

Doppelte Professionalisierung von Lehrkräften?

Wie Forschendes Lernen im Sportstudium
einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann

Nils Ukley^{1,*}, Natalia Fast¹, Bernd Gröben¹ & Valerie Kastrup¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abteilung Sportwissenschaft, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
nils.ukley@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Einem professionstheoretischen Verständnis folgend gehört ein reflexiv-forschender Habitus ebenso zum Lehrer_innensein wie eine inhaltliche und vermittlungsbezogene Fachkompetenz. Im Sinne einer doppelten Professionalisierung sollte folglich neben der fachlichen und fachdidaktischen Domäne auch die zur systematischen Reflexion notwendige Forschungsmethodik Bestandteil von Lehrer_innenausbildung sein. Entgegen diesem theoretisch begründeten Anspruch machen Studierende in schulischen Praxisphasen allerdings nicht zwangsläufig die Erfahrung einer solchen Notwendigkeit, weshalb sie auch der Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus häufig nur eine geringe Bedeutung hinsichtlich ihrer Professionalisierung beimessen. Einen möglichen Weg zur doppelten Professionalisierung stellt der hochschuldidaktische Ansatz des *Forschenden Lernens* dar, der beide Domänen in Verbindung bringt. In der Lehrer_innenausbildung kann mit Hilfe dieses Ansatzes der Wechsel von der Lernenden- zur Lehrendenperspektive vollzogen werden. Für angehende Sportlehrkräfte kommt der notwendige Rollenwechsel von sportlichen Akteur_innen zu Arrangeur_innen bewegungskultureller Praxis hinzu. Für beide Transformationen bedarf es jedoch einer expliziten, frühzeitigen und kontinuierlichen Beschäftigung mit den verschiedenen Kompetenzfeldern. Die Thematisierung inhaltlicher sowie vermittlungs- und forschungsmethodischer Fähigkeiten sollte dabei möglichst integrativ und von Studienbeginn an geschehen. Der Beitrag spannt den Bogen von theoretischen Ansprüchen über Herausforderungen und Chancen, Forschendes Lernen gelingend zur Professionalisierung beitragen zu lassen, und besonderen fachspezifischen Voraussetzungen bis hin zu praktischen Handlungsempfehlungen zur didaktischen Umsetzung dieses Ansatzes, die aus der Verbindung von den skizzierten theoretischen und eigenen empirischen Befunden abgeleitet werden. Große Teile des Beitrags verstehen sich dabei als überfachlich relevante Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Forschendem Lernen und Professionalisierungsprozessen angehender Lehrkräfte.

Schlagwörter: doppelte Professionalisierung, Rollenwechsel, Perspektivwechsel, Forschendes Lernen, Praxissemester, Professionalisierung, Sportlehrer_innenausbildung



Einleitung

Mit der Einführung des Praxissemesters an nordrhein-westfälischen Hochschulen hat die Ausbildung von Lehrkräften ein neues und zentrales Praxiselement hinzugewonnen. Die inhaltliche Ausgestaltung steht dabei unter dem Leitbild des Forschenden Lernens, das einen schulpraktischen mit einem Schulforschungsteil verbinden soll. Realisiert wird das Forschende Lernen – verstanden als eine wissenschaftsgeprägte Auseinandersetzung mit der Schulpraxis – in Form einer kriteriengeleiteten Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht und von Studienprojekten. Beobachtete und vor allem eigene pädagogische Praxis soll dabei (mit)erlebt und gleichzeitig erforscht werden. Hierdurch sollen eine forschende Grundhaltung unterstützt, Reflexivität gefördert und letztlich ein Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden geleistet werden (vgl. Universität Bielefeld, 2011, S. 2).

Im Rahmen des Projekts „Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sport“¹ als Teilmaßnahme im Verbundprojekt „B_iprofessional – sei professionell“¹ hat sich aber gezeigt, dass der Stellenwert der Erforschung eigenen Unterrichts – als ein Kriterium, das auf eine Anbahnung eben dieses Habitus hindeuten könnte – in der Bewertung der Sportstudierenden zwar im Verlauf des Studiums steigt, nach dem Praxissemester aber stagniert (vgl. Wegener & Faßbeck, 2018, S. 256f.). Das legt die Vermutung nahe, dass Studierende durch Erfahrungen in der Praxis in der Entwicklung eines forschenden Habitus nicht zwangsläufig einen Beitrag zu ihrer Professionalisierung erkennen.

Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses will der vorliegende Beitrag zunächst die Bedeutung des Praxissemesters mit seinem forschend-reflektierenden Anteil professionstheoretisch begründen. Hierbei wird neben der doppelten Professionalisierung als Voraussetzung für diesen Anteil (Kap. 1) der Ansatz des Forschenden Lernens als hochschuldidaktische Leitidee zu dessen Realisierung betrachtet (Kap. 2). Der Beitrag fokussiert weiterhin neben den fachlichen Besonderheiten des Zugangs zukünftiger Sportlehrkräfte (Kap. 3) vor allem die Anbahnung eines reflexiv-forschenden Habitus (Kap. 4) und beleuchtet dabei beide Bestandteile des Begriffs ebenso wie die Verbindung, in der sie zueinander stehen. Die theoretischen Betrachtungen münden letztlich – in Verbindung mit den Befunden eigener Studien zu Professionalisierungspotenzialen in der Ausbildung von Sportlehrkräften und den Erfahrungen aus Konzeptionierung, Durchführung und kontinuierlicher Evaluation des Praxissemesters im Fach Sport – in rekonstruktiv hergeleitete praktische Empfehlungen, wie es im Rahmen von Forschendem Lernen gelingen kann, die forschende Grundhaltung der Studierenden so zu beeinflussen, dass sie diese als Teil der Professionalität des Sportlehrer_innenberufs anerkennen (Kap. 5).

1. Doppelte Professionalisierung in der Lehrer_innenausbildung

Lehrkräfte haben häufig eine technokratische Vorstellung von Unterricht und wollen die Ungewissheit ihres beruflichen Handelns nicht akzeptieren. Professionelle Lehrer_innenarbeit ist jedoch gerade dadurch gekennzeichnet, diese Ungewissheiten und Irritationen, von denen auch die Handlungen Lehrender im Unterricht geprägt sind, annehmen zu können (vgl. Helsper, 2014; Klewin & Koch, 2017). Für ein professionelles Handeln in der Berufspraxis reichen also praktisches Können und Erfahrung allein nicht aus. In dem Zusammenhang ist Hespers Theorie der „*doppelten Professionalisierung*“ (Helsper 2001, S. 7) von Lehrkräften zu lesen: Diese beschreibt zwei grundlegende Kompetenzfelder, die ein professionelles Handeln in der Berufspraxis ermögli-

¹ Das Vorhaben B_iprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderzeichen 01JA1608).

chen: Zum einen soll das Handeln auf fachdidaktischem Können beruhen; zum anderen soll wissenschaftliches und forschungsmethodisches Wissen bei der Reflexion des pädagogischen Handelns in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Settings angewandt werden. Dies heißt, die eigene berufliche Praxis und die eigene pädagogische Haltung müssen durch „*professionorientierte Selbsterkundung*“ (Neuber, 2018, S. 72; Herv. i.O.) reflektiert und dabei immer wieder neu überprüft werden (können). Die Planung und Umsetzung (eigener) schulischer Praxis ist diesem professionstheoretischen Ansatz folgend ebenso zentrales Merkmal einer solchen doppelten Professionalisierung wie die Ausbildung der Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Distanzierung von dieser Praxis.

Wirklich *professionell* wird die Fähigkeit der Reflexion aber erst durch den Rückbezug auf Wissensbestände von wissenschaftlicher Dignität, um in konkreten alltäglichen wie auch in überraschenden Entscheidungsfragen verantwortbar agieren zu können:

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

Eine professionelle Lehrkraft sollte demnach ihre Praxis also theorie- und methodengeleitet reflektieren. Es geht dabei ausdrücklich nicht um eine reifizierende Anwendung und Reproduktion wissenschaftlicher Erkenntnisse oder gar um Wissenschaftsgläubigkeit. Die kritische Reflexivität ist neben dem eigenen Handeln in der Praxis durchaus auch auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse und fachdidaktische Modelle selbst – die als *erste Hälfte* der doppelten Professionalisierung unzweifelhaft und zurecht einen hohen Stellenwert in Ausbildung und Schulalltag haben – zu beziehen. Lehrkräfte sind in diesem Sinne aufgefordert, (scheinbar) normative Setzungen nicht als gegebene Wahrheiten hinzunehmen, sondern die Theoriekonstruktionen prüfend in die (Selbst-)Reflexion einzubeziehen (vgl. Ukley et al., 2019, S. 179).

Im Hinblick auf die Professionalisierung von künftigen Lehrkräften sind für eine solche Prüfung der Praxis aber ebenso forschungsmethodische Kompetenzen als Ausdruck der *zweiten Hälfte* notwendig, um – bezogen auf das Handlungsfeld Schule – die richtigen Fragen zu stellen, sie methodisch zu bearbeiten und den so identifizierten Problemen auf den Grund zu gehen. Horstkemper sieht jedoch den *Willen* zur stetigen Selbstevaluation als ebenso wichtig an. Eine hiermit verbundene reflexive Haltung lässt sich

„am ehesten durch einen Habitus gewährleiste[n], der theoretisch geleitete Forschung als wichtiges Mittel zur eigenen Selbstaufklärung betrachtet. Dieser Habitus muss aber bereits in der Ausbildung grundgelegt werden, damit er sich in der späteren Berufsbiographie bewähren kann. Eigene praxisbezogene Forschungserfahrungen sind dabei am besten geeignet, die häufig zu beobachtende Theoriefeindlichkeit der Studierenden und ihre Abstinenz beim Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen zu überwinden“ (Horstkemper, 2003, S. 118).

Insofern erscheint eine frühzeitige Befassung der Studierenden mit fachlich und zugleich subjektiv relevanten *Forschungsaufgaben* im Sinne reflexiver (Selbst-)Erkundung in der Praxis (vgl. Neuber, 2018, S. 65ff.) gerade im Lehramtsstudium sinnvoll (s. Kap. 4). Bei der Einlösung dieses Anspruchs ist das Forschende Lernen zu einer hochschuldidaktischen Leitidee par excellence avanciert (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52f.), da es durch die gezielte Anwendung (forschungs-)methodischer Grundsätze und wissenschaftlicher Arbeitsweisen die zur Selbstreflexion notwendige kritische Distanz schaffen kann (s. Kap. 3). Im Folgenden wird daher zunächst das standortspezifische Verständnis Forschenden Lernens dargelegt.

2. Forschendes Lernen als didaktisches Leitprinzip und Wegbereiter einer doppelten Professionalisierung

In Anlehnung an Huber (2009) und Boelhauve (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“.

Der Lernprozess ist im Ansatz des Forschenden Lernens also stets in einen Forschungsprozess eingebettet. Um einen solchen „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154) zu ermöglichen, müssen Lerngelegenheiten somit in Form von Forschungssituationen initiiert werden (vgl. Fichten, 2017, S. 32). Dies kann schon von Studienbeginn an realisiert und sukzessive ausgeweitet werden (s. Kap. 4). Dafür bieten sich vor allem die an Bedeutung zunehmenden Praxisphasen des Studiums an. Forschendes Lernen wird insbesondere im Rahmen des Praxissemesters in vielen standortspezifischen Konzepten als ausbildungsleitendes hochschuldidaktisches Prinzip für die systematische Verzahnung von Lernen und Forschen gewählt. Im Bielefelder Modell wird einem weiten Begriffsverständnis folgend Forschendes Lernen als gemeinsames Dach aller Elemente dieser Praxisphase verstanden (s. Abb. 1): Forschendes Lernen wird sowohl im *schulpraktischen Teil* als auch im *Schulforschungsteil* als aktive Auseinandersetzung mit der Praxis verstanden, die eine forschende Grundhaltung im Sinne einer offenen, selbstkritischen Fragehaltung sowie Reflexivität unterstützt und zur wechselseitigen Relationierung von Theorie und Praxis beiträgt (vgl. Schüssler & Schöning, 2017, S. 43f.).



Abbildung 1: Forschendes Lernen im Bielefelder Praxissemester (Universität Bielefeld, 2011, S. 7)

Im *schulpraktischen Teil* soll Forschendes Lernen im weiteren Sinne durch Zugänge zum eigenen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handeln geschaffen werden, die es ermöglichen, dass die gemachten Erfahrungen systematisch und kriteriengeleitet ausgewertet sowie kollegial und mit Expert_innen beraten und reflektiert werden. Da hierbei der Lernprozess im Vordergrund steht, besteht explizit kein Perfektionsanspruch (vgl. Universität Bielefeld, 2011, S. 9).

Im *Schulforschungsteil* bieten für diese Auseinandersetzung vor allem – aber nicht ausschließlich – so genannte Studienprojekte einen explizit geschaffenen Rahmen, der alle in der Definition aufgeführten Bedingungen erfüllt. Im engeren Sinne wird Forschendes Lernen somit in Form von Studienprojekten als die Bearbeitung einer Fragestellung durch die Konzipierung, Durchführung und Evaluierung einer Untersuchung mithilfe von qualitativen oder quantitativen Forschungsmethoden gesehen. Theoretisch hergeleitete oder aus der Praxis abgeleitete Fragestellungen werden dabei als Untersuchungsgegenstand mit ins Feld genommen. Hierbei geht es jedoch nicht einzig um das beispielhafte Durchlaufen des Forschungsprozesses in Form eines Theorie-Empirie-Zyklus (z.B. bei Souvignier & Dutke, 2016, S. 168). Denn als Besonderheit von Studienprojekten sollen sich *Forschen und Lernen* miteinander verbinden, indem die Studierenden bewusst ihre *eigenen* Erfahrungen und Beobachtungen aus der Praxis aufgreifen, (empirisch) bearbeiten und reflektieren (Beispiele in Kap. 5). Dabei geht es im Sinne des Forschenden Lernens mehr um den Prozess der Erkenntnisgewinnung als um das Ergebnis (vgl. Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, S. 140). Forschendes Lernen im Praxissemester bietet in diesem Sinne die besondere Chance, das durch Forschung gewonnene Wissen zur Evaluation und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts nutzen zu können (vgl. Fichten & Meyer, 2014, S. 14).

Nach Fichten (vgl. 2017, S. 32) ist es maßgeblich für die Herausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper, 2001, S. 11) als eine von zwei Seiten doppelter Professionalisierung, dass sich die Studierenden kompetent darin erleben, mit den in der Theorie vermittelten fachlich-inhaltlichen und methodischen Kompetenzen relevante Erkenntnisse für ihr *eigenes zukünftiges Lehrer_innenhandeln* zu generieren. Da der Transfer dieses theoretischen Anspruchs auf die berufliche Praxis jedoch nicht automatisch erfolgt, scheint es von besonderer Bedeutung zu sein, bereits in der Ausbildung von Lehrkräften nachhaltig auf einen entsprechenden Habitus einzuwirken. Dass dies bisher nicht immer gelingt, zeigen empirische Befunde (s. Kap. 5).

Mit der Anbahnung einer *forschend-reflektierenden Haltung* als übergeordnetem Ziel Forschenden Lernens verbindet sich – neben den bisher betonten forschungsmethodischen Kompetenzen – aber noch ein weiterer Schwerpunkt: Von obenstehender Definition ausgehend ist dies neben einer durch *Selbstständigkeit* und *Theoriebezug* gekennzeichneten Orientierung an Forschungsprozessen auch die *Reflexion*. Denn subjektive Theorien und Deutungsmuster, die aus eigenen Praxiserfahrungen oder Handlungsempfehlungen erfahrener Lehrkräfte hervorgegangen sind, müssen – dem Prinzip des Forschenden Lernens folgend – auf der Grundlage einer Theoriefolie reflektiert werden. Erst der Bezug auf Theorie schafft dabei die Voraussetzung zur Einnahme einer *reflexiven Distanz*. Die Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion entwickelt sich jedoch nicht von selbst; ihre Entfaltung muss gesteuert werden und nimmt daher im Forschenden Lernen im Vergleich zu anderen Lehr-Lernarrangements eine zentrale Bedeutung bei der Ausbildung einer fragend-entwickelnden Haltung gegenüber der Praxis ein (vgl. Fichten, 2017, S. 31).

Für einen so verstandenen Habitus, der „Forschung als wichtiges Mittel zur eigenen Selbstaufklärung“ (Horstkemper, 2003, S. 118), also zur Selbstreflexion sieht, stellt vor allem die Möglichkeit der Erforschung eigener *sportpädagogischer Handlungen und Haltungen* im Praxissemester einen vielversprechenden Ansatz dar (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 53). In diesem Sinne sieht Neuber (2018, S. 67; Herv i.O.) für das Fach Sport zusätzlich die Chance, „das eigene Verständnis der Sache *Sport*“ durch „professionorientierte 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 usw.) betrachtet sowie im Sportunterricht dementsprechend initiiert werden kann und soll (vgl. Kurz, 2000, 2004). Diese *fachdidaktische* Deutung fachlicher Bildungsansprüche, die als anerkanntes Ausbil-

dungsziel des Sportstudiums gilt, sollte *auch* in der (forschenden) Reflexion handlungsleitend sein (s. Kap. 3).

Doch warum ist die o.g. *Selbsterkundung* mit Blick auf das Fach Sport und damit für angehende Sportlehrkräfte von besonders großer Relevanz? Dieser Frage soll im Folgenden weiter nachgegangen werden.

3. (Notwendiger) Perspektiv- und Rollenwechsel im Professionalisierungsprozess angehender Sportlehrkräfte

Im Rahmen einer angestrebten Professionalitätsentwicklung von Studierenden bietet die frühzeitige Konfrontation mit der pädagogischen Praxis im *Handlungsfeld Schule* sowohl Herausforderungen als auch die große Chance, (bewusst) den Schritt von der rezeptiven Aneignungs-Perspektive Lernender zu einer didaktisch unterstützenden Vermittlungsperspektive Lehrender zu vollziehen (vgl. Ludwig, 2011, S. 11). Sportstudierende müssen 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).

Für Sportstudierende spielen eigene Erfahrungen als Sportler_innen eine bedeutende Rolle bei der Berufswahl. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass sich die Handlungsfelder des Schulsports von denen des außerschulischen Sports deutlich unterscheiden. Während sich im außerschulischen Vereins- und Freizeitsport (zumindest die Motivation betreffend) homogene Gruppen zur Ausübung einer gewählten Sportart freiwillig zusammenfinden und den Sport als Selbstzweck verfolgen, finden sich im Schulsport äußerst heterogene Lerngruppen, die in einem Pflichtfach – einem auferlegten bildenden und erziehenden Zweckbezug folgend – mit einem breiten Kanon bewegungskultureller Praxis konfrontiert werden (vgl. Scheid & Prohl, 2017). Studierende des Lehramts im Fach Sport müssen im Hinblick auf ihre künftige Vermittler_innenrolle daher die grundlegenden Unterschiede zwischen erziehenden schulischen und trainierenden außerschulischen Settings reflektieren.

Fischer, Holzamer & Meier (2017) decken diesbezüglich eine auffallende Diskrepanz zwischen den von Sportstudierenden erwarteten und den tatsächlichen Anforderungen im späteren Berufsfeld auf. Bemerkenswert sind insbesondere die folgenden Ergebnisse: Die Motivation, das Fach Sport mit dem Berufsziel Lehramt zu studieren, orientiert sich in erster Linie am eigenen Sportinteresse. Die Sportstudierenden streben nach der Verbesserung eigener motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und wollen ihr sportspezifisches Wissen ausbauen. Diese Interessen der Sportstudierenden korrespondieren jedoch nur in geringem Maße mit den Anforderungen des Sportlehrer_innenberufs. Eine Meta-Analyse zahlreicher empirischer Studien von Rothland (2011) zeigt, dass angehende Sportlehrkräfte besonders in der Kategorie der sozialen Orientierung eine geringere Ausprägung im Vergleich zu Lehramtsstudierenden anderer Fächer aufweisen und „insbesondere personen- und beziehungsorientierte“ (Rothland, 2011, S. 277), also auf soziale Interaktionen bezogene Motive bei ihnen weniger dominieren (vgl. auch Schierz & Miethling, 2017, S. 57; Wegener & Faßbeck, 2018, S. 253).

Der dargestellte doppelte Rollen- und Perspektivenwechsel (Lernende/Lehrende und Sport treibende/Sport vermittelnde) muss somit im Verlauf des Studiums zunächst bewusst gemacht und dann vollzogen werden, damit Lehramtsstudierende des Faches Sport nicht habituell Sportler_innen bleiben und lediglich rezeptologisch Handlungsmuster von Übungsleiter_innen und Trainer_innen imitieren, die sie in ihrer eigenen Sportbiografie als wirksam wahrgenommen haben. Eine solche Engführung widerspricht sowohl der Entwicklung einer zeitgemäßen fachdidaktischen Kompetenz als auch

einem professionellen Verständnis des Lehrer_innenberufs (vgl. u.a. Ernst, 2014; Kastrup, 2009).

Um in diesem Sinne professionalisierend wirken zu können, werden im Rahmen des Studiums auf der einen Seite primär *pädagogische und fachdidaktische* Grundprinzipien des Sportunterrichts vermittelt und auf der anderen Seite verstärkt *kritisch-reflexive* Kompetenzen angebahnt. Letzteres scheint unbedingt 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. Ein „Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 386) und das Tappen in die vielbesagte „Erfahrungsfalle“ (Hascher, 2005, S. 40), also der Irrglaube, sich allein durch möglichst viel Praxiserfahrung professionalisieren zu können, sollen so vermieden werden.

An dieser Stelle setzt Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip an. Im Praxissemester bietet es den Studierenden durch die Verbindung von Schulpraxis und eigenen kleinen Schulforschungsprojekten besonders gute Möglichkeiten, sich von dem Handlungsdruck der eigenen Praxis immer wieder bewusst zu distanzieren, um – im Sinne einer doppelten Professionalisierung – die individuelle Entwicklung aus einer Außenperspektive wahrnehmen zu können (vgl. van Ackeren & Herzig, 2016, S. 4f.). Es stellt hierfür einen Erprobungsraum, der sowohl von Praxisseite (Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung/ZfsL) als auch von theoretischer Seite (Universität) möglichst kontinuierlich begleitet wird und so das Herstellen wechselseitiger Bezüge von Theorie und Praxis fördert. Durch solch eine theoriegeleitete und (selbst-)reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Schulsports wird eine *kritisch-reflexive Distanzierungsfähigkeit* aufgebaut, die in dreifacher Hinsicht wirken kann:

- 1) Sie schützt erstens vor dem oben skizzierten Missverständnis, (Er-)Kenntnisse aus der eigenen Sportler_innen- und insbesondere aus der Trainer_innen-Biografie einfach in die Handlungslogiken der Schulpraxis zu übertragen. Insbesondere bezieht sich dies auf den Irrglauben, die aus diesem Habitus der Vereinssportler_innen exportierten subjektiven (Vermittlungs-)Theorien sowie das dazugehörige praktische Erfahrungswissen getreu dem Motto „*Ich kann, also weiß ich*“ (Blotzheim, Kamper & Schneider, 2008, S. 3; Herv. i.O.) einfach auf den Kontext Schulsport übertragen zu können: Wer selbst ein_e gute_r Sportler_in war, ist nicht per se auch eine gute Sportlehrkraft.
- 2) Im Hinblick auf die Planung bewahrt die Fähigkeit zweitens vor einer unkritischen Übernahme vermeintlich feststehenden, normativen Lehr-Wissens (der Universität): Wer die Erfahrung macht, wie(viel) Differenzierung in der Realität (30 Schüler_innen, eine Lehrkraft, ein Hallendrittel) möglich ist, ist bei der Unterrichtsplanung nicht ausschließlich auf die Rezeption bestehender (theoretischer) Modelle angewiesen.
- 3) Drittens beugt sie der Neigung Studierender vor, durch bloßes Imitationslernen unreflektiert auf bewährte Handlungsroutinen anderer zurückzugreifen: Wer selbst untersucht hat, welche Rituale zum Stundeneinstieg am schnellsten für Ruhe sorgen, ist nicht darauf angewiesen, sein Handlungsrepertoire mit dem zu begründen, was *schon immer funktioniert* hat (vgl. Ukley & Bayer, 2018, S. 272f.).

Für einen gelingenden Rollenwechsel ist somit die Ausbildung einer kritisch-reflexiven Distanzierungsfähigkeit unabdingbar, um Erfahrungen im späteren Berufsfeld, die Studierende in den Praxisphasen des Studiums und insbesondere im Praxissemester machen, aufarbeiten und fruchtbar machen zu können. Hier wird die beschriebene Notwendigkeit einer *doppelten Professionalisierung* (s. Kap. 1) bereits im Rahmen der universitären Ausbildung zu Lehrkräften deutlich. Wissenschaftlich-reflexive *und* forschungsbezogene Kompetenzen sollten somit im Studium kontinuierlich angebahnt

und sukzessive ausgebaut werden, „indem die theoretisch-begriffliche wie auch methodisch-didaktische Durchdringung des fachlichen Bezugs mit forschungsmethodischen Inhalten liiert und – im idealen Fall – in konkreten Forschungsaktivitäten umgesetzt wird“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 53). Wie diese Anbahnung im Lehramtsstudium des Fachs Sport konkret unterstützt werden kann, soll das folgende Kapitel verdeutlichen.

4. Anbahnung eines reflexiv-forschenden Habitus im Sportstudium

Um die Entwicklung dieses gewünschten reflexiven Habitus zu ermöglichen, ist es notwendig, wissenschaftsbezogene Aktivitäten in beiden Säulen des Forschenden Lernens im Praxissemester (forschend reflektierende Praktiker_innen im schulpraktischen Teil und forschend Lernende in Schule und Unterricht im Schulforschungsteil) zu platzieren (s. Abb. 1). Daher werden – im Sinne der professionstheoretischen Leitidee einer doppelten Professionalisierung – in der Lehramtsausbildung der Universität Bielefeld bereits *vor* dem Praxissemester (neben sportwissenschaftlichen und -pädagogischen Theorieveranstaltungen und fachdidaktisch fokussierten Praxisformaten) Veranstaltungen zu methodologischen bzw. forschungsmethodischen Inhalten angeboten. Schon im ersten Semester wird die Basis hierzu in der Einführungsveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten gelegt. Die Beziehungen von Theorie und Empirie sind dann Ansatzpunkt einer Vorlesung zu den Forschungsmethoden der Sportpädagogik im dritten Semester. In einem darauf folgenden Projektmodul werden sportpädagogische Fragestellungen anschließend selbst bearbeitet, d.h., erste eigene empirische Forschungsprojekte werden in Kleingruppen entwickelt und durchgeführt. Hier können sowohl eigene Interessen verfolgt als auch Fragestellungen aus laufenden Projekten der Schulsportforschung (z.B. Belastung von Sportlehrkräften, Koedukation im Sportunterricht) bearbeitet werden.

„In diesem über mehrere Semester angelegten Qualifizierungsverlauf stehen die Forschungsmethoden für den Bindestrich zwischen den zwei Partizipien *reflexiv* und *forschend*, die erst in ihrem Verbund der Idee eines reflexiv-forschenden Habitus entsprechen“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 55; Herv. i.O.).

In allen Formaten wird so durch die konsequente und praktische Verbindung theoretisch-inhaltlicher und empirischer Kompetenzen die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung (zunehmend explizit) mitgedacht.

Eine fachspezifische pragmatische Hürde für die Förderung eines solchen Habitus im Sinne einer doppelten Professionalisierung stellt die oft als (zu) groß empfundene Distanz zwischen Theorie und (bewegungskultureller) Praxis sowie zwischen dieser Praxis und dem hohen Abstraktionsgrad empirischer Verfahren dar. Hier jedoch kann sich der spezifisch sportpädagogische Bezug auf individuelle *leibliche Erfahrungen* im Rahmen von Bewegung, Sport und Spiel als hilfreich erweisen, da *wir alle*, insbesondere aber Sportstudierende, über solche Erfahrungen verfügen. Diese können nun im Rahmen des Studiums als Lernanlässe genutzt werden, etwa indem die theoretischen, fachpraktischen und forschungsmethodischen Inhalte zunächst auf diese eigenen Erfahrungen bezogen werden. Fragen aus der und an die eigene(n) Praxis lassen sich so gezielt stellen, motiviert und kenntnisreich bearbeiten und einen subjektiven Sinn gebend lösen. So könnten z.B. individuelle Erfolgs- oder auch Angsterlebnisse bei einem Sprung über den Langkasten dazu genutzt werden, unterschiedliche Selbstbeobachtungen systematisch zu erfassen, miteinander zu vergleichen und im Hinblick auf unterrichtliche Vermittlungsoptionen und somit auf zukünftig zu erwartende Lehr-Erfahrungen zu diskutieren. Damit lässt sich der oben als Problem beschriebene notwendige

Perspektiv- und Rollenwechsel gewinnbringend und konstruktiv wenden (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 54ff.).

Im Rahmen einer so verstandenen *Theorie-Empirie-Praxis-Verknüpfung* liefert die *Sportpädagogik* grundlegende Inhalte, um fachliche Möglichkeiten von Bildung und Erziehung im Rahmen der Bewegungskultur systematisch zu erörtern bzw. zu reflektieren. Die *Sportdidaktik* stellt ihr den Aspekt der Vermittlungskompetenz zur Seite. Nur so kann die Erfüllung des sogenannten Doppelauftrags (Erziehung *zum Sport* und Erziehung *durch Sport*) durch die angehenden Sportlehrkräfte sichergestellt werden. Im Rahmen des auf zukünftige Praxis vorbereitenden Studiums fällt diesen Bereichen die Aufgabe zu, angemessene Bildungserwartungen an Bewegung, Spiel und Sport zu formulieren sowie diese für unterrichtliche wie außerunterrichtliche und auch außerschulische Vermittlungsfelder zu spezifizieren bzw. in verschiedene (Inhalts-)Bereiche fachpraktisch zu übertragen (vgl. Gröben, 2013). Vorlesungen, Seminare und fachpraktische Übungen sollen in diesem Sinne Kompetenzen anbahnen, die Studierende dazu befähigen, ihr Handeln an fachdidaktischen Kenntnissen zu orientieren, ihre Haltung zum Lehren und Lernen zu reflektieren, um diese in eigenen Unterrichtsversuchen im Praxissemester und perspektivisch in der späteren Berufspraxis produktiv zu nutzen. Die fokussierte und explizit gemachte Verzahnung inhaltlicher und forschungsmethodischer Kompetenzentwicklung in einer großen Bandbreite von Veranstaltungsformaten bildet ein Gegengewicht zu allein normativ gehaltenen Begründungsdiskursen sowie zu bereits vorliegenden fachpraktischen Rezepten. Gerade normative Setzungen, die sich aus unreflektierter Praxis generieren und sich in ihr verstetigen, benötigen ein empirisches Korrektiv, um ideologischen Verfestigungen entgegenzuwirken. Die reflexive Verzahnung stellt aber auch sicher, dass erwünschte Erziehungs- und Bildungsprozesse des Schulsports nicht fernab der Realität entworfen werden, sondern – zumindest prinzipiell – auf ihre Einlösbarkeit hin untersucht werden können (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 54ff.).

In diesem Verständnis werden forschungsmethodische Kompetenzen von Beginn des Studiums an integrativ vermittelt, die für eine verstehende Rezeption bereits vorliegender Befunde sowie für eine empiriebasierte Analyse (auch eigenen) sportunterrichtlichen Handelns notwendig sind und perspektivisch die Durchführung eigener empirischer Untersuchungen ermöglichen. So kann sichergestellt werden, „dass die im Praxissemester geforderten Studienprojekte nicht zur ‚Pseudo-Forschung‘ [...] degenerieren und kontraindential die Studierenden von einem forschenden Habitus [...] distanzieren“ (Fast, Gröben, Kastrup, Kirchhoff, Ukley & Wegener, 2016, S. 223).

Im Masterstudium werden die Studierenden dann in den Vorbereitungsveranstaltungen zum Praxissemester in zeitlicher Nähe zur schulpraktischen Phase ein Semester lang zunächst gezielt auf die Anforderungen im Handlungsfeld Schule (Säule 1: *Forschend reflektierende Praktiker_innen*) vorbereitet (s. Abb. 1). Zur Herausbildung *fachdidaktischer Kompetenz* werden Themenfelder wie der Umgang mit fachdidaktischen Konzepten, Lehrplänen und Rahmenvorgaben, heterogenen Lerngruppen sowie verschiedenen Planungsmodellen für den Sportunterricht vertieft. Diese theoretischen Aspekte finden Anwendung in der Planung exemplarischer Unterrichtsvorhaben. Zeitlich und inhaltlich unmittelbar hieran anschließend werden die Studierenden auf die Planung, Durchführung und Auswertung der Studienprojekte (Säule 2: *Forschendes Lernen in Schule und Unterricht*) vorbereitet. Auf diese Weise wird die Verbindung zwischen den beiden Säulen explizit aufgezeigt und (vorerst theoretisch) vollzogen (s. Abb. 1). Zur Herausbildung *forschungsmethodischer Kompetenz* wird hier entlang eigener Ideen der Weg von relevanten Fragestellungen an die Schulpraxis über die Auswahl geeigneter Erhebungsinstrumente bis hin zu ersten Überlegungen zur Auswertung in der Lerngruppe exemplarisch durchlaufen. Themen können sich hierbei sowohl auf den unterrichtlichen (z.B. Notentransparenz im Sportunterricht, Rituale im Sportunterricht) als auch auf den außerunterrichtlichen Schulsport (z.B. bewegungsför-

derliche Pausenhofgestaltung, Umsetzung von Schulsportkonzepten) beziehen (vgl. Fast, Ukley, Neumann & Kastrup, 2017, S. 319; Ukley & Bayer, 2018, S. 375ff.).

In den 14-tägig stattfindenden Begleitveranstaltungen zum Praxissemester und den individuellen Beratungssettings wird die *Anwendung* der hier beschriebenen notwendigen Kompetenzen, also der Realisierungs-Prozess der Studienprojekte, kontinuierlich auf inhaltlicher und forschungsmethodischer Ebene gemeinsam reflektiert. Des Weiteren finden eine kollegiale Peer-Beratung und eine theoriegeleitete Analyse sowohl von spontanen situativen Erfahrungen als auch von gezielten kriteriengeleiteten Beobachtungen statt.

Die nach dem Praxissemester stattfindende Reflexionsveranstaltung dient neben den empirisch angelegten Studienprojekten schließlich der theoriegestützten systematischen Aufarbeitung und Reflexion von Erfahrungen und Erkenntnissen des Praxissemesters (vgl. Fachgruppe Praxissemester Sport, 2013, S. 7). Dies geschieht in Form rekonstruierender Fallanalysen. Im Gegensatz zum Vorgehen der klassischen kasuistischen Sportdidaktik (vgl. Lüsebrink, 2014) werden hier jedoch ausschließlich Fälle aus der selbst erlebten Praxis reflektiert. Hierbei sind reflektierende Betrachtungen gelungener pädagogischer Handlungen ebenso möglich wie die Rekonstruktion von problematischen Situationen. Ziel ist es, in einem ersten Schritt in *wissenschaftlichen Theorien* alternative Denk- und Handlungsmuster und zur Klärung der beobachteten Sachverhalte hilfreiche Hintergründe zu suchen. In einem zweiten Schritt sollen dann – unter Rückgriff auf die in der theoretischen Betrachtung gewonnenen Erkenntnisse – ein Abgleich von Theorie und Praxis vorgenommen und daraus verschiedene Handlungsalternativen diskutiert werden (vgl. Ukley, 2018, S. 449f.). Bei der Erschließung subjektiv relevanter Zugänge zur pädagogischen Praxis ist das Forschende Lernen somit kontinuierlich leitendes Element sowohl der Ausbildung angehender Sportlehrkräfte als auch der (selbst-)reflexiven Verarbeitung ihrer Erfahrungen in dieser Praxis (vgl. Ukley & Bayer, 2018, S. 273ff.).

Wie eingangs beschrieben, machen einzelne Befunde in diesem Zusammenhang deutlich, dass Studierende die Zusammenhänge von Forschendem Lernen, der damit verbundenen Ausbildung eines reflexiv-forschenden Habitus und der eigenen Professionalisierung auf dem Weg zum Lehrer_innenberuf besonders nach der Konfrontation mit der Praxis nicht immer (an)erkennen (vgl. Ukley & Fast, 2016; Ukley, Bayer & Gröben, 2017; Fast, Bergmann, Faßbeck, Gröben, Ukley & Wegener, 2018; Fast, 2018; Wegener & Faßbeck, 2018). Fichten (2017, S. 30) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Sinnhaftigkeitslücke“, die sich auftut, wenn diese Zusammenhänge unklar bleiben.

Sowohl in der fachspezifischen Teilmaßnahme des Bielefelder „Verbundprojekts B_iprofessional – sei professionell“ als auch in einem Begleitforschungsprojekt zum Praxissemester stehen derzeit diese Zusammenhänge von fachlichen Adaptionen Forschenden Lernens und Professionalisierungstendenzen angehender Sportlehrkräfte im Fokus. Ziel ist es unter anderem, die Bedingungen für professionalisierungswirksame Effekte Forschenden Lernens herauszuarbeiten. Für die Realisierung von gelingenden Prozessen Forschenden Lernens in Studienprojekten – und damit für die Schließung dieser Sinnhaftigkeitslücke – lassen sich, aus den bisher vorliegenden Befunden einerseits und aus den nun mehrjährigen Erfahrungen in Vorbereitung, Begleitung und Reflexion Forschenden Lernens im Praxissemester andererseits, anstelle eines Fazits die im Folgenden ausgeführten Empfehlungen ableiten, die gleichermaßen für Studierende wie auch für betreuende und begleitende Lehrende hilfreich sein können (vgl. Fast, 2018, S. 36ff.).

5. Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen

Aus den laufenden Evaluationsstudien zum Forschenden Lernen in der Bielefelder Sportlehrer_innenausbildung lassen sich zunächst zwei Faktoren ableiten, die es wahrscheinlich(er) machen, dass Studierende dem Forschenden Lernen (und damit auch dem Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen) einen Beitrag für ihren Professionalisierungsprozess beimessen: Zum einen werden Studienprojekte als förderlich für die Professionalisierung identifiziert, wenn sie *Anliegen der Praktikumschulen* (z.B. theoretische Begründung und empirische Analyse der pädagogischen Potenziale von Schneessportwochen) unter einer konkreten Fragestellung bearbeiten und sich so eine Relevanz für das zukünftige eigene Berufsfeld zeigt. Zum anderen wird in Studienprojekten dieses Potenzial erkannt, wenn sie aus dem Praxisfeld Schulsport entstanden sind und *als subjektiv relevant erlebte Fragestellungen* untersucht werden, z.B. „Wie können Sportlehrkräfte ihre Stimme im Unterricht ökonomisch einsetzen?“ Damit die Studierenden diese „*Forschung im eigenen Sinne*“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 59; Herv. i.O.) betreiben können, sollte ihnen also stets die Möglichkeit gegeben werden, *eigenen Fragen*, die sie in der forschenden Auseinandersetzung mit der schulischen Realität beschäftigen und die sie als subjektiv bedeutsam erachten, nachzugehen und dabei den gesamten Weg vom *Erkenntnisinteresse* bis zu selbst gewonnenen *Erkenntnissen* zu bewältigen. Die Erforschung *eigener Praxis* hat einen deutlichen Einfluss auf die Professionalisierung, da hier eigene subjektive Theorien hinterfragt und ggfs. durch andere Sichtweisen ersetzt werden können (vgl. Fichten, 2017, S. 34). Eine von Universitätsseite vorgegebene Fragestellung ist eindeutig nicht zu empfehlen (vgl. Ukley, Bayer & Gröben, 2017). Studierende sollten somit stets dazu angeregt und ermutigt werden, eine Untersuchung in ihrem eigenen Unterricht durchzuführen oder sich auf anderen Wegen selbstreflexiv mit dem eigenen Handeln im Praxisfeld Schule auseinanderzusetzen. Die Betrachtung biografischer Zugänge bietet sich hier ebenso an wie die Evaluation von angestoßenen oder begleiteten Schulentwicklungsprozessen (vgl. Ukley & Bayer, 2018, S. 375ff.).

Lehrende der Universität können die Studierenden unterstützen, indem sie in den Vorbereitungsseminaren zum Praxissemester *vielfältige Forschungsgegenstände* (z.B. Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht, Funktion des Sports im Schulprogramm, Chancen und Grenzen inklusiven Sportunterrichts) unter Einbezug der Erfahrungen aus Studium und bisherigen Schulpraktika und der daraus entstandenen eigenen Interessen erarbeiten lassen. Auf diese Weise können ebenso praxisnahe wie konkrete Problemfelder rund um den Schulsport aufgegriffen und Phänomene vor dem Hintergrund theoretischen Wissens aus den verschiedenen Teildisziplinen der Sportwissenschaft betrachtet werden (vgl. Fast et al., 2017, S. 318f.). Hilfreich ist es, wenn dabei zu einem frühen Zeitpunkt der Vorbereitung die entwickelte Fragestellung und das Untersuchungsdesign bewusst zunächst so weit gefasst bleiben, dass sie für Modifikationen und Anpassungen an die konkreten Bedingungen der Praktikumschule sowie für Impulse der begleitenden Lehrkräfte offen sind.

Es zeigt sich zudem, dass mangelnde *Transparenz der Anforderungen* sowie das (Ab-)Arbeiten unter Zeitdruck hinderlich für die Akzeptanz des Forschenden Lernens sind. Es scheint also hilfreich, den Studierenden für ihren Lernprozess einen verbindlich abgesteckten Rahmen zu bieten. Für Lehrende heißt das, die Anforderungen an die Studierenden transparent zu machen und ihnen bereits in den Vorbereitungsseminaren ein möglichst realistisches Bild von Forschendem Lernen in der Schule aufzuzeigen, etwa indem Beispiele für durchführbare Studienprojekte vorgestellt werden. Zudem sollten standortspezifisch verbindliche und möglichst einheitliche Vorgaben zum grundsätzlichen Aufbau von Studienprojekten und zu Bewertungspraxen vorliegen. Dafür müssen sich Lehrende ihrer eigenen Ansprüche aber zunächst selbst bewusst werden. So besteht zwar Konsens darüber, dass sich die studentische Forschung auf die

schulische Praxis beziehen soll. Kein Konsens besteht allerdings in Bezug darauf, ob die eigene oder fremde Praxis beforscht werden soll, ob es sich um eine selbstgewählte oder eine von außen an die Studierenden herangetragene Forschungsfrage handelt, ob ein Forschungsprozess in all seinen Phasen vollständig zu durchlaufen ist und letztlich welche wissenschaftlichen Standards dabei angelegt werden. Auch für Lehrende wäre es im Hinblick auf Beratung und Bewertung studentischer Forschung sicherlich hilfreich, wenn dieser Rahmen feststünde (vgl. Fast, 2018, S. 362f.).

Neben den Anforderungen stellt auch der *zeitliche Rahmen* einen limitierenden Faktor dar: Die Zeit von drei Monaten für die Bearbeitung der Studienprojekte erscheint zunächst als ein großzügiger Zeitumfang, erweist sich aber in der Regel als eher knapp. Die Fertigstellung von insgesamt zwei Studienprojekten und gleichzeitig die Vorbereitung auf die Prüfungen im Rahmen der Reflexionsveranstaltungen zum Praxissemester (Standort Bielefeld) müssen gut abgestimmt werden. Aufgabe der Lehrenden könnte es hier sein, den zeitlichen Rahmen des Forschungsprozesses aufzuzeigen und gemeinsam einen Zeitplan zu erstellen sowie die Bearbeitung der einzelnen Phasen frühzeitig anzubahnen und eng zu begleiten.

Darüber hinaus ist es für das Gelingen Forschenden Lernens unabdingbar, dass Studierende wissenschaftlich arbeiten können, d.h., *Forschungskompetenz* besitzen, um Studienprojekte planen, durchführen und auswerten zu können. Dafür sollten Lehrende das entsprechende Handwerkszeug, insbesondere hinsichtlich verschiedener Forschungsmethoden, vermitteln. Das bedeutet nicht, dass das komplette Repertoire an Methoden vorgestellt und eingeübt werden soll. Vielmehr sollen die Studierenden aus den bekannten und in diesem Zeitraum realisierbaren Methoden – z.B. Interview, Beobachtung, Fragebogen – eine für die eigene Untersuchung passende Methode auswählen und anwenden können (vgl. Hellmer, 2009, S. 219). Dabei sollten sie sowohl bereits in den Vorbereitungsseminaren als auch während der individuellen Umsetzung angemessen unterstützt und bereits im Bachelor-Studium in ihrer forschungsmethodischen Ausbildung adäquat, d.h., insbesondere mit *konkretem Praxisbezug* vorbereitet werden. Zusätzlich sollten neben eigenen kontinuierlichen fachlichen Beratungsangeboten Hinweise zu weiteren Fortbildungsmöglichkeiten gegeben werden (vgl. Fast, 2018, S. 363f.).

Diese *Begleitung* und *Beratung* nehmen eine zentrale Stellung im Praxissemester ein. Am Standort Bielefeld hat sich bewährt, dass stets dieselbe Lehrperson eine Seminargruppe von max. 15 Studierenden von der Vorbereitungs- bis hin zur Reflexionsveranstaltung begleitet. Durch diese Kontinuität kann eine persönliche Beziehung aufgebaut werden, die den Studierenden Sicherheit gibt, auch in schwierigen Situationen (im Forschungsprozess und darüber hinaus) rechtzeitig Hilfe zu suchen und anzunehmen. Regelmäßige Präsenzsitzungen mit unterschiedlichen Reflexions- und Aufgabenformaten (z.B. aus den Portfolioeinlagen zum Praxissemester²), die auch als *Peer Learning Activities* durchgeführt werden können, finden über das gesamte Praxissemester hinweg statt und bieten so verlässliche und kompetente Austausch- und Reflexionsformate. Neben der Einzelberatung sind auch diese Beratungssituationen, in denen sich die Studierenden wechselseitig Hilfestellung geben, relevant, da sie auf diese Weise den Forschungsprozess ebenso aus der eigenen wie auch zeitgleich aus der Beobachtenden- und Beratendenperspektive durchleben (vgl. Braksiek & Hettmann, 2018, S. 287f.). Hierbei verbinden sich – ganz dem Anspruch Forschenden Lernens entsprechend – inhaltbezogene, methodische und reflexive Fähigkeiten.

Letztlich bedarf es einer frühzeitig angebahnten und sukzessive fokussierten *Thematisierung und Reflexion des Professionalitätsverständnisses*. Auf diese Weise können Studierende ihr Alltagsverständnis oder ihre subjektiven Theorien von Professionalität im Kontext des Lehrer_innenberufs immer wieder hinterfragen und vor dem Hinter-

² Die Bielefelder Portfolioeinlagen zum Praxissemester finden sich unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio_praxisstudien/Link_portfolioeinlagen_Praxissemester.

grund ihres Wissens- und Erfahrungsstands weiterentwickeln. Dabei sollen sie feststellen, dass einer doppelten Professionalisierung – wie sie in diesem Beitrag dargelegt wird – entsprechend ein kritischer und forschend-reflexiver Habitus genauso zur professionell agierenden Lehrkraft gehört wie die inhaltliche und vermittlungsbezogene Fachkompetenz. Diese Explizierung theoretischer Ansprüche sollte jedoch immer vor dem Hintergrund von Praxisbeispielen, oder besser noch: anhand von realen und praktischen Lehr- und Lernerfahrungen geschehen (s. Kap. 4). Vor diesem Hintergrund könnte eine höhere Akzeptanz bei Sportstudierenden für das Forschende Lernen vor dem Praxissemester entstehen und auch unter den vielfältigen Einflüssen der Schulpraxis als Teil ihres Selbstbilds Bestand haben.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (SchuleNRW, Beilage November 2016), 4–6.
- Blotzheim, D., Kamper, S., & Schneider, R. (2008). Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch Forschendes Lernen. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–13.
- Boelhaave, 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.
- Braksiek, M., & Hettmann, M. (2018). How to Praxissemester. 10 Bedingungen für ein gelungenes Praxissemester aus Sicht von Studierenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13, S. 285–310). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5_17
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 63–76.
- Fachgruppe Praxissemester Sport (2013). *Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters im Fach Sport*. Bielefeld: Universität.
- 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. 349–366). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5_20
- Fast, N., Bergmann, F., Faßbeck, G., Gröben, B., Ukley, N., & Wegener, M. (2018). Forschendes Lernen im Kontext der Professionalisierung von (Sport)Lehrkräften – eine Zwischenbilanz. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stern (Hrsg.), *Forschendes Lernen – The Wider View* (Schriften zu allgemeinen Hochschuldidaktik, 3, S. 339–342). Münster: WTM.
- Fast, N., Gröben, B., Kastrop, 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., Neumann, K., & Kastrop, V. (2017). Schulsport im Blickfeld Forschenden Lernens. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Im Praxissemester forschend lernen – Umsetzung in Schule, Universität und Seminar* (S. 316–321). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- 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.
- 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: Waxmann.
- Fischer, B., Holzamer, A.-K., & Meier, S. (Hrsg.). (2017). *Professionelle Entwicklung in der universitären (Sport-)Lehrerbildung: Grundlagen und Konzeption von Unterstützungsangeboten* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 39). Sankt Augustin: Academia.
- Gröben, B. (2013). Sportpädagogik. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & F. Stefan (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 249–253). Stuttgart: J.B. Metzler. doi:10.1007/978-3-476-05023-6_38
- Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13, S. 47–64). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5_3
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 39–45.
- Hellmer, J. (2009). Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 200–223). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- 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: Waxmann.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 117–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufes*. Schorndorf: Hofmann.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 59–69.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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 E. Neumann & P. 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.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*, 32 (3), 444–457.
- 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. 65–80). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5_4
- Rothland, M. (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Scheid, V., & Prohl, R. (2017). *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Schierz, M., & Miethling, W. (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. doi: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.
- 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. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Souvignier, E., & Dutke, S. (2016). Studienprojekte im Praxissemester. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester* (S. 165–176). Berlin: Cornelsen.
- 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. 445–470). Wiesbaden: Springer VS. doi: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, 1, S. 367–392). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5_21
- Ukley, N., Bayer, F., & Gröben, B. (2017, März). *Elemente der Professionalisierung im Rahmen des Praxissemesters*. Vortrag im Rahmen des 2. internationalen Kongresses „Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung“ der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung (IGSP) vom 6. bis 8. März 2017 in Bochum.
- Ukley, N., & Fast, N. (2016, April). *Ausgewählte Evaluationsaspekte zur Reflexion des Forschenden Lernen und zur Sportlehrerprofessionalisierung im Fach Sport aus*

Sicht der Studierenden. Vortrag im Rahmen des BiSEd-Symposiums „Empirische Befunde zum Praxissemester“ am 5. April 2016 in Bielefeld.

- 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.
- Universität Bielefeld (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 01.02.2018. 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. 249–261). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5_15

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ukley, N. (2019). Doppelte Professionalisierung von Lehrkräften? Wie Forschendes Lernen im Sportstudium einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 88–104. doi:10.4119/UNIBI/hlz-44

Eingereicht: 05.03.2018 / Angenommen: 12.06.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© 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>

English Information

Title: Double Grade of Professionalization of Teachers? How Research-based Learning in PE Teacher Training Can Contribute to This Theoretical Approach

Abstract: According to a common profession-theoretical understanding, teachers should have at their disposal both a reflective research-driven habitus as well as content-related and didactic professional competence. However, PE students often do not necessarily experience the need for such double professionalism in practice, which is why they often attribute little importance to the development of a research-driven habitus as part of their professionalization. This phenomenon contrasts with the proclaimed need for a double qualification, which can be implemented by the academic didactic approach of research-based learning. Especially in PE teachers' training, not only the shift from a learner's to a teachers' perspective can be achieved through research-based learning, but also the shift of roles from an athlete to a coordinator of motion-cultural activity. However, both shifts require an explicit, early and continuous engagement in the various fields of competences, addressing content-related and didactic skills and research methods from early on. The article discusses theoretical demands and subject-related challenges and opportunities of research-based learning and how it may contribute to professionalization. Finally, practical recommendations for

its didactic implementation are addressed, which are derived from a combination of theoretical positions and empirical findings.

Keywords: double grade of professionalization, change of role and perspective, research-based learning, practical semester, PE teacher training