

**Roland Messmer****Erzählen statt Argumentieren****Fallarbeit und Denkmuster in der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern**

TELLING A STORY INSTEAD OF MAKING AN ARGUMENT

CASE STUDIES AND THOUGHT PATTERNS IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

*Zusammenfassung*

*Ausgehend von der Unterscheidung zwischen paradigmatischem und narrativem Denken folgt die Untersuchung der Idee, dass Unterrichten und das Sprechen über Unterricht in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen. In der empirischen Untersuchung von Denkprozessen bei Lehrpersonen konnten durch eine mehrdimensionale Typenbildung vier Denkmuster ausdifferenziert werden. Während die Befragten zunächst eher auf einen paradigmatischen Modus zurückgreifen, zeigt sich in der repetitiven Interpretation der dokumentarischen Analyse vorwiegend eine Transition auf einen narrativen Denkmodus. Dieser narrative Denkmodus äußerte sich in der Kontextanalyse eher performativ, während der paradigmatische Denkmodus sich meist nur in nachträglichen Reflexionen explizierte. Die Untersuchung widerspricht damit der gängigen These, dass die kategoriale Differenz von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung durch kasuistische Fallarbeit überbrückt werden kann. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass nur der narrative Gang von Geschichte zu Geschichte signifikant Wirkungen auf die Handlungen von Lehrpersonen zeigt.*

Schlagworte: Fallstudie – Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Sportunterricht

*Abstract*

*Starting from a differentiation between paradigmatic and narrative modes of thinking this study posits a very close link between teaching and talking about teaching. Through multi-dimensional typification four distinct thought patterns were identified in this empiric study investigating PE teachers' thought processes. Whereas the respondents tended to revert to the paradigmatic mode at first they transitioned to the narrative mode in subsequent repetitions of the documentary analysis. In the contextual analysis this narrative mode proved to be rather performative while the paradigmatic mode was mainly observed in retrospective reflection. Therefore, this study contradicts the well-established assumption that the categorical difference between theory and practise in PE teachers' formation could be bridged through casuistic case studies. The results of this investigation suggest that only the narrative "motion" from case to case shows significant effects on teachers' attitudes and behaviours.*

Key words: case study – teacher training – physical education

## 1 Der Theorie-Praxisdiskurs: Denkformen statt Wissensformen

In der Lehrerausbildung wird redundant ein Theorie-Praxis-Problem festgestellt, das aufzulösen zum zentralen Thema verschiedenster Untersuchungen und Reformversuche gemacht wird. Die Wahrnehmung des Problems und der Anspruch, dieses zu bearbeiten, stehen hingegen in deutlichem Gegensatz zur Bewältigung des Problems in den Ausbildungen von Sportlehrpersonen.

Dabei geht es im Wesentlichen um die Frage, in welcher Relation das Erwerben wissenschaftlichen Wissens zur Aneignung des unterrichtspraktischen Wissens und Könnens steht (Koch-Priewe, 2002, S. 3). Im aktuellen Professionalisierungs-Diskurs von Lehrerinnen und Lehrern dominieren nach wie vor die Dichotomien zwischen Theorie und Praxis. Geändert hat sich lediglich der Sprachgebrauch, indem zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen, zwischen Reflexionswissen und Handlungswissen unterschieden wird. Koch-Priewe spricht von „Diskrepanzen zwischen pädagogischen Theorien und unterrichtsbezogenem Können“ (2002, S. 2).

Einen möglichen Ausweg aus diesen Widersprüchlichkeiten zeigt die Analyse von Denkformen, die aber im Gegensatz zur Differenz der Wissensformen nicht nur auf Unterschiede zwischen den beiden Praxen hinweist, sondern mögliche Anschlussmöglichkeiten offeriert. Es geht deshalb auch um die Frage, wie Lehrpersonen (oder auch Wissenschaftler) ihre Alltagserfahrungen in Denkstrukturen ordnen.

Auf zwei kategorial unterschiedliche Denkformen macht Bruner (1985) aufmerksam. Die von ihm in die Diskussion eingebrachte Unterscheidung von paradigmatischem Denken und narrativem Denken ist meines Wissens in der deutschsprachigen Lehrerbildung kaum rezipiert worden<sup>1</sup>. Bruner folgt hier einer denkpsychologischen Tradition, die sich weniger an der Form des Wissens, sondern vielmehr am Modus des Denkens orientiert.

Auf der einen Seite steht der paradigmatische Modus. Er ist der wohl am besten dargestellte und entwickelte Modus. Er erfüllt das Ideal eines formalen, mathematischen Systems der Beschreibung und Erkundung. „It is based upon categorization or conceptualization and the operations by which categories are established, instantiated, idealized, and related one to the other to form a system“ (Bruner, 1985, S. 98). Diese Form des Denkens korrespondiert mit der Wissensform der Wissenschaft und der Arbeitsweise der Theoriegewinnung – allerdings nicht ausschließlich, wie sich später zeigen wird. Sie weist im dichotomen Theorie-Praxis-Verhältnis auf die Seite der Theorie hin, weshalb Bruner auch von einem „logico-scientific mode“ spricht. Diese Denkform führt in der Regel zu elaborierten Theorien, klaren Analysen, logischen Aussagen und empirischen Erkenntnissen aufgrund begründeter Hypothesen.

Im Gegensatz dazu steht idealtypisch das Denken im narrativen Modus, der weniger zeitlos funktioniert. Diese Denkform führt in der Regel zu guten Geschichten, dramatischen Erzählungen und glaubhaften historischen Darstellungen von Ereignissen.

---

<sup>1</sup> Als Ausnahme sei hier Dick (1996) vermerkt.

„It [the narrative mode, Anm. R.M.] operates by constructing two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument. Its other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel.“ (Bruner, 1985, S. 99)

Damit ist diese Denkform mehr mit dem konkreten Handeln verbunden und weist auf Wissensformen hin, wie sie in der Wissensverwendungsforschung mit dem Label des intuitiven oder impliziten Wissens beschrieben worden sind (vgl. Neuweg, 1999; Messmer, 2002).

Beide Denkformen konstruieren auf ihre Art und Weise eine ihnen eigene Wirklichkeit. Die Dichotomie zwischen den beiden Formen entsteht dadurch, dass zwischen der Welt der Wissenschaft und der Denkform des Narrativen keine Bezüge hergestellt werden. „There is nothing in science and logic that corresponds to narrative or poetic license“ (ebd.). Vielleicht ist hier nur eine weitere Ursache des redundant formulierten fehlenden Praxisbezugs der Lehrerbildung zu finden. Nicht unterschiedliche Praxen und unterschiedliche Wissensformen führen zu einem „unüberbrückbaren“ Graben zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, sondern ebenso die unterschiedlichen Denkformen, der in beiden Praxen handelnden Personen.

Die Dichotomien der Wissensform und der Handlungspraxis haben im Theorie-Praxis-Diskurs bereits einen bedeutsamen Platz eingenommen und ihre entsprechenden Konzeptionen waren immer wieder Gegenstand von Untersuchungen. Die strukturelle Differenz und Legierung von Wissen (vgl. Keuffer, 2005, S. 87), aber auch die normative Differenz der Praxen, bei der jeder den jeweils anderen als Störfaktor wahrnimmt (vgl. Prondczynsky, 2001, S. 395), hat letztlich zur dargestellten Aporie aller Ansätze geführt. Im Gegensatz dazu wurde auf die Dichotomie der Denkformen im Theorie-Praxis-Diskurs kaum näher eingegangen. Die hier dargestellte Untersuchung will versuchen, diese Lücke zu schließen. Es scheint mir zu einfach, wenn mit Verweis auf die unauflösbare Differenz der Wissensformen von Theorie und Praxis der theoretischen Ausbildung lediglich der reflexive Umgang mit Theorie zugestanden wird (Dewe, 1997, S. 242). Der Diskurs um differente Wissensformen blendet aus, dass Theorie und Praxis z. B. in der Lehrerbildung als soziale Systeme miteinander kommunizieren müssen. Als sich gegenseitig bedingende Systeme sind sie auf den Diskurs angewiesen und können sich nicht hinter den ihnen eigenen Wissensformen verstecken. „Die Personen [Theoretiker und Praktiker] sind Teil öffentlicher Lernsysteme, an deren Kommunikation sie sich anschließen müssen, wenn sie überhaupt verwendbares Wissen erlangen wollen“ (Oelkers, 1994, S. 59).

Weder die Praxis der Theorie respektive die Praxis des Unterrichtens lassen sich grundsätzlich verändern, ohne dass sie ihre eigene Identität verraten. Dasselbe gilt für die Wissensformen, die sich nicht durch einen simplen Transfer aufeinander beziehen lassen. Im Gegensatz dazu weist der Fokus auf die unterschiedlichen Denkformen nicht auf einen unlösbaren Wissenstransfer hin, sondern öffnet die Möglichkeit zur Transformation. Erkenntnisse der wissenschaftlichen Praxis müssen der differenteren Denkform der Unterrichtspraxis angepasst und damit transformiert werden. Wenn man über den Theorie-Praxis-Diskurs neu nachdenkt, dann darf man „einerseits nicht hinter die Erkenntnisse der Verwendungsforschung zurückfallen,

aber auch nicht in deren Aporien münden“ (Helsper, 2002, S. 67). Damit wird das Theorie-Praxis-Problem weder obsolet noch durch eine simple Begriffsverschiebung verharmlost, aber es entsteht das Potenzial gegenseitiger Lernprozesse. Vielleicht liegt hier eine Chance, die beiden Systeme besser miteinander in Bezug zu bringen, indem die jeweils andere Denkform zunächst explizit gemacht wird, um dann in der Ausbildungspraxis wirksam werden zu können. Mit der Unterscheidung zwischen paradigmatischem und narrativem Denken wird eine kognitive Differenz eingeführt und gleichzeitig ein Transformationsangebot geschaffen. Die Wirksamkeit des Potenzials dieser Transformation gilt es zu untersuchen.

## 2 Narrative Denkmuster im Kontext von Alltagshandlungen

Für die – hier auszugsweise dargestellte – empirische Untersuchung wurden Filmaufnahmen vom Sportunterricht gemacht, die in einem „Stimulated Recall-Verfahren“ den beobachteten Lehrpersonen wiederum vorgespielt worden sind. Die aus dem „Stimulated Recall“ entstandenen narrativen Interviews wurden nach einem standardisierten Verfahren der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) transkribiert und die dazugehörigen Filmsequenzen nach einem offenen Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung (Scherler & Schierz, 1993) zu Text transformiert. Die transkribierten Interviewaussagen und passenden Textpassagen aus den Filmsequenzen wurden in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit nach dem Verfahren der dokumentarischen Methode interpretiert.

An einem konkreten Beispiel aus dem Sportunterricht soll im Folgenden gezeigt werden, inwiefern sich die Denkformen der untersuchten Lehrpersonen ausdifferenzieren lassen und wie sie auf ihre mutmaßliche Wirkung hin untersucht werden können.

### Abseitsstehen: Beschreibung der Situation (S1)

*Schülerinnen einer 9. Klasse spielen 4 gegen 3 Tuffball. Das angreifende Team darf den Ball einander zuspielen, aber mit dem Ball nicht laufen. Es gilt, in 2 Minuten möglichst viele Tuffe zu erzielen. In der 4er-Gruppe (Gelb) fällt ein Mädchen auf, das kaum am Spielgeschehen teilnimmt. Das Mädchen (Claudia) ist übergewichtig und wirkt ungeschickt in den Bewegungen, aber auch mit dem Ball. Beim Überzahlspiel der Angreiferinnen (Gelb) entwickelt sich ein ausgeglichenes Spiel, wobei Claudia kaum am Spiel partizipiert. Sie steht in der Regel am Rand des Spielfeldes und bekommt ganz selten den Ball, den sie sofort wieder abgibt. Anders beim Unterzahlspiel der Angreiferinnen. Die Weißen konzentrieren sich sofort auf Claudia und kommen (dadurch?) schnell zu Punkten. Nach ca. 5 Treffern, wechseln sie ihre Taktik und lassen Claudia in Ruhe. Ob das aus Nachsicht oder weil das Spiel damit langweilig wird, geschieht, ist nicht ersichtlich. Nach dem Spiel ruft der Lehrer die Schülerinnen in die Mitte der Halle und erklärt die nächste Übung. Die Schülerinnen stehen in einem Halbkreis um den Lehrer, wobei Claudia mit einer Distanz von ca. 2 Metern gleichsam in der zweiten Reihe steht.*

### **Abseitsstehen: Interpretation durch den Sportlehrer**

- 1 *Es ist auffällig, es wird immer die gleiche Person abgetupft,*
- 2 *Claudia, die, die eben übergewichtig ist. Sie ist hier sehr abseits, (-)*
- 3 *das ist sehr auffällig, dass sie sich viel so ein wenig in diese Ecke drückt.*
- 4 *Ich denke das ist normal, immerhin ist sie ein wenig integriert, hilft mit, (2.0)*
- 5 *in der vorderen Sequenz hatte sie schon öfters mal Ballkontakt gehabt,*
- 6 *aber sie ist immer wieder abseits.*
- 7 *Als ich sie zusammenrufe, ist es fast wie ein Ring.*
- 8 *Die sind einfach dort hin gestanden, weil sie gerade in dieser Region waren,*
- 9 *und wir den Platz gebraucht haben. Aber bei Claudia ist es schon auffällig,*
- 10 *sie ist einfach gerade noch ein Stückchen weiter weg,*
- 11 *sie hat gar nicht die Möglichkeit, alle zu sehen, sie sieht diese Gruppe hier gar nicht.*
- 12 *Interessant ist natürlich auch, dass ich das beim Unterrichten gar nicht merke,*
- 13 *ich nehme das gar nicht wahr. Auch wenn es jetzt sonnenklar ist, ich weiß auch warum.*
- 14 *Sie ist gerne die, die sich zurückzieht, oder ein wenig weniger macht,*
- 15 *mit ihren Problemen, die sie halt hat.*
- 16 *Aber im Unterricht das so scharf zu sehen,*
- 17 *da müsste ich mich schon darauf konzentrieren, gut das wäre evtl. möglich.*
- 18 *Jetzt bin ich mir dessen mehr bewusst.*

### **Abseitsstehen: Beschreibung der Situation (S2)**

*Der Sportlehrer will eine weitere Übung vorzeigen. Die Schülerinnen trainieren jetzt in 4er-Gruppen. Er geht zur Gruppe mit Claudia und weist sie neben das Spielfeld: „Claudia, könntest du schnell auf die Seite stehen, und du Tina kommst hinter mich!“ Er ersetzt Claudia durch sich selbst, damit er die Übung vorzeigen kann, und erklärt mit dieser Gruppe die nächste Aufgabe, indem er sie gleichzeitig vorzeigt.*

Der Sportlehrer ist sich nach der Betrachtung des Videos bewusst, dass er Claudia mehr Aufmerksamkeit schuldet, aber nur in Bezug auf ihre unglückliche Position beim Erklären (S1). Er erklärt ihr Abseitsstehen argumentativ (paradigmatisch) mit ihren „Problemen“: „Sie ist gerne die, die sich zurückzieht oder ein wenig weniger macht mit ihren Problemen, die sie halt hat“ (A13, 14-15). Dass Claudia übergewichtig ist, ist unbestritten. Aber dies sollte nicht als Faktum in einer schlüssigen Argumentation verwendet werden, um das Handeln des Sportlehrers zu erklären.

Nicht bewusst ist ihm Claudias Abseitsstehen beim Vorzeigen der nächsten Übung (S2). Selbstverständlich macht es wenig Sinn, eine komplexe Übung mit einer schwachen Spielerin vorzuzeigen, schließlich sollte beim Vorzeigen allen anderen der Ablauf der Übung verständlich beigebracht werden. Das Handeln des Sportlehrers, das sich in einer perlokutionären Sprechhandlung äußert („Claudia, könntest du schnell auf die Seite stehen!“), ist ein Indiz für die Wirksamkeit narrativer Denkmuster. Um die mutmaßliche Wirkung narrativer Denkmuster an diesem Beispiel zu begründen, müssen wir nochmals zurück zur Situation S1 (die ca. 20 min. vor S2 stattfindet).

In S1 begründet der Sportlehrer das Verhalten von Claudia und der anderen Schülerinnen paradigmatisch „(...) mit ihren Problemen, die sie halt hat“ (14/15). Er ist sich bewusst, dass, im Unterricht selbst, solche Situationen kaum wahrgenommen werden können. In der nachträglichen Reflexion können solche Situationen wohl besser gedeutet werden. Trotzdem zeigt seine Handlung in S2, dass diese – erst nachträglich explizierte – Reflexionsfähigkeit zu keiner Veränderung der Unterrichtshandlungen führt. Vielmehr führt die unbewusste Reihung der beiden Situationen zu einem Gang von Geschichte zu Geschichte im Denken des Sportlehrers. Diese narrative Zuordnung von S1 im Handlungskontext von S2 wird für den Sportlehrer handlungsrelevant. Weil er aus S1 „weiß“, dass das Abseitsstehen von Claudia die Regel ist, entscheidet er sich dazu, Claudia „zur Seite“ zu stellen. Diese Aufforderung – die er im Interview nicht kommentiert – beweist, dass nicht seine Reflexionen in einem paradigmatischen Muster handlungswirksam werden, sondern seine vorhergehenden Erfahrungen. Da diese narrativ geordnet sind, werden sie für ihn auch im Entscheidungsdruck des Alltags handlungsrelevant. Seine Äußerung „da sie sich viel so ein wenig in diese Ecke drückt“ (A13, 3) weist auf die allgemeine Regel oder das Besondere (hier das Handeln des Sportlehrers) hin. Dieses Allgemeine versteckt sich in der vorausgehenden Geschichte (S1) und wird durch die vergleichbare Situation (S2) wieder bestätigt.

Das dargestellte Beispiel beschreibt die Funktionsweise von Denkstrukturen, wie sie in der Untersuchung empirisch nachgewiesen werden konnten. Dabei wurden in Bezug auf narrative und paradigmatische Denkmuster unterschiedliche Ordnungsstrukturen sichtbar gemacht.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung geht hervor, dass nicht das bessere Argumentieren zu Veränderungen beim Unterrichten führt, wie dies Radtke (1992, S. 341) festhält, sondern das bessere Erzählen. Bei vielen der dargestellten Unterrichtsbeschreibungen und ihren Erläuterungen durch die Lehrpersonen äußert sich zunächst ein Argumentationsmuster, das auf einen paradigmatischen Denkmodus hinweist. Erst durch eine multiple Interpretation in der dokumentarischen Analyse ließen sich narrative Denkmodi nachweisen. Dieser allmähliche Wechsel in den Interpretationsmustern lässt den Schluss zu, dass Lehrpersonen in Rechtfertigungen zunächst zu einem paradigmatischen Denkmodus neigen und erst in vertieften oder erzwungenen Erläuterungen (Stimulated Recall) ein narrativer Denkmodus sichtbar wird. Diese Ordnungsweise ihrer Erfahrungen deutet auf narrative Strukturen hin, die sich im Alltagshandeln als wirksamer erweisen.

So zeigt der Text *Abseitsstehen*, dass der Sportlehrer die Ausschlussituation von Claudia zwar erkennt, sich aber nicht bewusst ist, dass sein eigenes Handeln maßgeblich zu dieser Situation beiträgt. Offensichtlich nützt das Erkennen von paradigmatischen Mustern (ist ein Fall von...) wenig, wenn im Handlungskontext nicht auf das narrative Denkmuster Rückgriff genommen wird. Der Sportlehrer erkennt seinen Fehler, erläutert ihn aber argumentativ, also in einem paradigmatischen Denkmodus. Ob hier das Bewusstmachen in einem narrativen Denkmuster zu einem anderen Unterrichtshandeln geführt hätte, lässt sich nachträglich nicht belegen. Die untersuchten Unterrichtssituationen, in denen die Rechtfertigungen über die Reihung von Geschichten erfolgen, weisen allerdings darauf hin, dass narrative Denkmuster in

Handlungssituationen bedeutungsvoller sind als paradigmatische. Insbesondere weisen die empirischen Daten auf eine hohe Performanz von narrativen Denkmustern in didaktischen Situationen hin.

Der Dokumentarischen Methode folgend wurden die Daten der Untersuchung (19 Unterrichtssequenzen mit über 100 Episoden) in einer mehrdimensionalen Typenbildung differenziert und zugeordnet.

Im Gang von Beispiel zu Beispiel werden kontrastierende Gemeinsamkeiten gesucht und im Sinne einer rekonstruktiven Methode zusammengefasst. Dieser letztlich theoriebildende Prozess erfolgte mehrheitlich induktiv, d. h. zunächst durch ein begriffsloses Sampling. Erst im Verlauf der Analyse entstand somit eine Begriffsbestimmung, die während des Auswertungsprozesses für einige der Fallbeschreibungen auch deduktiv zur Anwendung kam. Die in diesem theoriebildenden Prozess generierten Typiken lassen sich in einer Matrix darstellen. (Abb. 1)

		<i>denkrichtung</i>	
		epagogisch, induktiv, vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff	apagogisch, abduktiv, vom Allgemeinen zum Besonderen, Allegorien, Schlüssel begreifen
<i>denkmodus</i>	narrativ- erzählend	<i>narrativ-epagogische Erklärungssuche</i>	<i>narrativ-apagogische Begründungen</i>
	paradigmatisch- argumentierend	<i>paradigmatisch- epagogische Rechtfertigungsversuche</i>	<i>paradigmatisch- apagogische Folgerungen</i>

Abb. 1: Cluster ausdifferenzierter und identifizierter Denkmodi und -richtungen

In Anlehnung an Buck (1989, S. 230) wurden die Denk-„Richtungen“ als epagogisch und apagogisch bezeichnet. Damit weist die Untersuchung auch auf das Potenzial hin, dass im narrativen Modus des Denkens deduktiv von einem Allgemeinen auf das Besondere geschlossen werden kann und vice versa. Das undefinierbare Allgemeine expliziert sich meist – und dies bestätigt die Empirie – in der Form einer Geschichte. Damit ist der Beleg für ein narratives Denk- und Ordnungsmodell in der Didaktik erbracht, weil sich das Allgemeine offensichtlich nicht nur in Begriffen, sondern auch in Geschichten abbilden lässt.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen eine hohe Handlungswirksamkeit narrativer Denkmodi und narrativer Ordnungsweisen von Erfahrung. Dies scheint nicht zu überraschen, wurde dieser Zusammenhang doch bereits von anderen theoretisch nachgewiesen (Bruner, 1990). Ebenfalls wenig überraschend ist die empirische Feststellung, dass sich der narrative Denkmodus mehrheitlich induktiver Analogien bedient, während sich der paradigmatische Modus mehrheitlich auf deduktive Schlüsse bezieht. Auch diese Aussage findet man in der Literatur (Buck, 1989). Der empirische Beleg für diese Aussagen zeigt sich in der Auswertung der Daten allerdings differenzierter, als dies die theoretisch-analytische These suggeriert. Grundsätzlich lassen sich auch narrativ-deduktiv und paradigmatisch-induktive Denkmuster nachweisen.

Die Unterrichtsbeschreibungen und ihre dokumentarische Interpretation bestätigen damit auch die narrative Alltagsthese von Bruner für Handlungen im Unterricht (Bruner, 1990, S. 64; Gudmundsdottir, 1995, S. 30). Demnach verschlüsseln Praktiker, die mit Menschen arbeiten, gewöhnlich ihre Erfahrung in eine narrative Form. Dass sich aus dieser Erkenntnis auch Forderungen an die Didaktik im Allgemeinen und an die Sportdidaktik im Besonderen ableiten lassen, werde ich abschließend erläutern.

### **3 „The reflective practitioner“ denkt anders, als Schön sich dies dachte**

Aus den empirischen Erkenntnissen der Untersuchung lassen sich für die Didaktik und die Berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern fünf zentrale Folgerungen schließen:

(i) Reflexionen in und über Lehrpraktika, wie sie ursprünglich von Schön (1993, vgl. auch Altrichter, 2000) als handlungswirksam eingefordert worden sind, gelten nach wie vor als wirksame Instrumente der Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (vgl. von Felten, 2005; Schüpbach, 2007). Insbesondere unterschiedlichsten Formen der Fallarbeit wird dabei ein hohes Maß an Wirksamkeit unterstellt (Bastian & Helsper, 2000; Schierz, 2002). Die Untersuchung zeigt indessen, dass sich diese vermuteten Wirkungen nicht von selbst einstellen. Empirisch konnte belegt werden, dass die Wirkungshypothese inhaltlich ausdifferenziert werden muss. Narrative Texte der Fallarbeit bieten weder grundsätzlich einen besseren Zugang zur Alltagspraxis, noch bilden sie a priori eine Brücke zur Theorie. Im Gegenteil – so lassen sich einzelne Ergebnisse der Untersuchung deuten – sie verstärken als Beispiele oder Fallbeispiele oft das paradigmatische Denken von Sportlehrerinnen und

Sportlehrern und verhindern damit den notwendigen Rückgriff auf Wissens- und Denkformen des Handelns im Alltag.

(ii) Eine in Bezug zur empirischen Untersuchung durchgeführte Textanalyse von ausgewählten didaktischen Lehrtexten zeigt einen interessanten Widerspruch. Demnach lassen sich wenig bearbeitete Forschungstexte (z. B. aus qualitativen Untersuchungen) in ihrer Textstruktur als mehrheitlich narrativ-induktiv beschreiben. Diese Lesart der Texte korrespondiert sinnigerweise mit dem Denkmodus, den Lehrpersonen besonders im Alltag pflegen. Nicht die paradigmatisch (und didaktisch) aufbereiteten Erkenntnisse der Forschung zeigen demnach eine Wirkung im Handeln der Lehrerinnen und Lehrer, sondern die „nackten“ Daten aus dem Forschungsprozess. Wo eigentlich der paradigmatische Modus erwartet wird, wird damit der narrative Denkmodus in Texten der Wissenschaft handlungsrelevant.

(iii) Die Erkenntnisse der Untersuchung weisen auf ein Forschendes Lernen hin, das sowohl in den Lehrveranstaltungen, als auch in den Praktika zu besseren Ergebnissen führen könnte. Das bedeutet, dass z. B. in der Fallarbeit selbst Forschungserkenntnisse generiert werden oder Forschungsergebnisse nicht „reviewmäßig“ vermittelt werden sollten. Auf ein solches Konzept, das von der Idee „mitten im Feld“ zu lernen ausgeht, haben u. a. Clandinin und Connelly (2000) hingewiesen. Letztendlich bestätigt die Untersuchung damit aber auch die fast 40-jährige These von Heimann, wonach nicht die Theorie als Endgestalt der eigentliche Gegenstand der didaktischen Ausbildung sein soll, sondern vielmehr der Prozess der Theoriebildung (1970, S. 119f).

(iv) Aus der Analyse der Denkmuster der Sportlehrerinnen und Sportlehrer lässt sich im Detail folgern, dass für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Aufarbeitung oder die Arbeit mit der eigenen Biografie von zentraler Bedeutung ist. In Bezug auf auszubildende Sportlehrpersonen hat die Analyse gezeigt, dass insbesondere die eigene Sportkarriere von Relevanz für deren Professionalisierung ist. Dieses Erkenntnis ist nicht neu (vgl. Buri, 1995; Volkmann, 2008), wird hier aber empirisch bestätigt.

(v) Zukünftige Konzepte und Methoden der Fallarbeit müssten sich demnach weniger auf die formalen Schritte der Textarbeit konzentrieren, sondern vielmehr darauf, welche Denkmodi und Ordnungsweisen in welchen Textformen konstruiert und definiert werden. Auch Combe und Kolbe (2004, S. 842) verweisen auf die Auseinandersetzung mit Fällen hin, um die „Erfahrungsbestände“ von Lehrpersonen verändern zu können. Entscheidend ist aber – und dies zeigen die vorliegenden Ergebnisse deutlich – dass sich die Fallarbeit in der Lehrerbildung mit der normativen Aussage der Texte auseinandersetzen muss. Ohne diese interpretative Arbeit entfalten Fallbeispiele ihre performative Wirkung lediglich als Gedächtnisstützen und weniger als professionelle Auseinandersetzung mit eigenen und mit fremden Wertungen (vgl. Scherler & Schierz, 1993). Hier zeigt sich die Differenz zu anderen Professionen, die in ihrer Ausbildungspraxis ebenfalls mit Fällen arbeiten, sich aber auf „sichere“ naturwissenschaftliche oder juristische Werte stützen können.

Um die teilweise missverständlichen Widersprüche zwischen Theorie und Praxis abzubauen, reicht es offensichtlich nicht aus, die unterschiedlichen Wissens- und

Praxisformen zu differenzieren. Auch im Unterricht findet die Praxis des Alltags im Denken der handelnden Personen statt, die es durch geeignete (Text-)Formen zu erreichen gilt. Wenn Wissenschaft diesem normativen Anspruch überhaupt folgen will, muss sie sich demnach der Praxis auch über ihre differenten Denkformen zu nähern versuchen. In diesem Sinn ergänzt die Untersuchung auch die von Bromme eingebrachte These, dass sich Wissenschaftler und Praktiker in Bezug auf ihren Denkwang ähneln. „Beider Leistung besteht auch in der Konstruktion oder der Definition des Problems, das sie bearbeiten, und nicht nur in der Lösung von vorgegebenen Problemen“ (1992, S. 136). Ohne dass Bromme auf die hier ausdifferenzierten Ordnungsweisen von Erfahrung Bezug nimmt, weist er auf einen bedeutsamen Erkenntnisgewinn dieser Untersuchung hin. Die Denkformen von Wissenschaftlern und Praktikern sind in Bezug auf die Einordnung von Problemen nicht so different, wie dies allgemein im Theorie-Praxis-Diskurs wahrgenommen wird. Auch Wissenschaftler ordnen die Handlungen ihres wissenschaftlichen Alltags wohl mehrheitlich narrativ und folgen damit dem gleichen „Denkwang“ wie Lehrpersonen.

Hier liegt wohl der entscheidende Ansatzpunkt, um die beiden Praxen miteinander zu versöhnen.

## Literatur

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In H. G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen Können Reflexion* (S. 201-222). Innsbruck: Studienverlag.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian et al. (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 167-192). Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung* (6. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Haupt.
- Bruner, J. (1985). Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 97-115). Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung*. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buri, B. (1995). Die persönliche Lernbiografie in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 300-306.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. (1997). Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In J. Keuffer & M. A. Meyer (Hrsg.), *Didaktik und kultureller Wandel* (S. 220-248). Weinheim: Beltz.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Felten v. R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Analyse*. Münster: Waxmann.

- Gudmundsdottir, S. (1995). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. In H. McEwan, & K. Egan (Eds.), *Narrative in Teaching, Learning, and Research* (pp. 24-38). New York: Teachers College Press.
- Heimann, P. (1970). Didaktik als Theorie und Lehre. In D. C. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft* (S. 110-142). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original erschienen in: *Die deutsche Schule*, 54, 1962, S. 407-427.)
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 67-86). Opladen: Leske und Budrich.
- Herzog, W. & Felten v. R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Keuffer, J. (2005). Erziehungswissenschaft und Berufsbezug in der Lehrerbildung. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung* (S. 83-93). Weinheim, Basel: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 1-9.
- Messmer, R. (2002). *Didaktik in Stücken – Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Messmer, R. (2005). Narrative Untersuchungen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 31-52). Schorndorf: Hofmann.
- Neuweg, H. G. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (1994). Die Aufgabe der Theorie in der Lehrer/innenbildung. In H. Hasler & A. Hotz (Red.), *Theorie in der Ausbildung von Sportlehrer/innen* (S. 45-65). Magglingen: ESSM.
- Prondczynsky v. A. (2001). Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? *Deutsche Schule*, 93 (4), 395-409.
- Radtke, F.-O. (1992). Wissen ohne Können - Die unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerausbildung. In H. Paschen & L. Wigger (Hrsg.), *Pädagogisches Argumentieren* (S. 341-356). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (2002). Fallanalyse und Klinische Sportpädagogik. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 60-64). Hamburg: Czwalina.
- Schön, D. A. (1993). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schratz, M. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (1996). *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern – der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS-Verlag.