

Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht

Eine hochschuldidaktische Seminarkonzeption

Ole Stabick^{1,*} & Tjari Klimpki^{1,*}

¹ Universität Hamburg

* Kontakt: Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer,
Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport,
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Mail: ole.stabick@uni-hamburg.de, tjari.klimpki@uni-hamburg.de

Zusammenfassung: Ungewisse, nicht planbare Momente, sind konstitutive Elemente von Unterricht. Dies gilt besonders im Sportunterricht, der sich durch Ungewissheits-Spezifika auszeichnet, wie bspw. den dynamischen Raum, die Verletzungsgefahr und einen sich durch neu aufkommende Trendsportarten stets wandelnden Lerngegenstand. Ein häufig auftretender Umgang mit dieser Ungewissheit ist die Neigung (angehender) Sportlehrkräfte, das Unterrichtsgeschehen zu schließen. Somit können mögliche Bildungsprozesse für Schüler*innen verschlossen werden. Ausgehend von einem strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz soll mit der Seminarkonzeption durch theoretische Sensibilisierung, praktische Erprobung und Videoreflexion für einen konstruktiveren Umgang mit dem Phänomen Ungewissheit im Sportunterricht sensibilisiert werden. Die Studierenden planen auf Grundlage der theoretischen Inhalte des Seminars eigenen Sportunterricht und erproben diesen im Sinne des situierten Lernens im Praxisfeld Schule. Dabei werden sie videografiert, um anschließend im Seminar das eigene unterrichtliche Handeln anhand der Videos zu reflektieren. So werden wertvolle Reflexionsmomente für die Studierenden geschaffen. Im Anschluss an das Seminar wurden die Studierenden mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews befragt, um die subjektive Deutung der Studierenden über den eigenen Professionalisierungsprozess zu eruieren. Die Interviews wurden in Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory ausgewertet. Die Ergebnisse der Begleitforschung weisen darauf hin, dass es den Studierenden gelang, sich für die eigenen Schließungstendenzen zu sensibilisieren, Zutrauen in einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht zu gewinnen sowie das eigene Verständnis von gutem Unterricht zu transformieren. Weiterhin lassen Ergebnisse zur Konzept-Reflexion zu, Videoreflexion als Methode gewinnbringend zu bewerten sowie Schlüsse für die Optimierung der Seminarkonzeption zu ziehen.

Schlagwörter: Professionalisierung; Lehrerbildung; Lehramtsstudium; Ungewissheit; Videoanalyse; Hochschuldidaktik



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung

Das pädagogische Handeln als Lehrkraft wird als eine professionelle Tätigkeit gesehen, weil es u.a.¹ „auf die Ermöglichung, die Erhaltung oder die Wiederherstellung von Bildung und autonomer Lebensführung im weitesten Sinne bezogen ist“ (Helsper, 2021, S. 21). Lehrkräfte müssen in ihrer alltäglichen Arbeit spontan, flexibel und zielgerichtet handeln. Dabei ist dem professionellen pädagogischen Handeln Ungewissheit als Strukturmerkmal inhärent, da es „kein technisches standardisiertes Handeln ist [...], notwendigerweise interaktiv ist, [es] um die Ermöglichung der Entstehung des psychisch Neuen [...] geht [...] und dies allenfalls kommunikativ angeregt werden kann“ (Helsper, 2004, S. 145). Somit sind allein auf Ebene des Unterrichtsgeschehens besondere Herausforderungen an das Handeln einer Lehrkraft geknüpft. Sind Lehrkräfte also damit konfrontiert, dass im Unterrichtsgeschehen Ungewissheiten auftreten, so kann die These aufgestellt werden, dass besonders angehende Lehrkräfte dies als unangenehm oder überfordernd empfinden. Eine Engführung von Unterricht erscheint ihnen als logische oder ggf. auch einzig mögliche Konsequenz (Paseka & Schritteser, 2018). Geöffnete Unterrichtsssettings, die Ungewissheit erzeugen können, werden somit eher unwahrscheinlich. Der Umgang mit Ungewissheit stellt demzufolge eine zentrale Herausforderung für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften dar (Helsper, 2004; Paseka et al., 2018). Genau an dieser Stelle setzt die Seminarkonzeption „Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht“ an. Sie hat das Ziel, durch theoretische Sensibilisierung, praktische Erprobung und Reflexion angehende Sportlehrkräfte auf einen konstruktiven Umgang mit dem Phänomen Ungewissheit im Sportunterricht vorzubereiten. In diesem Beitrag werden zunächst das Phänomen Ungewissheit erziehungswissenschaftlich und sportpädagogisch erläutert und Lernziele für das Seminar abgeleitet (Kap. 2). Anschließend werden die Lernziele didaktisch-methodisch (Kap. 3) verortet und ein Fokus auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz gesetzt (Kap. 3.1). Dabei verfolgt die Seminarkonzeption den hochschuldidaktischen Ansatz des situierten Lernens (Kap. 3.2) und verknüpft ihn mit der Reflexion eigener Unterrichtsvideos (Kap. 3.3), um so wertvolle Reflexionsmomente für die Studierenden zu schaffen. Im Anschluss an die Durchführung (Kap. 4) wurde die Seminarkonzeption im Sinne einer Begleitforschung mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews evaluiert (Kap. 5). Ausgehend davon sollen Schlüsse für die Optimierung des Lehrkonzeptes abgeleitet werden. Ziel der Begleitforschung ist es außerdem, die subjektiven Deutungsweisen des Professionalisierungsprozesses der Studierenden im Seminar zu eruieren.

2 Erziehungswissenschaftliche und sportpädagogische Verortung

Im Kontext schulischer Bildungsprozesse kann Ungewissheit als konstitutives Element von Unterricht gesehen werden (Paseka & Schritteser, 2018). Im Ungewissheitsdiskurs geht es u.a. darum, dass Lehrkräfte nicht wissen können, was im Prozess des unterrichtlichen Handelns passieren wird. Vielfältige schulische Herausforderungen wie Diversität, Inklusion, Digitalisierung oder Lehrkräftemangel verschärfen die bereits vorhandene Ungewissheit im Unterricht (Peukert, 2015). Besonders für angehende Lehrkräfte wird es somit immer wichtiger, zu verstehen, wie ein konstruktives, verantwortungsvolles, professionelles unterrichtliches Handeln auch in ungewissen, komplexen Kontexten möglich sein kann (Paseka et al., 2018). Hericks (2004) sieht Lehrkräfte auf dreierlei Weise mit Ungewissheit konfrontiert. Als bildungstheoretische Ungewissheit beschreibt Hericks (2004) den Umstand, dass Lehrkräfte einerseits davon ausgehen müssen, dass

¹ Helsper (2021) formuliert weitere definitorische Punkte professioneller Tätigkeiten aus, die an dieser Stelle nicht in Gänze dargelegt werden können.

ihre didaktischen Überlegungen und inhaltlichen Planungen von Unterricht Bildungsprozesse bei den Schüler*innen bewirken. Andererseits sind sie damit konfrontiert, das Eintreten von Bildungsprozessen auf Seiten der Schüler*innen nicht sicher gewährleisten zu können (Wirkungsdimension). Im Kontext curriculärer Ungewissheit (Hericks, 2004) können Lehrkräfte im unterrichtlichen Geschehen lediglich einen Ausschnitt ihres fachlichen Wissens darlegen. Es bleibt für sie im Prozess der Vermittlung jedoch ungewiss, wie die Schüler*innen diesen Ausschnitt in ihren Wissenskontext einordnen und welches Verständnis sich daraus für sie ergibt (Inhaltsdimension). In der handlungstheoretischen Ungewissheit sieht Hericks (2004) hingegen die Unsteuerbarkeit von Unterrichtsgeschehen, die jedem Unterricht innewohnt. Diese handlungstheoretische Ungewissheit tritt konkret im Unterrichtsgeschehen in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkraft auf (Prozessdimension). Um das komplexe Phänomen Ungewissheit in das Unterrichtsgeschehen einzubetten, werden in Abbildung 1 die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen von Hericks (2004) zugrunde gelegt und im didaktischen Dreieck (u.a. Bönsch, 2006) verortet. Zusammenfassend beziehen sich die curriculare und handlungstheoretische Ungewissheitsdimensionen unmittelbar auf das didaktische Handeln von Lehrkräften. Die bildungstheoretische Ungewissheit hingegen kann als eine Voraussetzung dafür gesehen werden, dass Bildungsprozesse bei den Schüler*innen angeregt werden können.

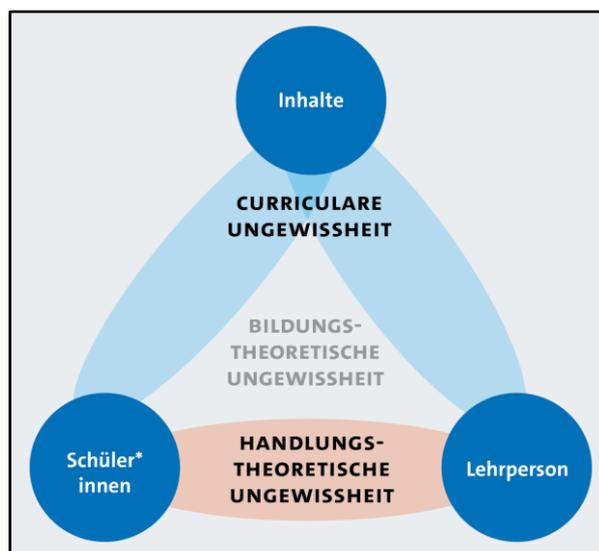


Abbildung 1: Ungewissheitsdimensionen in Anlehnung an Hericks (2004) auf dem didaktischen Dreieck (eigene Darstellung)

Um der Frage nachzugehen, worin die Chance für Bildungsprozesse von Schüler*innen in einem solchen Unterrichtsgeschehen liegt, lässt sich die transformatorische Bildungstheorie nach Koller (2018) heranziehen. Koller (2018) sieht in der Konfrontation mit nicht existenziell bedrohenden Krisen die Chance, Anlässe für Bildungsprozesse bei Schüler*innen zu schaffen. Das Erfahren von krisenhaften (Ungewissheits-)Momenten soll die bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse in Frage stellen und so einen Transformationsprozess anstoßen. Diese Momente sind dadurch charakterisiert, dass Schüler*innen „mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung oder Bewältigung ihr bisheriges Welt- und Selbstverhältnis nicht ausreicht“ (Koller, 2018, S. 77). In einem Unterricht, der transformatorische Bildungsprozesse auslöst, können derartige Momente entweder durch ein ungeplantes „Aufgreifen“ oder durch eine „gezielte Inszenierung“ solcher Situationen entstehen (Bähr et al., 2019, S. 9).

Besonders von angehenden Lehrkräften – so angenommen – können diese Ungewissheitsmomente aber als unangenehm oder überfordernd empfunden werden. Solche Empfindungen können dazu führen, dass Lehrkräfte den Unterricht schließen und möglichst eng führen, um dem Risiko zu entgehen, dass das (geplante) Unterrichtsgeschehen aus dem Ruder laufen könnte. Paseka und Schrittmesser (2018) spezifizieren diese Schließungstendenzen dahingehend, dass Routinen abgerufen werden und Raum für offene kreative Momente verschlossen bleibt. Der universitären Lehrer*innenbildung kommt demzufolge die Aufgabe zu, zukünftige Generationen von Lehrkräften so weit auf den Lehrer*innenberuf vorzubereiten, dass sie mit Momenten von Ungewissheit produktiv umzugehen wissen. Vor diesem Anspruch erscheint es umso bedeutsamer, dass angehende Lehrkräfte die Omnipräsenz und Relevanz von Ungewissheit als Teil ihres professionellen Handelns erkennen können (Paseka et al., 2018).

Dies gilt speziell im Sportunterricht, der sich durch Ungewissheits-Spezifika auszeichnet, wie bspw. den dynamischen Raum, die Lautstärkebelastung, die Körperlichkeit, die Verletzungsgefahr und einen sich durch neu aufkommende Trendsportarten stets wandelnden Lerngegenstand. Besonders in geöffneten Unterrichtssettings können Momente von Ungewissheit entstehen, die produktiv von Lehrkräften aufgegriffen werden sollten, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Unter der Bedingung eines vertrauensvollen Verhältnisses zu den Schüler*innen ist es für Lehrkräfte möglich, Kontrolle abzugeben, ihren Unterricht strukturell zu öffnen und autonomes Schüler*innenhandeln zu ermöglichen (Bähr et al., 2019). Lüsebrink und Wolters (2019) betonen, dass sich im Sportunterricht ohnehin stets Brüche ereignen, die von Lehrkräften aufgegriffen und zum Thema gemacht werden sollten, um Reflexionsanlässe für Schüler*innen zu schaffen. Die Herausforderung für (angehende) Sportlehrkräfte liegt darin, entsprechende Lernumgebungen mit einem auf die Lerngruppe angepassten Maß an Offenheit bereitzustellen bzw. zu inszenieren sowie vorschnelle, eigene Schließungstendenzen zu erkennen und diesen entgegenzuwirken (Stabick & Bähr, 2023). Lüsebrink (2010) empfiehlt, Schließungen von sportunterrichtlichen Ungewissheitsmomenten für das Handeln der Sportlehrkraft zeitlich und situativ begrenzt zuzulassen. Anschließend könnten dann die Schließungen als Reflexionsanlass von (angehenden) Sportlehrkräften aufgegriffen werden, um sie für den Professionalisierungsprozess zu nutzen. Auch Ukley und Gröben (2020) verweisen im Sinne eines reflexiven Erfahrungszusammenhangs darauf, dass die in der Offenheit von sportunterrichtlichen Prozessen liegende Ungewissheit akzeptiert werden sollte. Dieses Verständnis von Unterricht erfordert also eine flexible, offene Herangehensweise seitens der Sportlehrkräfte. Unterricht kann und wird nicht immer nach Plan, also *gewiss*, verlaufen können.

Den Professionalisierungsprozess von (angehenden) Sportlehrkräften kann es positiv beeinflussen, wenn sie lernen, Momente von Ungewissheit anzuerkennen, mit ihnen umzugehen und sie für ihren Unterricht nutzbar zu machen (Paseka et al., 2018). Dabei geht es darum, gewissheitsorientierte Logiken traditioneller Unterrichts- und Sportverständnisse von Lehrkräften aufzubrechen und ungewisse Unterrichtssituationen in der ihnen inhärenten Ungewissheit zu belassen (Bähr et al., 2019). Ungewissheitsmomente hätten dann – vorausgesetzt die Lehrkräfte lassen sie zu – das Potenzial, auch bei den Schüler*innen ein erfahrungsbasiertes, individuell bedeutsames Lernen anzuregen, dem Bildungsrelevanz im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie beigemessen werden kann. Diese Herangehensweise an Sportunterricht erhebt nicht den Anspruch, als neues sportdidaktisches Konzept verstanden zu werden. Vielmehr geht es darum, dass ein bewusster, konstruktiver Blick für ungewissheits- oder krisenbehaftete Momente entwickelt wird. Dafür bedarf es auch Vertrauen in das Potenzial der Schüler*innen, auf ungewisse Situationen mit produktiven Umgangsweisen reagieren zu können.

In Anlehnung an die didaktische Wendung eines ungewissheitsgewärtigen Sportunterrichts² von Bähr et al. (2019) können folgende Lernziele für die Seminar-konzeption formuliert werden, um Ungewissheitspotenzialen konstruktiv gegenüberzutreten:

Die angehenden Sportlehrkräfte sollen...

- (1) ... für die explizite Thematisierung und die produktive Nutzung von Konflikten, von abweichenden Umgangsweisen von Schüler*innen mit Lerngegenständen oder offenen Fragen als ungewisse Momente sensibilisiert werden.
- (2) ... lernen, Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen mit ausgewählten (ziel-) offenen Thematisierungen von Unterrichtsgegenständen konfrontiert werden, sodass ein Spielraum und die Notwendigkeit des Einbringens eigener Ideen und Lösungen entstehen (bspw. durch problemorientiertes oder entdeckendes Lernen).
- (3) ... lernen, Unterricht dahingehend zu reflektieren, wie Schüler*innen bei der Bearbeitung von Ungewissheitsmomenten durch die von Bähr et al. (2019) formulierten Ermöglichungsbedingungen unterstützt werden (bspw. durch Fehlerfreundlichkeit, eine unterstützende Unterrichts-atmosphäre, eine zugewandte und ermutigende Haltung der Lehrkraft und eine flexible Zeitplanung).

3 Didaktisch-methodische Verortung

Die drei formulierten Lernziele der Seminar-konzeption aus Kapitel 2 gilt es nun didaktisch-methodisch zu verorten. Das Phänomen der Ungewissheit scheint in seiner Komplexität hohe Anforderungen an die professionell handelnde Lehrkraft zu stellen. Daher wird in einem ersten Schritt die Seminar-konzeption professionstheoretisch verortet, um daraufhin begründet auf das situierte Lernen als hochschuldidaktischen Ansatz zurückzugreifen. Abschließend wird die Videoreflexion von Unterrichtsgeschehen als passender methodischer Zugang vertieft dargestellt.

3.1 Professionstheoretische Grundlagen

Den Begriff der Professionalisierung definiert Horn (2016) als „die Entwicklung zur Professionalität im Bereich des beruflichen Handelns“ (S. 155). Professionalisierung ist demnach als ein individueller Prozess zu verstehen. Für die Erklärung des Prozesses wird im wissenschaftlichen Diskurs zur Professionalisierung zumeist zwischen unterschiedlichen theoretischen Zugängen, wie dem kompetenztheoretischen, berufsbiografischen oder strukturtheoretischen Ansatz unterschieden, um lediglich drei einschlägige Ansätze zu nennen (Bonnet & Hericks, 2022; Helsper, 2021). Im Kontext der hier dargestellten Seminar-konzeption wird die Zielsetzung des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes verfolgt (Helsper, 2021). Der Professionalisierungsanspruch liegt darin, dass von angehenden Lehrkräften „neue Handlungsmöglichkeiten und Lösungen gefunden werden müssen“ (Helsper, 2021, S. 104). Im reflexiven Umgang mit Ungewissheitsmomenten wird die Chance zur Krisenbearbeitung gesehen, wodurch eine Habitustransformation von Lehrkräften angestoßen werden kann (Oevermann, 1996). Im konstruktiven, reflexiven Umgang mit Unterricht lässt sich also Professionalität erkennen. Im Unterscheid zu Oevermann (1996), der den wissenschaftlich-reflexiven Habitus

² Bähr et al. (2019) sprechen in ihrem Beitrag von einem irritationsfreundlichen Fachunterricht. Im unterrichtstheoretischen Diskurs werden vielfältige Begriffe, wie Kontingenz (u.a. Bockrath, 2008, 2012), Unsicherheit (u.a. Meinberg, 2010, 2012) oder Irritation (u.a. Bähr et al., 2019), in einer ähnlichen Kontextualisierung verwendet. Meseth et al. (2012) verstehen unter einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie, dass „die operative Logik des Unterrichts eine spezifische pädagogische Ordnung hervorbringt, [...] die [...] als unprognostizierbarer Effekt der Interaktion verstanden werden muss“ (S. 224). In Anlehnung daran wird in diesem Beitrag im Sinne der Begriffskonsistenz Ungewissheitsgewärtigkeit verwendet, was verdeutlichen soll, dass Lehrpersonen sich gewahr werden müssen, dass Ungewissheit in ihrem Unterricht ein konstitutiver Bestandteil ist.

in der ersten Ausbildungsphase durch Fallarbeit entwickeln will, wählen wir den Ansatz des situierten Lernens, der das interventionspraktische Handeln bereits in das Studium integriert und zum Ansatzpunkt für Reflexionen macht.

3.2 Situiertes Lernen als hochschuldidaktischer Ansatz

Im Sinne des situierten Lernens sollen Lernende erfahrungsbasiert aus der Situation selbst lernen (Schmohl, 2021). Die Annahmen gehen von einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf das Lernen aus. Dabei steht der Mensch selbst als Lernende*r im Mittelpunkt. Lernen wird gemäß dieses Verständnisses als aktiver Prozess und nicht als reiner Informationserwerb verstanden (Stein, 1998). Gruber et al. (2000) mahnen in diesem Zusammenhang an, dass Lernen in der Hochschule zu trägem Wissen führen und „eine Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (S. 2) entstehen kann. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, kann in der Situietheit des Lernens gesehen werden. Das erworbene Wissen würde somit durch praktische Aspekte angereichert und eng mit der Handlung verknüpft werden. Erkenntnisse von Rank et al. (2012) weisen darauf hin, dass durch situiertes Lernen der Erwerb aktiven, anwendungsbezogenen Wissens in den Vordergrund rückt. Stein (1998) fasst vier wesentliche Voraussetzungen für situierte Lernerfahrungen zusammen: (1) Lernen begründet sich in den Handlungen alltäglicher Situationen, (2) Wissen wird situativ erworben, (3) Lernen ist das Ergebnis sozialer Prozesse, (4) Lernen ist nicht von der Welt des Handelns getrennt. Aus dieser Perspektive auf das Lernen reicht es also nicht aus, den Studierenden fachdidaktisches Wissen zu vermitteln. Sie müssen authentische reale Situationen (Stein, 1998) selbst durchleben und reflektieren, um so zu einem *aktiven* Handlungswissen gelangen zu können. Im Kontext des Phänomens von Ungewissheit bietet situiertes Lernen somit die Möglichkeit, durch Konfrontation mit komplexen, herausfordernden, ungewissen Momenten das Lernen von (angehenden) Lehrkräften nachhaltig zu beeinflussen. In der Seminarkonzeption sollen genau diese Momente durch Videoreflexion des Unterrichtsgeschehens aufgegriffen werden.

3.3 Videoreflexion als methodischer Zugang

Eine Möglichkeit, situiertes Lernen methodisch zu rahmen, sieht Reusser (2005) in der Videoreflexion von Unterricht. Darin liegt die Chance, das Kerngeschäft von Lehrer*innen, das Unterrichten, abzubilden³ und somit eine Möglichkeit zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung zu schaffen (Syring, 2021). Besonders bei der Unterrichtsvideografie besteht die Chance, sich Situationen wiederholt zu vergegenwärtigen. Durch diese Wiederholbarkeit von Videos können vor allem die Ungewissheitsmomente erneut vergegenwärtigt und somit vertieft reflektiert werden (Sacher, 2008). In Videos sind im Idealfall vielfältige Details einer Unterrichtsepisode zu identifizieren, von Wortbeiträgen bis hin zu etwaigen Gefühlsausdrücken in der Mimik (Moreno & Valdez, 2007). Außerdem stellen Videos die Authentizität von unterrichtlichen Fällen sicher. In Videos wird eine Perspektive auf reale Situationen aufgezeichnet. Sie ist nicht bereits durch eine wissenschaftliche Betrachtungsweise gefärbt, jedoch durch technische Gegebenheiten limitiert (Kameraperspektive, Soundaufnahme etc.). Die Wiederholbarkeit kann die Möglichkeit bieten, den Fokus der Reflexion zu variieren (Sacher, 2008). Gaudin und Chaliès (2015) beschreiben im Kontext der Lehrer*innenbildung zwei relevante Zielsetzungen von Videoreflexion. Die erste Zielsetzung, „to build knowledge on ‚how to interpret and reflect‘“ (Gaudin & Chaliès, 2015, S. 47), deckt sich mit der übergeordneten Norm der Professionalisierung von Lehrkräften, einen reflexiven Habitus zu entwickeln (Schön, 1984). Die zweite Zielformulierung, „to build knowledge on ‚what to do‘“ (Gaudin & Chaliès, 2015, S.49), entspricht einem Vorgehen der Präsentation von good-practice-

³ Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird der Begriff des *Abbildens* in Bezug auf das Video als technisches Medium im Sinne der Abbildung von bewegten Bildern verwendet.

Beispielen. Einen besonderen Fall der Videoreflexion stellt in Abgrenzung dazu die Auswertung eigener unterrichtlicher Erfahrungen dar. Bei der Auswertung von eigenen Videos findet eine „Konfrontation mit der eigenen Person“ statt (Sacher, 2008, S. 97). Dadurch können die eigene Erscheinung, das eigene Verhalten sowie die Stimmigkeit von Planung und Durchführung analysiert werden (Dorlöchter et al., 2006), was die Distanzierungsfähigkeit fördern und als Voraussetzung für die Entwicklung eines professionellen Habitus dienen kann (Schön, 1984). Seidel et al. (2011) befürworten die Analyse von eigenen Videos, da diese eine positive Wirkung auf motivational-affektive Prozesse der Auswertenden haben, wohingegen die Auswertenden bei fremden Videos in der Lage sind, tiefer zu analysieren (Kleinknecht & Schneider, 2013). Die vorliegenden Befunde zur Wirksamkeit von Videoreflexion im Rahmen der Lehrer*innenbildung sind im Vergleich zu jenen zur Wirksamkeit textbasierter Fallanalysen bisher eher uneindeutig (Moreno & Valdez, 2007; Sherin & van Es, 2009; Syring, 2021; Yadav et al., 2011). Sherin und van Es (2009) konnten nachweisen, dass der Einsatz von Videoreflexion in der Lehrer*innenbildung die Wahrnehmungskompetenz der Studien-Teilnehmenden fördert. Yadav et al. (2011) fassen zusammen, dass weder text- noch videobasierte Fallarbeit einen allgemeinen Vorteil besitzt, sondern dass es immer auf den Fokus der Auswertung ankommt, also etwa das theoretische Konstrukt, für das die Fallarbeit sensibilisieren soll.

Rückt Sensibilisierung für Ungewissheit in den Fokus der universitären Lehrer*innenbildung, so kann Videoreflexion einen wiederholbaren Bezug zu Situationen herstellen. Dies bietet die Chance für Studierende, das Phänomen Ungewissheit im Unterrichtsgeschehen wiederzuerkennen, zu reflektieren und ein tiefergehendes Verständnis zu entwickeln. Fallarbeit durch Videoreflexion wird im Kontext der Seminarkonzeption somit als konkrete hochschuldidaktische Methode genutzt, die Möglichkeiten bietet, situiertes Lernen im strukturtheoretischen Horizont umzusetzen. Im Anschluss an die theoretische und didaktisch-methodische Verortung wird nun zusammengefasst, wie die zuvor formulierten Lernziele konkret erreicht werden sollen:

- (1) Unter der Verwendung von eigenen Videos fokussieren die Studierenden spezifische, lernrelevante Aspekte (Seidel et al., 2011), wodurch sie für Ungewissheitsgewärtigkeit sensibilisiert werden.
- (2) Bei einer bewertungsfreien Erprobung von selbst gestalteten Unterrichtsversuchen initiieren die angehenden Sportlehrkräfte ungewisse Unterrichtsphasen und erleben diese situativ.
- (3) Durch die Videoreflexion stellen die Studierenden Planung und Wirklichkeit ihres ungewissheitsgewärtigen Unterrichts in einem Analyseprozess gegenüber (Dorlöchter et al., 2006). Hierdurch sollen sie einen „Habitus reflexiver Distanz zur Praxis“ entwickeln (Helsper, 2004, S. 150).

4 Durchführungshinweise zur Seminarkonzeption

Die Seminarkonzeption „Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht“ wurde im Wintersemester 2022/23 mit fünf Studierenden erprobt. Das Lehrprojekt ist im Wahlpflichtmodul des Studiengangs Master of Education verortet und richtet sich an Studierende des Lehramts aller Schulformen mit dem Unterrichtsfach Sport. Es wird davon ausgegangen, dass die teilnehmenden Studierenden zum ersten Mal mit dem Phänomen der Ungewissheit inhaltlich konfrontiert worden sind. Insgesamt setzt sich die Seminarkonzeption aus 14 Seminarsitzungen à 90 Minuten (inkl. Abschlussprüfung) zusammen, die sich in drei Phasen einteilen lässt (Tab. 1).

In der ersten Phase findet eine theoretische Sensibilisierung zum Phänomen Ungewissheit statt. Ausgehend von den Vorverständnissen der Studierenden von Ungewissheit wird in drei theoriegeleiteten Sitzungen der Diskurs über Ungewissheit erarbeitet.

Hier wird für die Omnipräsenz von Ungewissheit im Allgemeinen und insbesondere in der Wirkungsdimension von Unterricht sensibilisiert. Anschließend planen die Studierenden auf Basis dessen in Kleingruppen drei bis vier Doppelstunden à 90 Minuten, in die explizit ungewissheitsgewärtige Bestandteile eingebaut werden, um Ungewissheit in der Inhaltsdimension bewusst zu initiieren.

In der zweiten Phase sind die Studierenden angehalten, in ihren jeweiligen Sportklassen zu hospitieren und eine Lerngruppenanalyse zu erstellen. Anschließend prüfen die Studierenden ihre geplanten Doppelstunden auf die Durchführbarkeit sowie die Angemessenheit ungewisser Momente und passen beides ggf. an. In der Unterrichtserprobung führt jede*r Studierende mindestens eine Doppelstunde allein durch, bei der sie von dem bzw. der Dozierenden und einer studentischen Hilfskraft videografiert werden. Die *passiven* Studierenden erhalten den Arbeitsauftrag, im Sinne einer Kleingruppenhospitation folgende Reflexionsfragen in Bezug auf Ungewissheit in der Prozessdimension zu beantworten:

- Wie zeigen sich ungewisse Momente (ggf. auch jenseits der beabsichtigten Planung)?
- Wie reagiert die unterrichtende Person auf ungewisse Momente im Unterrichtsgeschehen?
- Inwieweit geht die unterrichtende Person produktiv auf ungewisse Momente ein?
- Inwiefern wird der Unterricht von der unterrichtenden Person offen gestaltet und auch offen gehalten?

Die Fragen werden nach jeder durchgeführten Doppelstunde mit der Kleingruppe und der zuständigen Lehrkraft besprochen, Stichpunkte werden notiert und dienen der späteren Videoreflexion als Ansatzpunkte zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen.

Für die dritte Phase werden alle Unterrichtsvideos aufbereitet (Videoschnitt, Soundbearbeitung) und auf dem Portal UnterrichtOnline.org⁴ hochgeladen. Dort haben die Studierenden zunächst die Aufgabe, ihre eigenen Videos auf Ungewissheitsmomente zu durchsuchen und entsprechende Sequenzen zu markieren. Zur anschließenden Reflexion dieser Sequenzen wird die für die Auswertung von Ungewissheitsmomenten angepasste kasuistische Fallauswertung nach Scherler (2008) verwendet:

- Fakten – Beschreibung der *ungewissen* Sequenz unter besonderer Berücksichtigung des Handelns der Lehrkraft;
- Normen – Mit Bezug auf Leitlinien eines ungewissheitsgewärtigen Sportunterrichts (Bähr et al., 2019);
- Problem – Widersprüche von Fakten und Normen;
- Lösung – Anpassung der Fakten an die Normen (z.B. stärkere Öffnung, emotionalen Rahmen sichern, ...) und/oder Anpassung der Normen an die Fakten (z.B. Ansprüche zurücknehmen in Abhängigkeit zur Lerngruppe).

Die Videoreflexion setzt unmittelbar an das Handeln der Lehrkraft an. In diesem Schritt liegt also ein expliziter Fokus auf der Prozessdimension.

Die abschließende mündliche Modulprüfung (Kleingruppe und zwei Prüfer*innen) basiert auf diesem Auswertungsschema der Fallanalyse. Dafür sollen die Studierenden in Kleingruppen eine selbst ausgewählte Unterrichtssequenz auswerten und präsentieren. Nach einer kurzen thematischen Diskussion spielen die Prüfer*innen eine unbekannte Unterrichtssequenz aus dem Videomaterial ihrer Kommiliton*innen ab, die spontan von den zu prüfenden Studierenden nach der angepassten Fallauswertung analysiert und reflektiert werden soll. In diesem Format werden vor allem die Fähigkeit der Identifikation

⁴ Das Portal UnterrichtOnline.org (<https://unterrichtonline.org>) hat eine Kooperationsvereinbarung mit der Universität Hamburg, sodass alle Videos datenschutzkonform für die Studierenden zugänglich waren.

von Ungewissheitsmomenten und das Formulieren von produktiven Handlungsalternativen der Studierenden geprüft.

Tabelle 1: Übersicht Seminarplan (eigene Darstellung)

Sitzung	Thema	Phase
1	Erfahrungsorientierte Annäherung an Vorverständnis zu Ungewissheit	I: Theoretische Sensibilisierung & Unterrichts- planung
2	Ungewissheitsbegriff & transformatorische Bildungstheorie	
3	Didaktische Wendung – ungewissheitsgewärtiger Sportunterricht	
4	Ungewissheit und (kog.) Aktivierung im Sportunterricht	
5	Entwurf von 3-4 Doppelstunden à 90 Minuten	
6-9	Unterricht in den Schulen & Reflexionsgespräch gemäß einer Kleingruppenhospitation	II: Praktische Erprobung & Video- aufnahmen
10	Einführung in die Videoreflexion mit Hilfe der angepassten Fallauswertung	III: Video- reflexion & Prüfungs- vorbereitung
11	Auswahl von Videosequenzen & Reflexion des eigenen Handelns	
12	Explizite Reflexion einer ausgewählter Videosequenz	
13	Kleingruppenberatung zur Reflexion der ausgewählten Videosequenzen für die Prüfung	
14	Mündliche Kleingruppenprüfung	

5 Begleitforschung

Nach Abschluss des Seminars nahmen die Studierenden ($N = 5$) an Leitfaden-Interviews (Krieger, 2008) teil. In den Interviews wurden (1) die subjektiven Deutungen der Studierenden über den eigenen Professionalisierungsprozess bezogen auf Ungewissheit und (2) die Wahrnehmung des Seminarkonzepts fokussiert. Die Datenauswertung erfolgte

offen und axial in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie nach Glaser und Strauss (2010). Die Frage nach den subjektiven Deutungen konnte demnach zum einen mit den erlebten Professionalisierungsprozessen und zum anderen mit den zentralen Erkenntnissen der Konzept-Reflexion beantwortet werden (siehe Abb. 2).



Abbildung 2: Übersicht rekonstruierter Kategorien (eigene Darstellung)

Die Professionalisierungsprozesse sowie die Konzept-Reflexion stellen die induktiv entstandenen Hauptkategorien dar. Folgend werden die Hauptkategorien samt den zugehörigen Subkategorien mit Ankerzitaten näher erläutert.

5.1 Professionalisierungsprozesse für Ungewissheit erleben

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es den Studierenden gelang, sich für die eigenen Schließungstendenzen zu sensibilisieren, Zutrauen in einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht zu gewinnen, sowie das eigene Verständnis von gutem Unterricht zu transformieren. Besonders die Erkenntnis, dass Ungewissheit im Sportunterricht allgegenwärtig ist und produktiv genutzt werden kann, führte zu einer Vertrauensentwicklung seitens der Studierenden in einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht. Dies zeigt sich in den folgenden Subkategorien:

5.1.1 Für eigene Schließungstendenzen sensibilisiert werden

Die Studierenden berichten u.a. davon, innerhalb des Seminars für das Erkennen von eigenen Schließungstendenzen sensibilisiert worden zu sein:

„Ich habe dann eben jetzt in dem Video gesehen, oh, da gibt es aber schon noch so diesen konservativen Modus, dem du vielleicht mal ein bisschen mehr Beachtung schenken musst, dass es die Tendenz halt noch gibt. Ich würde es wirklich benennen als so einen Spiegel“ (Person 5, Pos. 44).

Im Rahmen der Videoreflexion bezeichnet die angehende Lehrkraft ihre eigene Wahl der Unterrichtsmethode als „konservativen Modus“, was als Sensibilisierung für einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht interpretiert werden kann. Das Betrachten des Videos löst einen Analyseprozess des eigenen Unterrichts aus. Die angehende Lehrkraft schildert ihre Analyse als Entdeckung, die ihr durch das Videomaterial ermöglicht wurde. Sie formuliert, dass der eigene Unterricht u.a. die Bedingung der geöffneten Unterrichtsstrukturen (noch) nicht erfüllt, die im Seminar als ein Modus zur Umsetzung ungewissheitsgewärtigen Fachunterrichts erarbeitet wurde (Bähr et al., 2019). Es wurden eigene Schließungstendenzen erkannt, zu denen auch erfahrene Lehrkräfte durchaus neigen (Paseka & Schrittmesser, 2018), wobei dies hier eher als Beharren in traditionellen, geschlossenen Unterrichtsmethoden formuliert wird. Eine solche Sensibilisierung für

Widersprüche zwischen didaktischem Anspruch (Unterricht offener gestalten) und eigenem didaktischem Handeln (Verharren im konservativen Modus) gilt als Anhaltspunkt des Prozesses der Professionalisierung (Wahbe & Riemer, 2020).

5.1.2 Zutrauen in einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht gewinnen

Im folgenden Zitat tritt das Verständnis hervor, dass offene Unterrichtsphasen zwangsläufig ein praktisches Einlassen auf die Schüler*innen sowie das Zurücknehmen als Lehrkraft zur Umsetzung von einem ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht erfordern:

„[...] , sondern eben die Schüler wirklich als Teil des Lernprozesses mitgestaltend einzubeziehen. Das kann total niedrigschwellig laufen, dass die eine Idee bekommen, wie sie eine Bewegungsaufgabe lösen wollen, die ich gar nicht auf dem Schirm habe. [...] Wenn jetzt die Kids der Meinung sind, wir müssen aber nicht in die Knie gehen, um den Ball gut sichern zu können, wir können das im Stehen viel besser. Warum soll ich sie es denn dann nicht so spielen lassen? [...], wenn die Kids für sich entwickeln, dass die das so cooler finden, ist das unter Umständen viel besser“ (Person 5, Pos. 56).

Das Zulassen von Ungewissheitsmomenten wird von der angehenden Lehrkraft positiv konnotiert. Dies wird als Verständnis von und Bewusstsein für den Wert von Ungewissheit gedeutet. Das Zulassen von Ungewissheitsmomenten kann also nach dem Verständnis der angehenden Lehrkraft die Qualität des Unterrichts steigern.

Die Studierenden beschreiben außerdem ein gewonnenes Vertrauen darin, sich selbst als Lehrkraft, nämlich als Hauptverantwortliche für die Bearbeitung von unterrichtlichen Krisen, zurückzunehmen und sich der Ungewissheit bzgl. des Ausgangs einer Situation auszusetzen:

„Ich habe direkt nach der Durchführung meines Unterrichts gemerkt, dass ich in meinen Sportkursen das jetzt ein bisschen anders handhabe, dass ich Unruhe einfach mal zulasse und länger warte und mich mal mehr zurücknehme und die Kinder Konflikte auch selbst untereinander regeln lasse und einfach mal dann eine negative Stimmung aushalten kann und nicht versuche da direkt für den nächsten Programmpunkt zu sorgen“ (Person 4, Pos. 46).

Es kann auf ein gewonnenes Vertrauen geschlossen werden, Ungewissheitsmomente zuzulassen, mit ihnen zu spielen und das Moment der Ungewissheit auch als Lehrkraft auszuhalten. Sofern sich die Lehrkraft für ein Widerstehen gegenüber dem von ihr wahrgenommenen sofortigen Handlungsdruck entscheidet, legt sie eine stärkere Verantwortung in die Hände der Schüler*innen, zumindest so lange wie sie es in ihrer (neu ausgelegten) Rolle als Lehrkraft zulässt und wartet. Diese Facetten stehen somit implizit in einem Bedingungsgefüge zueinander (Abb. 3).

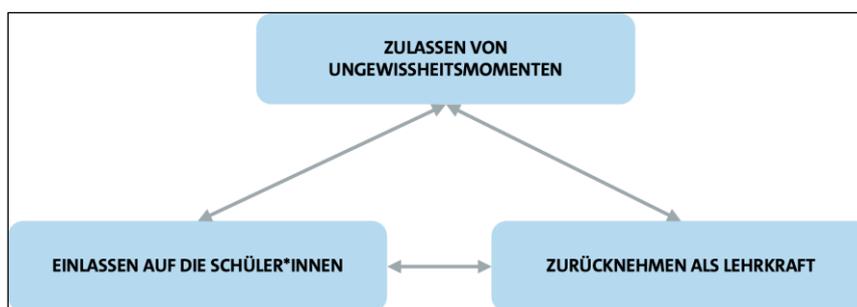


Abbildung 3: Bedingungsgefüge eines ungewissheitsgewärtigen Sportunterrichts (eigene Darstellung)

Im Rahmen des Lehrprojekts gewinnen die Studierenden Zutrauen in das Zulassen von Ungewissheit(smomenten), das Einlassen auf die Schüler*innen und das Zurücknehmen als Lehrkraft. Die Studierenden scheinen diese Facetten unbewusst miteinander zu vernetzen.

5.1.3 Eigenes Verständnis von gutem Unterricht transformieren

Es macht den Eindruck, dass die Studierenden selbst einen transformatorischen Bildungsprozess vollziehen, indem sie nicht nur ihr Selbstbild, sondern auch ihr Bild von gutem Unterricht hinterfragen und dieses ins Wanken gerät. Sie beschreiben eine Transformation ihres Verständnisses guten Unterrichts wie folgt:

„Dass Ungewissheit Potenzial bietet und dass eine Unterrichtseinheit nie perfekt sein kann. Vorher hatte ich immer das Gefühl, sobald es von der Planung abweicht, ist es negativ, oder dann fehlt es an irgendeiner Stelle an der Planung oder Durchführung. Aber da das nun mal auch Kinder sind, kann man das nie planen und immer eher der Umgang damit ist das Entscheidende. Und dass man da dann ein Learning durch haben kann, dass man einfach durchs Tun lernt, wie man mit solchen Situationen umgehen kann und vielleicht auch das Potenzial daraus schöpfen kann“ (Person 4, Pos. 16).

Die angehende Lehrkraft beschreibt die im Seminar gewonnene Erkenntnis, dass der produktive Umgang mit ungewissen Momenten im Sportunterricht Potenzial bietet, den Unterricht zu verbessern. Vor dem Durchlaufen der Seminarkonzeption war das Verständnis von gutem Unterricht, dass der Unterricht gemäß Planung durchgeführt wird. Sofern Improvisationen erforderlich werden, ist dies ein Kriterium des Misslingens und zeugt von geringer Unterrichtsqualität. Durch die Sensibilisierung für Ungewissheit hat sich ein neues Verständnis von gutem Unterricht entwickelt. Dieses ist dadurch geprägt, dass aufkommende Momente produktiv genutzt werden und sich die Schüler*innen wie auch die Lehrkraft auf Ungewissheit einlassen.

5.2 Reflexion der methodischen Konzeption

Aus den Interviews mit den Studierenden geht hervor, dass im Seminar vor allen Dingen die Reflexion von eigenen Videos als bedeutendes Ereignis wahrgenommen wurde. Die Studierenden geben außerdem elementare Hinweise auf eine mögliche Konzeptschärfung, die zukünftig den Professionalisierungsprozess von Studierenden intensivieren könnte.

5.2.1 Videoreflexion als gewinnbringendes Element

Zunächst muss erneut darauf hingewiesen werden, dass die Studierenden bis zur Teilnahme am Lehrprojekt noch keine Erfahrungen mit Unterrichtsvideos aus eigenem Unterricht sammelten. Diese Erfahrungen der Videoreflexion der eigenen sowie der Videos

der Kommiliton*innen waren für die Studierenden eine neue Erfahrung im Studium. Die Studierenden bewerten vor allem die Reflexion eigener Videos als gewinnbringendes *Schlüsselerlebnis*:

„Ich glaube, es ist ein Schlüsselerlebnis gewesen, sich selbst mal so zu sehen. Das ist schon sehr wichtig. Ich glaube, eine sehr gute Erfahrung, die man ruhig mal gemacht haben kann oder muss“ (Person 1, Pos. 12).

Sie beschreiben vor allem die Möglichkeit, sich selbst in der neuen Rolle als Lehrkraft wahrnehmen zu können, als bedeutsamen Reflexionsanlass. In dieser Erfahrung der Betrachtung von sich selbst und den Kommiliton*innen liegt die Chance, ein Bewusstsein für die eigene Person zu entwickeln oder Tendenzen des eigenen Unterrichtsstils zu identifizieren (wie in 5.1 ausgeführt). Die teilnehmenden Studierenden nutzten diese Chancen zur Selbst- und Fremdrelexion.

5.2.2 Chancen und Grenzen der Seminarkonzeption

Die präsenteste Chance in der Videoreflexion sehen die Studierenden in der Wiederholbarkeit der Videos (Sacher, 2008). Besonders durch den Vergleich mit *gewöhnlichen* Unterrichtshospitationen und -reflexionen, die ausschließlich auf den subjektiven Erinnerungen der Hospitierenden und Unterrichtenden basieren, gewinnt dieser Vorteil an Prominenz. Die Studierenden stellen mehrfach heraus, dass die Wiederholbarkeit der Videos den Vorteil biete, auf vermeintliche Tatsachen in der Unterrichtsreflexion einzugehen, die in den Videos abgebildet sind, sowie sich auf Details zu fokussieren, die eventuell durch den eingeschränkten Aufmerksamkeitsfokus der Hospitierenden in einer sonstigen Unterrichtsreflexion untergehen würden.

Entscheidend in der praktischen Umsetzung von Videoreflexion im hochschuldidaktischen Kontext ist laut den Studierenden der inhaltliche Fokus bei der Unterrichtsreflexion. Einen sorgfältig ausgewählten, inhaltlichen Fokus empfinden die Studierenden als hilfreiche Struktur:

„Ich glaube, es kommt darauf an, wie man das vorgegeben kriegt, ob man eine Aufgabe vorher bekommt. Wie schon gesagt, wir haben mit der Ungewissheitsbrille darauf geguckt, dann guckt man im Video auch noch mal wieder anders. Ich glaube, das kommt immer ganz darauf an, vielleicht, sagt man ja auch einfach, wir beobachten jetzt einmal das Schülerverhalten. Dann guck ich das wirklich auch nochmal anders. Oder ich sage, wir gucken jetzt nur auf das Verbale“ (Person 1, Pos. 122).

In diesem Ankerzitat beschreibt die angehende Lehrkraft die vermutete Wirkung, die unterschiedliche Foki für die Ergebnisse der Unterrichtsreflexion haben könnten. So kann der Unterricht je nach inhaltlichem Fokus auch anders wahrgenommen und bewertet werden. Die Videos bieten hierbei die Chance, Unterricht mehrmals mit unterschiedlichem, inhaltlichem Fokus zu reflektieren und zu analysieren.

Ebenso wie die Videoreflexion Chancen bietet, eröffnen sich durch sie auch Grenzen aus Perspektive der Studierenden:

„Ich weiß nicht, ob man da jetzt so viel Gewichtung auf viele Kleinigkeiten legen sollte, weil ein, zwei mal waren ein paar Schüler nicht motiviert. Das ist dann ein bisschen ich will nicht sagen eskaliert, aber auf so was guckt man dann natürlich auch genau. Wieso war das jetzt so? Was habe ich da jetzt schlecht gemacht? Aber vielleicht sind das auch einfach auffälliger Schüler, die gerne mal ihre Momente haben und wo man dann vielleicht auch nicht so viel Gewichtung darauf legen sollte, sondern einfach darüber hinweg schauen“ (Person 1, Pos. 14).

Zwar bieten Unterrichtsvideos die Möglichkeit, Situationen samt ihren interaktionalen Feinheiten mehrmals und detailliert wahrzunehmen, Videos bilden allerdings gleichzeitig lediglich den Moment ab. Für eine ganzheitliche Analyse der Unterrichtssituation

braucht es ebenso Kontextinformationen. Diese bilden sich in den Videos nicht ab, weshalb Kleinknecht und Schneider (2013) u.a. das Kontextualisieren von fremden Videos als Implikation für die hochschuldidaktische Umsetzung von Videoreflexion formulieren. Diese Notwendigkeit stellte sich aus Perspektive der am Seminar teilnehmenden Studierenden heraus, da sie diese Schwierigkeit beim Erfassen von Unterrichtsvideos ihrer Kommiliton*innen, bei denen sie nicht vor Ort hospitierten, wahrnahmen.

5.2.3 Ambivalenz gegenüber Peerfeedback

Als gewinnbringend sahen die Studierenden außerdem die Erfahrung, die Videos ihrer Kommiliton*innen gemeinsam auszuwerten, was gleichzeitig aber aus sozialer Perspektive auch als potenziell problematisch beschrieben wird:

„Es war komisch in andere Videos reinzugucken. Man wollte das einfach nicht zu streng bewerten, weil man ja selbst in dieser Situation war. Man wollte zwar sinnvolles Feedback haben und auch für die Momente, die den anderen wirklich aufgefallen sind. Also eigentlich wollte man, solange es konstruktive Kritik ist, alles wissen. [...] Man ist auch so ein bisschen mit Samthandschuhen an die Analyse der anderen Videos hergegangen, weil es eigentlich für alle eine neue Situation war und wir zum Teil ausprobiert haben, diese Ungewissheitsmomente reinzubringen. Wir wussten nicht, was dann kommt und passiert und ich glaube, dass wir überhaupt versucht haben, das einzubringen und zu nutzen und das wie gesagt auch auszuprobieren war erst mal so eine Überwindung, die man auch nicht zu streng bewerten wollte“ (Person 3, Pos. 40).

Das Ankerzitat verdeutlicht, dass die Reflexion fremder Videos durchaus einen hohen emotionalen Charakter für die im Video Unterrichtenden sowie für die Beobachtenden hat. Die Studierenden beschreiben ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach ehrlichem und konstruktivem Feedback und dem gleichzeitigen Wunsch nach Wohlwollen („Samthandschuhen“) in der Bewertung der Praxis.

6 Diskussion

6.1 Inhaltliche Diskussion

Die Rekonstruktion des Professionalisierungsprozesses der Studierenden weist darauf hin, dass sie einen Mehrwert in der Konfrontation mit Ungewissheitsmomenten und deren Reflexion wahrgenommen haben. Besonders die Reflexion der eigenen Videos wurde als gewinnbringend empfunden. Vor allem die Lernziele 2 und 3 lassen sich in den empirischen Ergebnissen von Hauptkategorie 1 wiedererkennen. An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass die Entwicklung eines reflexiven Habitus keineswegs im Verlauf lediglich eines Seminars geschehen kann, sondern als übergeordnete Ziel des gesamten Professionalisierungsprozesses zu verstehen ist. Bezüglich Lernziel 1 ist es gelungen, für die Schließungstendenzen der Studierenden zu sensibilisieren. Es kann also abschließend festgehalten werden:

- (1) Das selbstständige Erkennen von eigenen Schließungstendenzen spricht für eine theoretische Sensibilisierung für das Phänomen Ungewissheit. Die Studierenden zeigen dabei eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Unterricht in Hinblick auf einen produktiven Umgang mit ungewissen Momenten.
- (2) Die selbst erkannten Schließungstendenzen bei situativ auftretender Ungewissheit bedeuten zugleich, dass der durchgeführte Unterricht über die geplanten Phasen hinaus Schließungstendenzen aufwies. Das Lernziel, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen mit ausgewählten (ziel-)offenen Thematisierungen konfrontiert werden, konnte somit im Prozess des Unterrichtens nicht immer unmittelbar erreicht werden. Jedoch zeigen die Ergebnisse auch Hinweise

darauf, dass es dennoch Phasen mit Spielraum im durchgeführten Unterricht gab, in denen Ideen der Schüler*innen aufgegriffen wurden.

- (3) Die Ergebnisse sprechen weiterhin für die Fähigkeit seitens der Studierenden, den eigenen Unterricht gewinnbringend in Hinblick auf einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht zu reflektieren. Dies verdeutlicht insbesondere das hergestellte Bedingungsgefüge (s. Abb. 3), welches sich mit den theoretischen Überlegungen von Bähr et al. (2019) deckt. An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass die fehlende Fokussierung bei der Reflexion zu einer Überforderung seitens der Studierenden geführt hat. Es wäre ertragreicher gewesen, die Reflexion mit einer Aufgabenstellung zu begleiten, die ausgewählte Ermöglichungsbedingungen nach Bähr et al. (2019) fokussiert (Kleinknecht & Schneider, 2013).

6.2 Limitationen

Für die Pilotierung der Seminarkonzeption war es hilfreich, mit einer geringen Studierendenzahl ($N = 5$) zu arbeiten. Besonders die Videografie der insgesamt fünf Doppelstunden sowie die Aufbereitung des Videomaterials waren jedoch höchst zeitintensiv. Für eine realistische Durchführung bei einer Studierendenzahl von ca. 25 Personen ist es unumgänglich, die Seminarkonzeption dahingehend anzupassen, dass die Videografie bspw. durch die Studierenden selbst erfolgt oder auch nur kürzere relevante Sequenzen videografiert werden (bspw. 45-minütige Abschnitte). Hilfreich wäre es außerdem gewinnbringend, mit Schulen zu kooperieren, bei denen die datenschutzrechtliche Abklärung bereits erfolgt ist.

6.3 Ausblick

Es erscheint also für die Sportlehrkräftebildung sinnvoll, dass das universitäre Studium (angehende) Sportlehrkräfte dafür professionalisiert, Ungewissheit im Sportunterricht als Chance zu erkennen, aufzugreifen und für den Unterricht produktiv zu nutzen. Darauf aufbauend ist es für einen nachhaltigen Professionalisierungsprozess relevant, dieses Zutrauen (s.o.) auch in weiteren Phasen der Lehrkräftebildung beizubehalten. So gilt es in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, dem Vorbereitungsdienst, ein spontanes, flexibles Handeln in ungewissen Unterrichtssituation als gewinnbringend zu verstehen. Hier bedarf es demnach zukünftig einer gemeinsamen inhaltlichen Zielsetzung, die zwischen den beteiligten Institutionen (immer wieder) abgestimmt werden muss.

Die gewonnenen Erkenntnisse ermutigen dazu, in zukünftigen Forschungsschritten die Seminarkonzeption mit einer größeren Stichprobe formativ zu evaluieren und im Sinne einer Verstetigung auch jenseits des Erprobungsformats eines Lehrprojekts hochschuldidaktisch zu optimieren.

Literatur und Internetquellen

- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1
- Bockrath, F. (2008). Grenzen der Standardisierung: Implizites Wissen – Körperliches Wissen – Negatives Wissen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 99–124). Schneider-Verlag Hohengehren.

- Bockrath, F. (2012). Kontingenz der Erfahrung – Erfahrung der Kontingenz. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 129–156). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416570.129>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59–85). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-03>
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik – Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Kohlhammer.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2006). Zwischen Standards und individueller Könnerschaft – videogestützte Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In J. Pabst & E. Stiller (Hrsg.), *Medien in der Lehrerbildung* (S. 23–38). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video Viewing in Teacher Education and Professional Development – A Literature Review. *Educational Research Review*, 10 (16), 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2010). *Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränd. Aufl.) (aus dem Amerikanischen übersetzt von A.T. Paul & S. Kaufmann). Huber.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Hogrefe.
- Helsper, W. (2004). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Aufl.) (S. 142–161). Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hericks, U. (2004). Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 192–206. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0021-1>
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68 (2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do Teachers Think and Feel when Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching? *Teaching and Teacher Education*, 29 (33), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse* (2., aktual. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>
- Lüsebrink, I. (2010). Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/innenausbildung? Wie viel Gewissheit erträgt die Profession? In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.–13. Juni 2009 in Hildesheim* (S. 51–64). Feldhaus Czwalina.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2019). Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance – Bildung fachdidaktisch denken* (S. 377–395). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_13

- Meinberg, E. (2010). Über das ungewisse Etwas in Bildungsprozessen. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.–13. Juni 2009 in Hildesheim* (S. 41–50). Feldhaus Czwalina.
- Meinberg, E. (2012). Leibsein zwischen Unverfügbarkeit und Verfügbarkeit: eine bildungstheoretische Position. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 157–172). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416570.157>
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 223–241. <https://doi.org/10.25656/01:10503>
- Moreno, R. & Valdez, A. (2007). Immediate and Delayed Effects of Using a Classroom Case Exemplar in Teacher Education: The Role of Presentation Format. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 194–206. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.194>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657781065>
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 180–199. <https://doi.org/10.25656/01:14737>
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 5 (2), 8–18.
- Sacher, J. (2008). Videografie in der Lehrerbildung – ein Literaturbericht. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 3 (2), 93–116.
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten – Eine Unterrichtslehre* (2., überarb. Aufl.). Czwalina.
- Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen: Konzepte einer erfahrungsbasierten Hochschullehre. In T. Schmohl (Hrsg.), *Situiertes Lernen im Studium – Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre* (S. 9–18). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004731w>
- Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher Learning from Analysis of Videotaped Classroom Situations: Does it Make a Difference Whether Teachers Observe Their Own Teaching or that of Others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Sherin, M.G. & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>

- Stabick, O. & Bähr, I. (2023, 29. September). The Phenomenon of Uncertainty as an Opportunity, Challenge and Characteristic in the Field of Physical Education: A Systematic Review. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376>
- Stein, D. (1998). *Situated Learning in Adult Education* (ERIC Digest, Bd. 195). Eric Digests.
- Syring, M. (2021). Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 230–244). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>
- Ukley, N. & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3: Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität, hrsg. von S. Bender, O. Böhm-Kasper, C. Dempki, B. Gröben, M. Lüken, B. Lütjcklose, L. Streblov & M. Wilde), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>
- Wahbe, N. & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 196–213. <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>
- Yadav, A., Phillips, M.M., Lundeberg, M.A., Koehler, M.J., Hilden, K. & Dirkin, K.H. (2011). If a Picture is Worth a Thousand Words is Video Worth a Million? Differences in Affective and Cognitive Processing of Video and Text Cases. *Journal of Computing in Higher Education*, 23 (1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/S12528-011-9042-Y>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stabick, O. & Klimpki, T. (2025). Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht. Eine hochschuldidaktische Seminarkonzeption. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 57–75. <https://doi.org/10.11576/hlz-7018>

Eingereicht: 23.02.2024 / Angenommen: 27.01.2025 / Online verfügbar: 21.02.2025

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Professionalization for Uncertainty in Physical Education – A Didactic Concept for Higher Education

Abstract: Uncertain, unpredictable moments are constitutive elements of teaching. This applies in particular to physical education, which is characterized by the specifics of uncertainty such as the dynamic space, the risk of injury and a constantly changing subject matter due to new trend sports. A common way of dealing with this uncertainty is the tendency of (prospective) PE teachers to close the teaching process. This means that possible educational experiences can be denied to children. Based on a structural-theoretical professionalization approach, the seminar concept aims to develop a constructive approach for the phenomenon of uncertainty in physical education through theoretical sensitivity, practice and video reflection. Based on the theoretical content of the seminar, students plan their own PE lessons and experience them in the sense of situated learning in the school's practical field. In the process, they are videotaped so that they can reflect on their own teaching actions in the seminar using the videos. This creates valuable moments of reflection for the prospective teachers. Following the seminar, the students were interviewed using guided interviews to find out how they interpreted their own professionalization process. The interviews were analyzed based on grounded theory methodology. The results indicate that the students succeeded in sensitizing themselves to their own tendencies to close down, gaining confidence in physical education in the face of uncertainty and transforming their own understanding of good teaching. The results of the concept reflection allow conclusions to be drawn for the optimization of the seminar concept.

Keywords: professionalization; teacher education; study and teaching; uncertainty; video recording; didactic approach