

Schierz, Matthias; Thiele, Jörg

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 30-47

urn:nbn:de:0111-opus-38191

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thema: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung

Barbara Koch-Priewe

Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung.

Einführung in den Thementeil..... 1

Georg Hans Neuweg

Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des

impliziten Wissens 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen

zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen

antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern 30

Karin Nölle

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten

pädagogischen Wissens 48

Diskussion: Leistungsvergleiche im Schulwesen

Dietrich Benner

Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner

Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung

von PISA..... 68

Ewald Terhart

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien

systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?.... 91

<i>Reinhard Pekrun</i> Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung	111
---	-----

Besprechungen

<i>Klaus Prange</i> Alfred K. Trembl: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung Jürgen Oelkers: Einführung in die Theorie der Erziehung	129
---	-----

<i>Fritz Osterwalder</i> Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reform	138
---	-----

<i>Daniel Tröhler</i> Bijan Adl-Amini: Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung	142
--	-----

<i>Christian Lüders</i> Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven	145
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen.....	148
------------------------------------	-----

Content

Topic: Basic Research in Teacher Education

Barbara Koch-Priewe

Basic Research in Teacher Education – An introduction 1

Georg Hans Neuweg

Teacher Action and Teacher Education in the Light of the Concept
of Tacit Knowing..... 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutic Competence Through Case Studies. Considerations
on the relevance of casuistic research and theory exemplified by
antinomic acting in the field of sports pedagogics 30

Karin Nölle

Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge
Relevant for Teaching 48

Discussion: Large Scale Assessments

Dietrich Benner

The structure of General Education in the Core Curriculum
of Modern Educational Systems. A proposal for a framework for
PISA based on educational theory 68

Ewald Terhart

How Can the Results of Large Scale Assessments Be Used Systematically
for an Improvement of the Quality of Schools?..... 91

Reinhard Pekrun

Large Scale Assessments: Implications for further research 111

Book Reviews 129

New Books..... 148

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit

Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern

Zusammenfassung: Welche Potenziale zur Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können innerhalb von Aus- und Fortbildungsprozessen für pädagogische Berufsfelder liegen in der Fallarbeit? Welchen Beitrag leistet Fallarbeit zum Erwerb didaktischen Interpretationsvermögens und zur Schulung reflexiver Urteilskraft? Vor dem Hintergrund einer ausgewählten und zugleich sehr charakteristischen Problemdimension – der antinomischen Strukturierung sportpädagogischer Handlungsfelder des Sportunterrichts und des Nachwuchstrainings – werden in diesem Beitrag Ansätze und offene Fragen zu einer fallorientierten, klinisch operierenden Sportpädagogik diskutiert.

1. Fallarbeit in der kasuistischen Sportpädagogik

In den aktuellen Diskussionszusammenhängen der Sportpädagogik sind Anschlüsse an Entwicklungen innerhalb der Wissensverwendungsforschung von besonderer Bedeutung, die auf die Rolle des Erwerbs hermeneutischer Kompetenz durch Fallarbeit in Aus- und Fortbildungsprozessen aufmerksam machen, um dem bislang sehr unbefriedigend bearbeiteten Problem der Differenz von „Wissen und Können“ andere Lösungen zuzuführen, als sie gegenwärtig vorliegen. Die Diskussion um diese Differenz hat längere Tradition in der soziologischen Wissensverwendungs- und der psychologischen Expertiseforschung. Schon 1982 wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft ein Schwerpunktprogramm über „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ ins Leben gerufen, das sich anhand vieler Teilprojekte mit der Erzeugung, der Verwendung und der Relevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in und für berufliche Praxen befasste (vgl. Beck/Bonß 1989). Zentrale Fragen dieses Programms bezogen sich auf die Gründe für die unübersehbar gewordenen Enttäuschungen der Erwartung, man könne durch die gesteigerte Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxen deren Probleme effektiver lösen. Zu groß erschienen die Rationalitätsbrüche zwischen der wissenschaftlichen und der praktischen Erkenntnis, als dass es um die Erfolgchancen anwendungsbezogener Forschungsprojekte auch nur annähernd so gut bestellt zu sein schien, wie man es sich in vielen Reformansätzen erhofft hatte. Die unmittelbare Nützlichkeit ihrer Ergebnisse für die Verbesserung der Lebenspraxis der Untersuchten war nur in bescheidenem

Maße nachweisbar. Die Praxis zeigte andere Ambitionen in der Verwendung wissenschaftlichen Wissens, als es die Theorie für sie vorsah. „Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung“, so das mit einem Fragezeichen versehene Fazit einer differenzierten Präsentation des Schwerpunktprogramms bei Beck/Bonß (ebd.), seien nachweisbare Leitlinien der Verwendungsweisen sozialwissenschaftlichen Wissens in Praxiszusammenhängen. Mit der Formel „Verwendung durch Verwandlung“ wurde vielmehr auf komplexe Transformationsprozesse auf dem Weg vom wissenschaftlichen Wissen zum beruflichen Können aufmerksam gemacht, die in den nachfolgenden Jahren Impulse für eine Reihe von Arbeiten zum Verhältnis von Wissen und Können nach sich zogen (vgl. Bromme 1992; Radtke 1996; Neuweg 1999, 2000), die auch und gerade Berufsfelder pädagogischen Handelns einbezogen.

Im Zuge der Relativierung des weit verbreiteten Ansatzes der ‚handlungsleitenden Kognitionen‘ wird schon in der anglo-amerikanischen Diskussion der Achtzigerjahre – hervor zu heben sind C. Clark, L. S. Shulman und D. Schön – die herausragende Bedeutung des Fallwissens für die Qualität unterrichtlichen Könnens entdeckt und das wirft zugleich eine neue Frage auf: Wie verhält sich das wissenschaftliche Wissen fallrekonstruktiver Forschung zum beruflichen Können fallbasierter Problembewältigung? Um nicht am Typus des Fallwissens zu wiederholen, was am Regel- und Konzeptwissen nachweislich gescheitert ist, nämlich der lineare Transfer von wissenschaftlichem Wissen in berufliches Können, wurde insbesondere in jüngeren psychologisch orientierten Arbeiten zur Lehrerbildung den Konstellationen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, in denen berufsrelevantes Fallwissen erworben wird (vgl. Koch-Priewe 1997, 2000; Kolbe 1997). Die wichtigste und für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker nur begrenzt überraschende Einsicht dieser Forschungsrichtung liegt wohl darin, dass bei Novizinnen und Novizen der Erwerb des Fallwissens mit dem Aufbau ihres Könnens in selbst erfahrenen Handlungssituationen verknüpft sein muss, um berufsrelevante Wissenskomponenten aufzubauen. Dieses mit dem Könnenserwerb unmittelbar verbundene Wissen kann daher nicht zuerst in einem akademischen Kontext erworben und dann auf die berufliche Praxis übertragen werden. Das bedeutet nun keineswegs, dass wissenschaftlich erzeugtes Fallwissen für Ausbildungsprozesse mit dem Ziel der Könnerschaft irrelevant ist. Im Gegenteil, es wird dort besonders wichtig, wo Berufsanfängerinnen und -anfänger nicht in der Lage sind, ihre Verstrickungen in die Bedeutungsgeflechte alltäglicher Könnensanforderungen ohne die Mithilfe wissenschaftlicher Deutungsangebote zu verstehen, um Begründungsalternativen für ihre geplanten oder vollzogenen Entscheidungen zu entwerfen. Wissenschaftliches Fallwissen gibt durch handlungsentlastete und stellvertretende Deutungen Hilfestellungen dabei, sich beim Aufbau oder beim Umbau eines könnensrelevanten

Fallwissens Praxiserfahrungen reflexiv zu machen. In diesem Punkt zeigen sich deutliche Parallelen zwischen dem auch in der Sportpädagogik verankerten Ansatz des ‚Forschenden Lernens‘ (vgl. Scherler/Schierz 1995), dem ‚Reflexiven Praktikum‘ (Herzog/v. Felten 2001; v. Felten/Herzog 2001), der anglo-amerikanischen Diskussion zum „case-based teacher training“, zum fallanalytischen Ausbildungsansatz der ‚Harvard Business School‘ (vgl. Barnes u.a. 1994, S. 34ff.) und zum „problem-based learning“ in neueren Ausbildungskonzeptionen, insbesondere in der Medizin (vgl. Boud/Fellitti 1998; Puck 1999).

Folgt man in dieser Linie den professionstheoretischen Verständnissen vom Sinn fallanalytischen Arbeitens in Kontexten der Aus- und Fortbildung, dann erzeugt auch eine kasuistische Sportpädagogik stellvertretende Deutungsangebote für Ratsuchende in Aus- oder Fortbildungsprozessen, deren berufliches Handeln erfolgsunsicher, krisenanfällig und ungewöhnlich problembelastet ist. Stellvertretende Deutungsangebote sind Teil einer Praxis pädagogischer Beratung, die auf der Grundlage interpretativer Methoden aufbaut und in konkreten Einzelfällen auf praktische Problemstellungen Bezug nimmt, um Klienten bei der rationalen Klärung ihrer Problemlagen und bei der argumentativen Begründung ihrer Entscheidungen zu unterstützen. Eine solche auf fallrekonstruktiver Forschung basierende und in Beratungsleistungen verankerte Praxis ist in Anlehnung an die etablierten bzw. teiletablierten Arbeitsrichtungen aus der Medizin, Psychologie und Soziologie (vgl. Dewe 1991; Oevermann 1990) Aufgabe einer erst zu konstituierenden ‚Klinischen Sportpädagogik‘. Deren wissenschaftliche Grundlagen beruhen vor allem auf Methodenentwicklungen der letzten Jahrzehnte, die relativ unspezifisch unter dem Label ‚Qualitative Sozialforschung‘ zusammengefasst werden. Die besondere methodologische Problematik des fallrekonstruktiven Arbeitens besteht darin, Deutungsangebote auf kontrollierte und nachvollziehbare Art und Weise zu erzeugen, in denen einerseits das Allgemeine zum Tragen kommt, das einen Fall erst zu einem Fall macht, in denen andererseits aber auch das Individuelle eine Ausdrucksgestalt findet, das den Fall als Einzelfall konkretisiert¹.

Es liegt nahe, dass sich hierfür beispielsweise der Ansatz der strukturalen Hermeneutik Oevermanns anbietet, weil ihm die Auffassung zugrunde liegt, dass sich ein Fall in seiner Besonderheit im Kontext allgemeiner Regelmäßigkeiten konstituiert, aber nur insofern, als sich in einem Prozess spezifisch

1 Hier wird deutlich, dass nicht allein der Aufstieg qualitativer Methoden fallrekonstruktives Arbeiten beeinflusst hat. Die Ansätze reichen weiter zurück, z.B. in phänomenologische Forschungstraditionen, werden aber in der Sportpädagogik kaum zur Kenntnis genommen (vgl. Thiele 1993, S. 77ff.).

aufgelegter oder selbstgesteuerter Wahlen in einem Horizont objektiver Möglichkeiten eine individuelle Fallstruktur herausbildet. Diese zu rekonstruieren und entlang der Rekonstruktion eine explizite Problemvergegenwärtigung durch Klärung, Konfrontation und Deutung mit dem Ratsuchenden zu betreiben, ist in Oevermanns Ansatz die Aufgabe klinischer Praxis (vgl. Oevermann 1990, 2000). Man wäre jedoch schlecht beraten, sich in der fallanalytischen Forschung nur einem methodologischen Stil zu verschreiben. Neue Wege, auf denen wissenschaftliches Wissen und berufliches Können in Aus- und Fortbildungsprozessen erfolgreicher aneinander zu vermitteln sind als bisher, sind vielfältig gehbar und sollten nicht von vornherein durch die Verpflichtung auf eine Schule eingeschränkt werden. Dies lässt sich auch mit Oevermann selbst begründen: „Der professionalisiert Handelnde erweist sich so hinsichtlich der diagnostischen Anteile seiner Berufspraxis als naturwüchsiger objektiver Hermeneut, ohne je etwas von dieser Methodologie erfahren haben zu müssen“ (Oevermann 2000, S. 59). In etwas gewagter Analogie kann dann wohl auch der Professionsforscher Fallarbeit betreiben, ohne sich exklusiv des Inventars der objektiven Hermeneutik bedienen zu müssen.

Besonders der Blick auf die bereits angesprochenen Traditionen der Fallarbeit in Ausbildungskonzepten anglo-amerikanischer Provenienz kann für eine Erweiterung der Perspektive durchaus hilfreich sein (vgl. z.B. Barnes 1994; Calderhead/Shorrock 1999; Lundeberg/Levin 2000). Wir wollen im Folgenden vor dem Hintergrund einer ausgewählten und zugleich sehr charakteristischen Problemdimension – der antinomischen Strukturierung sportpädagogischer Handlungsfelder – auf vorhandene Potenziale der Fallarbeit innerhalb von Aus- und Fortbildungsprozessen aufmerksam machen. Fernziel derartiger Überlegungen wäre die Ausarbeitung einer ‚klinisch‘ operierenden Sportpädagogik.

2. Antinomien als Deformationspotenziale professionellen Handelns in Berufsfeldern des Sports

Dass Lehrerinnen und Lehrer² in ihrem beruflichen Handeln an der Schule in Antinomien verstrickt sind, ist keine sonderlich neue, sondern vielmehr eine recht gut belegte Erkenntnis. Analog zur Fragestellung von Combe/Helsper „Was geschieht im Klassenzimmer?“ (1994) und dem Interesse an mikro-

2 Wenn im Folgenden Berufsgruppen genannt werden, sind durchgängig beide Geschlechter gemeint. Unter den Gesichtspunkten der Vereinfachung und der Gleichgewichtung bezeichnen wir die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer als ‚Lehrer‘, die der Trainer und Trainerinnen als ‚Trainerinnen‘.

logischen Studien zum unterrichtlichen Handeln wird seit nunmehr einer Reihe von Jahren auch in der Sportdidaktik beobachtet, was außerhalb von Klassenzimmern in Sporthallen und auf Sportplätzen geschieht, wenn dort Sport unterrichtet wird (Scherler 1989; Scherler/Schierz 1993; Schierz 1997; Messmer 1999; Wolters 1999). In diesen fallrekonstruktiven Arbeiten sind die Probleme der Wahrnehmung, des Aushaltens und der Bearbeitung von Antinomien durch Lehrende durchgängig thematisch. Aus einer ganz anderen Perspektive, nämlich im Rahmen eines Forschungsprojekts im Bereich des Hochleistungssports mit Kindern und Jugendlichen – also einem außerschulischen Handlungsfeld –, ist auf vergleichbare Problemkonstellationen bei Trainerinnen aufmerksam gemacht worden (Frei u.a. 2000; Thiele 2000). Trotz der Unterschiedlichkeit des Berufsfelds im Vergleich zum Schulsport und den Differenzen in den Fragestellungen und Untersuchungsdesigns zeigte sich auch in diesem Kontext die herausragende Bedeutung von Antinomien für die strukturellen und situativen Bedingungen der Ausübung von Professionalität in pädagogischen Feldern des Sports. Es beschreibt ebenso wie die Fallrekonstruktionen zum Schulsport *professionelle Deformationspotenziale pädagogischer Berufe*. Wenn hier von ‚Antinomien‘ die Rede ist, so sind damit gleichzeitig und gleichrangig an individuelles Handeln herangetragene Ansprüche gemeint, deren gemeinsame, angemessene Erfüllung durch den Handelnden aber nicht leistbar ist. Antinomien bringen den Handelnden also aufgrund ihrer Strukturiertheit in eine in der Regel als unangenehm erlebte Situation, die in Anlehnung an Lyotard ‚Widerstreit‘ provoziert, weil übergeordnete ‚Lösungsregeln‘ fehlen. Der Hinweis auf die Existenz pädagogischer Antinomien ist – wie erwähnt – nicht neu. Es soll im Folgenden aber keine differenzierte begriffliche Analyse des Phänomens erfolgen, sondern auf der Basis der obigen Beschreibung exemplarisch auf die Bedeutung antinomisch strukturierter Situationen für berufliches Handeln eingegangen werden. Das Thema pädagogischer Antinomien wurde in jüngerer Zeit insbesondere von Helsper häufiger aufgegriffen (vgl. z.B. 1995, S. 15ff.; 1996, S. 521ff.; Beck u.a. 2000, S. 29ff.) und einer systematisierenden Bearbeitung unterzogen. Helsper beschreibt dabei verschiedene Ebenen von Antinomien, die sich z.B. hinsichtlich ihres Abstraktionsniveaus und dem Grad der Einflussnahme unterscheiden (2000, S. 37ff.). So wichtig ein solcher Versuch völlig unbestritten auch ist, er macht zugleich deutlich, dass noch erheblicher Diskussionsbedarf besteht, denn weder sind die Unterscheidungskriterien für die Antinomieebenen präzise genug herausgearbeitet, noch wird klar, worin bzw. ob sich daran anschließend Antinomien, Paradoxien, Widersprüche und Dilemmata unterscheiden sollen (ebd., S. 37).

Es ist nur aus der Distanz des Beobachters, dem jede *reflexion engagée* fern liegt, schon befriedigend, derartige ‚Deformationspotenziale‘ lediglich zu

konstatieren. Denn wenn solche Tendenzen schon dem beruflichen Handeln in Form von Antinomien eingeschrieben sind, dann stellt sich, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen, die Problematik des reflexiven Umgangs mit ihnen bis hinein in die Konzeptionen der Ausbildung zum beruflichen Handeln in Fragen nach ihrer Erschließung, ihrer Bearbeitung und ihrer Aushaltbarkeit.

Beispiel I: Unterrichtsbeginn durch Unterrichtsabbruch³

Dass vielleicht gerade im Sportunterricht situative Antinomien eine hohe Bedeutung haben, hat einerseits mit den besonderen räumlichen Umständen außerhalb von Klassenzimmern zu tun. Denn Sportunterricht findet in der Regel auf großen Plätzen oder in Hallen statt, manchmal sogar im Wald oder auf Bürgersteigen. Andererseits sind es auf den ersten Blick harmlos erscheinende Ansprüche an das unterrichtliche Handeln von Lehrenden, die antinomische Konstellationen erzeugen, so z.B. die selbstverständlich klingenden Grundsätze der Sicherheit oder der Beteiligung. Die Beschreibung einer alltäglichen Unterrichtssituation mag das verdeutlichen⁴:

- a) Sportunterricht in einer dritten Klasse: Thema ist die Einführung in das Springen am Absprungetrampolin. Beobachtet wird die zweite von vier vorgesehenen Stunden. Zwei Gruppen von je fünfzehn Schülern üben an zwei Geräten freie Sprünge: Anlauf auf hintereinander gestellten kleinen Kästen; verschiedene Sprünge über einen vor dem Trampolin liegenden Medizinball; Landung auf einem Weichboden. Der Lehrer steht hinter den Geräten, zwischen den Weichböden. Die Schüler üben mit viel Eifer.
- b) Nach einiger Zeit setzt sich Andrea auf die Bank. Nach kurzer Zeit setzt sich Gabi dazu. Beide sprechen miteinander. Der Lehrer winkt sie zu sich, als sie in seine Richtung sehen. Beide bleiben sitzen, der Lehrer ruft sie beim Namen. Sie sehen den Lehrer an, bleiben aber sitzen.

3 Wenn hier von ‚Beispiel‘ und nicht von ‚Fall‘ gesprochen wird, so soll damit explizit auf ein Problem hingewiesen werden, das hier nur angedeutet werden kann. In gängiger Terminologie ist von Fall, Fallarbeit, Fallmethode etc. die Rede. Damit wird allerdings sehr leicht, wenngleich auch ungewollt, einer Subsumtionslogik das Wort geredet, die Fälle nur noch nach Maßgabe vorgegebener Regeln rubriziert und quasi ‚technologisiert‘. Der Begriff des Beispiels ist in dieser Hinsicht weniger belastet (vgl. auch Hahn 1996, S. 166ff.). Wenn wir trotzdem nicht durchgängig die Terminologie wechseln, dann ist dies der Tatsache geschuldet, existierende Anschlussmöglichkeiten besser nutzen zu können.

4 Das Beispiel stammt aus Scherler (1989, S. 24f.).

- c) Der Lehrer unterbricht den Übungsbetrieb mit den Worten „Bitte einen Augenblick nicht springen“ und geht zu den beiden Mädchen. Lehrer (mit vorwurfsvoller Stimme): „Warum seid ihr denn nicht zu mir gekommen?“ Keine Antwort. „Habt ihr die Sprache verloren?“ Keine Antwort. Mittlerweile stehen mehrere Schüler bei dem Lehrer, der sich zu den beiden Mädchen auf die Bank gesetzt hat. Der Lehrer zu den anderen Schülern: „Geht doch etwas zurück, dann kann ich mich besser mit Gabi und Andrea unterhalten.“
- d) Er wechselt die Seite, legt Andrea den Arm um die Schulter und sagt: „Andrea, was ist denn los? Warum machst du nicht mehr mit?“ Andrea: „Ich...ich habe Angst.“ Lehrer: „Wovor denn?“ Andrea: „Vor dem Springen.“ Lehrer: „Aber – du machst das doch schon ganz gut.“ Andrea: „Trotzdem habe ich Angst.“ Lehrer: „Und du, Gabi, was ist mit dir?“ Gabi: „Ich habe keine Lust mehr. Immer das lange Anstehen. Und dann die blöden Jungs, die immer so schubsen.“ Lehrer: „Aber wir haben doch nur zwei Trampoline und dann müsst ihr eben etwas warten.“ Gabi: „Das ist ja so blöd. Und Andrea macht ja auch nicht mit.“
- e) Mittlerweile haben die wartenden Schüler das Springen fortgesetzt. Als der Lehrer sieht, wie ein Schüler bei der Landung hinfällt, steht er schnell auf und geht zu den Sprunggeräten. „Ich habe euch doch gesagt, nicht zu springen, solange ich nicht da bin. Also wartet doch bitte, bis ich mit Andrea und Gabi zu Ende gesprochen habe.“
- f) Er geht zurück und setzt sich wieder zu den beiden. „Also wo war ich stehen geblieben? Ach ja, bei dir, Gabi. Wenn Andrea Angst hat, dann ist das doch kein Grund für dich, auch nicht mehr mitzumachen. Ich finde, ihr könnt beide wieder mitmachen, Gabi probiert mal was Neues, und wenn Andrea springt, stelle ich mich neben das Trampolin.“
- g) Beide Mädchen zeigen wenig Neigung, auf diesen Vorschlag einzugehen. Einige Schüler haben wieder mit dem Springen angefangen. Der Lehrer sieht dies, will dazwischenrufen, zögert und wendet sich achselzuckend der restlichen Klasse zu. Andrea und Gabi bleiben trotz mehrmaliger Aufforderung am Rande.
- h) Später gesellt sich Markus zu ihnen und alle drei beginnen, auf dem Mattenwagen im Geräteraum herumzuturnen. Als der Lehrer dies sieht, verbietet er es. „Wenn ihr schon nicht mitturnt, dann bleibt wenigstens auf der Bank sitzen.“

Der paradoxen Folge, dass alle aufhören müssen, damit einige anfangen, liegt eine strukturelle Antinomie zugrunde. Denn es ist kein Zufall, dass gerade im Sportunterricht der Anspruch auf körperliche Unversehrtheit sich in Sicherheitsbestimmungen niederschlägt, zugleich aber mit dem Anspruch auf akti-

ve unterrichtliche Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ein Rest von Unfallrisiko immer einhergeht. Jeder Versuch, die Antinomie *einseitig* aufzulösen, ist zum Scheitern verurteilt. Die körperliche Unversehrtheit aller Schüler und Schülerinnen auf der einen Seite und der Anspruch der aktiven Teilnahme aller am Unterricht stellen den Lehrer im Rahmen der vorgestellten Unterrichtssequenz u.a. vor ein Dilemma, das von Studierenden in ihren Deutungsversuchen sehr anschaulich mit dem Begriff ‚Spagat‘ umschrieben wurde. Die Entscheidung des Lehrers für die Beteiligung ‚vieler‘ am Unterricht kann nicht verhindern, dass die ‚wenigen‘ Unbeteiligten einen ‚Krisenherd‘ bilden, der weiteres Eskalationspotenzial beinhaltet. Indem der Lehrer also dem Sicherheitsanspruch (zumindest aus seiner Sicht) Genüge tut, wird der Beteiligungsanspruch (zunehmend) ausgeblendet. Damit ist an dieser Stelle nichts über die Angemessenheit des Lehrerhandelns gesagt, sondern allein eine antinomische Struktur der skizzierten Situation beschrieben.

Beispiel II: Selbstbestimmung durch Fremdsteuerung

Antinomien treten nun im Sport nicht allein innerhalb der Institution Schule auf. Bezogen auf sportliche Handlungsfelder zeigt sich auch der Bereich des Trainings als durchsetzt von Antinomien. Auch dies sei an einem Beispiel etwas genauer beschrieben, wobei die Beschreibung hier auf der Folie von Interviewzitate erfolgt, die die Einstellungen der Akteure rekonstruieren helfen. In einer Untersuchung zur Rekonstruktion von Lebenswelten im Feld des Nachwuchsleistungssports, genauer: im weiblichen Kunstturnen, stößt man interessanter-, aber eben nicht überraschenderweise, auch auf antinomische Verstrickungen der dort professionell handelnden Akteure, sprich der Trainerinnen. Im Zentrum der genannten Untersuchung, die in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Turnerbund und dem Bundesinstitut für Sportwissenschaft durchgeführt wurde, ging es im Kern um die pädagogisch relevanten Belastungen und Risiken, die sich im Spitzenbereich des weiblichen Kunstturnens ergeben können (vgl. Frei u.a. 2000). Befragungen der relevanten Akteursgruppen (Athletinnen, Trainerinnen, Eltern) und intensive teilnehmende Beobachtungen in unterschiedlichen Kontexten bildeten den methodischen Rahmen der Untersuchung. Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen stehen die Trainerinnen. Da auch das Thema der Professionalisierung von uns tangiert wird, sei darauf hingewiesen, dass die innerhalb des hier skizzierten Feldes tätigen Trainerinnen diese Tätigkeit von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen hauptberuflich ausführen und durchweg über hohe formale Qualifikationen (in der Regel ein Sportstudium) verfügen. Ob man allerdings deshalb von ‚professionellen‘ Arbeitsbedingungen sprechen

kann, kann mit guten Gründen bezweifelt werden. Diese Diskussion, die ja auch für den Lehrerberuf geführt wird, soll aber hier weitgehend ausgeblendet bleiben. Wir gehen zunächst von einer strukturellen Vergleichbarkeit des Lehrer- und Trainerhandelns aus, wohl wissend, dass es auch erhebliche Differenzen (z.B. die Freiwilligkeit der Kliententeilnahme) gibt.

Die jetzt exemplarisch vorgestellte Antinomie ist ebenfalls eher struktureller Natur und wirkt wie ein Refrain auf eine ebenso alte wie bekannte pädagogische Weise. Von einer Trainerin auf den Punkt gebracht hört sie sich so an: „Die Kunst besteht dann darin, dass man die Meinung der Turnerin in die eigene integriert und dann doch wieder am Ende seine vielleicht durchsetzt“ (Trainerin 6, Z. 1391-1394)⁵. Eine klassische Variante der Antinomie von Selbst- und Fremdbestimmung hört sich kaum anders an: „Willst du etwas über ihn [den Heranwachsenden, d.Vf.] vermögen, so musst du mehr tun, als ihn bloß anreden, du musst ihn machen, ihn also machen, dass er gar nicht anders wollen könne, als du willst, dass er wolle“ (Fichte 1808/1971, S. 282).

Interessant ist nun besonders, auf welche Art und Weise in der alltäglichen Trainingspraxis eine *Bearbeitung* derartiger Konstellationen erfolgt. Dies wird im Folgenden unter Einbeziehung exemplarisch ausgewählter Trainerinnenäußerungen genauer analysiert.

Bei der Bewältigung der in dem Beispiel skizzierten Antinomie spielt die ‚Pädagogik‘ eine besondere Rolle. Nicht nur Lehrer, auch Trainerinnen, die es mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, stehen unter einem ständigen pädagogischen, ganz wesentlich auch von außen induzierten, Legitimationsdruck (man könnte in Anknüpfung an existierende Theoriebestände auch von entsprechenden Rollenerwartungen sprechen). Zugleich stehen Trainerinnen (aber auch, wenngleich anders ausgeprägt, Lehrer) unter einem systeminduzierten, hochgradig ausgeprägten Leistungsdruck. Die öffentliche Anerkennung, die Höhe materieller Ressourcen, die Verlängerung von Verträgen sind von den erbrachten Leistungen der Athletinnen abhängig, d.h. die Leistung der Trainerinnen bemisst sich ganz wesentlich am Erfolg der Athletinnen. Die Nachwuchstrainer haben also u.a. die Aufgabe einerseits die Persönlichkeit der Athletinnen allseitig zu entwickeln und andererseits sehr spezifischen Systeminteressen, die sich im wesentlichen auf die Codierung von Sieg und Niederlage reduzieren lassen (vgl. Bette/Schimank 1995, S. 26ff.), zu genügen.

5 Die Trainerinnenzitate stammen aus dem genannten Forschungsprojekt (vgl. Frei u.a. 2000). Aus Gründen der Anonymisierung des sehr überschaubaren Kreises von Spitzentrainerinnen, die fast vollständig von uns interviewt wurden, beschränken sich die Quellenangaben auf die Zeilenzahlen der Interviews. Detailliertere Informationen können bei den Autoren erfragt werden.

Nun scheint es so zu sein, dass die Trainerinnen zwar um die unterschiedlichen Aufgaben wissen und sie auch akzeptieren, nicht aber deren antinomische Strukturiertheit beständig reflektieren (können). Das Alltagshandeln von Trainerinnen folgt anderen Gesichtspunkten. Weil das System Hochleistungssport aufgrund sehr begrenzter Karrieredauern unter äußerster Zeitknappheit agiert und weil die Sanktionsmechanismen des Systems Hochleistungssport sehr viel nachhaltiger die Realität des Trainerinnenhandelns bedrohen als auf der anderen Seite die Realisierung oder Nicht-Realisierung von ‚soft skills‘ im Rahmen der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung der Athletinnen, kommt es zu einer einseitigen Orientierung des alltäglichen Handelns an den Systembedürfnissen und damit zu einer *einseitigen Auflö-* *sung* der antinomischen Anforderungsstruktur. Dies wiederum führt zu einer sehr spezifischen Einschätzung ‚der Pädagogik‘ und ihres vermeintlichen Nutzens, wobei an dieser Stelle nachdrücklich darauf hinzuweisen ist, dass die Trainerinnen so genanntem ‚pädagogischen Handeln‘ grundsätzlich einen sehr hohen Stellenwert zuordnen, es gelegentlich sogar ins Zentrum ihrer Wertehierarchie rücken.

Die weiter oben am Beispiel beschriebene ‚Integration der Athletinnenmeinung in die eigene Meinung‘ funktioniert natürlich am reibungslosesten, wenn eine subtile *Steuerung* gelingt. Es ist von entscheidender Wichtigkeit – hier wieder ein Originalzitat –, „dass du in die Psyche eindringen kannst, sonst kannst du sie nicht führen ... Das ist schon ein ganz wichtiger Punkt, dass du dort unbedingt pädagogisch aktiv sein musst“ (Z. 404-408). Nur unter der Voraussetzung einer möglichst vollständigen Steuerung und Beherrschung der Athletinnen ist ein effektives Arbeiten im Sinne der Systemziele zu gewährleisten. Das ist die Logik ‚technischer Rationalität‘ (etwa im Sinne D. Schöns). Als Beispiel kann hier die häufig diskutierte Ernährungsproblematik dienen, die in der Praxis zumeist auf die sehr viel besser kontrollierbare Gewichtsproblematik reduziert wird, denn das Gewicht lässt sich grammgenau bestimmen, die Ernährungsgewohnheiten aber nur sehr unvollständig beobachten. Nahezu perfekt ist es, wenn die Fremdkontrolle durch Trainerinnen oder andere Instanzen in eine Selbstkontrolle durch die Athletinnen überführt werden kann – Zitat: „Dann ist es geschafft“ (Z. 874).

Es ist unter dieser Perspektive nur zu verständlich, dass sich die *Funktion pädagogischen Wissens* für die Trainerinnen im Wesentlichen auf Steuerungs- bzw. Kontrollwissen reduziert. Die Logik des Trainerinnenhandelns folgt hier im Übrigen den gleichen Schemata, die aus den naturwissenschaftlich orientierten Disziplinen der Trainingsmethodik und -steuerung oder der Biomechanik nur zu vertraut sind, der Gedanke der ‚Trainingsplanung‘ wird hier – und es besteht offensichtliche Nähe zum Lehrerhandeln und dem „Anspruch auf umfassende Voraussicht und Erhöhung der Berechenbarkeit von Hand-

lungsfolgen“ (Combe/Helsper 1994, S. 213) – in idealtypischer Weise umzusetzen versucht. Auch mögliche andere Sichtweisen werden dagegen verworfen: „Das Einzige, was mir negativ im Gedächtnis ist und das werde ich mein Leben lang behalten, dass ich das, was ich mal gelernt habe, von Rousseau, laissez-faire und solche Sachen, die wir uns dann im Grundstudium anhören durften, also das weiß ich, dass das im Hochleistungssport oder Leistungssport, dass das nicht funktioniert“ (Z. 702-708). Steuerungswissen ist nun aber genau der Bereich, wo kanonisches, vermittelbares Wissen vonseiten der Pädagogik nur in sehr unzureichender Weise zur Verfügung gestellt werden kann, was spätestens seit der Thematisierung des pädagogischen ‚Technologiedefizits‘ wieder vermehrt ins Bewusstsein gerückt ist.

In der Konsequenz führt das dazu, dass Trainerinnen der Pädagogik bzw. ihrer pädagogischen Ausbildung wenig bis gar nichts abgewinnen können – Ähnlichkeiten mit der Lehrerausbildung dürften mehr als nur zufälliger Natur sein. Die Ausbildung liegt in der Regel bereits einige Zeit zurück und „dann denke ich ist eine große Kluft zwischen Theorie und Praxis, gerade auf dem Gebiet der Pädagogik ja, also zumindest ist das meine Meinung dazu, und dass du wirklich profitierst von der Erfahrung“ (Z. 436-439). Pädagogisches Steuerungswissen basiert danach im Kern auf den im Laufe der Zeit zusammengetragenen Erfahrungen. Die aus Trainerinnensicht konstatierbare Dysfunktionalität pädagogischer Theorie führt also zur Abwertung professionsspezifischer Aus- und auch Fortbildungsangebote, die gemachten Erfahrungen mit ‚der Pädagogik‘ z.B. während des Studiums tun offenbar ein Übriges. In dieser Einschätzung kommen sich dann Trainerinnen und Sportlehrer wieder sehr nah. Sie sprechen auf ihre Art aus, was sich theoretisch gefiltert so anhört: „Wenn der Wert des Wissens darin besteht, dass das Wissen das Handeln formiert, und wenn Handeln darin besteht, dass das Wissen durch Handlungen ausgeführt, das heißt nach außen geführt wird, dann ist ein Wissen, das diesen Kreislauf nicht antreibt und nicht in ihn investiert werden kann, nichts wert, das heißt, dann ist es letztlich kein (bedeutsames, praxisrelevantes) Wissen“ (Wimmer 1996, S. 428).

Nun ist gegen den Wunsch nach Steuerung und Kontrolle zunächst gar nichts einzuwenden, insbesondere in einem Feld, das durch seine immanente Struktur vielerlei schwer kalkulierbare Risiken (nicht allein der körperlichen Unversehrtheit) birgt. Die Notwendigkeit von Steuerungs- und Kontrollwissen wird also gar nicht bestritten, ganz im Gegenteil wird sich die Diskussion um ‚mehr Professionalität‘ auch im Lehrerberuf nicht um eine Thematisierung dieses heiklen Problems herumdrücken können. Bei aller zugestandenen Notwendigkeit derartiger Wissensformen darf aber doch nicht ausgeblendet werden, dass das Ausgangsproblem der Umgang mit antinomischen Anforderungsstrukturen war. *Die Auflösung einer Antinomie in eine*

Richtung (hier: Steuerung) löst aber nicht das Problem, sondern verdrängt es. Verdrängung kann aber keine professionelle Strategie der Problembearbeitung sein, da sie allenfalls kurzfristige Erleichterung verschafft. Die sich daraus ergebende Frage ist, ob es alternative Möglichkeiten eines systematischen Umgangs mit Antinomien geben kann und wie diese in Aus- oder Weiterbildungskonzepten systematisch integriert werden könnten.

3. Offene Fragen zur Professionalisierung durch Fallarbeit

Das Interesse an pädagogischem Steuerungs- und Kontrollwissen wird dadurch erheblich forciert, dass die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Trainerinnen und Trainern sich an der Vermittlung vermeintlich idealer Unterrichts- oder Trainingsprozesse einseitig orientiert, die jede Alltagspraxis als defizitär erscheinen lassen. Der Schritt vom Retouchieren von idealen Berufsbildern zum Bearbeiten von komplexen Berufsfeldern ist zumindest in der Sportpädagogik nur eher sporadisch vollzogen worden. Die Rekonstruktion von Fällen, die sich nicht umstandslos auf vermeintlich vorbildliche Glücksfälle reduzieren lassen, wird mit überzogenem Skeptizismus assoziiert. Dass mit Oevermann das Scheitern oder die Krise eher den Normalfall professionellen pädagogischen Handelns darstellen könnte, wird dabei weitgehend ausgeblendet (vgl. Oevermann 2000, S. 132f.).

Wenn aber die Qualität der professionellen Praxis aus der Perspektive der Erforschung dieser Berufsfelder nicht unerheblich davon abhängig ist, ob es Lehrenden gelingt, Antinomien reflexiv zu handhaben, *dann kommt der Befähigung zu ihrer Wahrnehmung und ihrer Bearbeitung in Kontexten des Wissens- und Könnenserwerbs zentrale Bedeutung zu.* In diesem Zusammenhang konzentrieren wir uns im Feld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit längerem, im Feld der Ausbildung von Trainerinnen und Trainern in ersten Ansätzen, auf *den Erwerb didaktischer Interpretationskompetenz durch rekonstruktives Arbeiten an Fällen*, die Antinomien verdeutlichen sollen, aber keineswegs in Rezeptologien münden. Der Ansatz der Antinomieerschließung durch rekonstruktive Deutung von Praxisszenen des Sportunterrichts bzw. Trainings gründet im Heimannschen Gedanken des didaktischen Theoretisierens (vgl. Heimann 1976, S. 150). Er zielt darauf, mit Vorsicht gegenüber einer technischen Verwendung von Theorien die subsumtive, mit Nachdruck aber die reflexive Urteilskraft angehender Lehrerinnen und Trainer zu stärken, um mit ihnen vielfältige zukunftssträchtige Perspektiven von Handlungsmöglichkeiten am Fall experimentell zu durchdenken. Ohne dies hier im Detail ausführen zu können, könnte ein Ziel professioneller Ausbildung in der Anbahnung einer Art ‚*analogsierender*‘ Urteilskraft liegen, die zwischen den kantischen

Polen der bestimmenden und reflexiven Urteilkraft angesiedelt sein müsste. Der Gedanke einer Art ‚analogisierenden‘ Urteilkraft findet sich in ähnlicher Form auch bereits bei Mittelstraß (vgl. 1989, S. 43ff.). In eine verwandte Richtung weist auch Oevermann (2000, S. 131f.), wenn er auf die offenbar besondere Stellung von „zu Bewusstsein gelangenden Entscheidungen“ verweist. Eingeordnet in eine Art Schwebезustand ist sie weder dem Rationalen – „denn sie ergab sich ja gerade daraus, dass die eingespielten Rationalitätskriterien versagten“ – noch dem Irrationalen – „denn sie soll ja dort, wo eine rationale Wahl nicht mehr zu treffen war, dennoch Rationalität für die Zukunft sichern“ – eindeutig zuzuordnen. Vielleicht ist es dieser Schwebезustand, der ins Bewusstsein tretende Entscheidungssituationen so problematisch werden lässt. Man tut etwas, weil man es für ‚richtig‘ hält, besitzt aber nur wenig Anhaltspunkte für die ‚Richtigkeit‘. Nur so lassen sich neue Lösungen entwickeln, genau deshalb sind sie aber auch vergleichsweise selten, denn die routinisierte Bearbeitung problematischer Entscheidungssituationen ist prima vista weniger beanspruchend. Da ein Teil des Unterrichts auch aus derartigen Entscheidungssituationen besteht, wird möglicherweise jenes prekäre Verhältnis von Routinisierung und ‚Als-ob-Rationalität‘ im Sinne einer spezifischen ‚Wissensqualität‘ (vgl. Bromme 1992, S. 125) zu einer zentralen Schnittstelle professionellen Handelns. Fallarbeit im Sinne des Ausschöpfens von Alternativen könnte dann eine Variante zur Erprobung des Zustands als-ob-rationalen Verhaltens sein, wobei der Konjunktiv hier mit Absicht auf offene Möglichkeiten und zukünftige Forschungsfragen verweist.

‚Versiertheit‘, verstanden als die Fähigkeit zum Durchdenken unterschiedlicher Versionen (also: Wendungen, Drehungen) eines Falles, stünde am Ende eines solchen Prozesses. Fallarbeit, wenn sie denn systematisch zur Anwendung gelangt und nicht einer plumpen Praxisanbiederung dient, kann – so unsere Überzeugung – hier einen wesentlichen Beitrag leisten, weil unter den entschärften Bedingungen simulativer ‚Wirklichkeitsbearbeitung‘ normalerweise eher implizit ablaufende Denk- und Entscheidungsprozesse ‚nach-vollzogen‘ werden können. ‚Praxiserfahrung‘ im Sinne der oben gemachten Trainerinnenäußerung ersetzen solche simulativen Prozesse nicht, sie könnten aber helfen, derartige Erfahrungsstrukturen selbst zu thematisieren und eventuell auch umzustrukturieren, da auch der beliebte Rekurs auf die ‚eigene Erfahrung‘ nicht unproblematisch ist, wie bereits Herbart in seiner Anspielung auf den „neunzigjährigen Schlendrian“ des „neunzigjährigen Dorfschulmeisters“ wusste (vgl. Herbart 1806/1976, S. 33).

Natürlich sind mit diesen eher grundsätzlichen Überlegungen die durchaus auch existierenden Problemkomplexe der Fallarbeit nicht gelöst. Auf einige Problembereiche soll abschließend – und mit Blick auf weiterführende Diskussionen – aufmerksam gemacht werden:

- 1) Lassen sich Fälle zu einem in sich *geschlossenen Kanon von Musterfällen* zusammenfassen, dem ein ‚System‘ und damit vermutlich auch das zugrunde liegt, was in entfernter Anlehnung an Lyotard als ‚Grosser Entwurf‘ bezeichnet werden kann? Oder sind Fälle aufgabenspezifisch angemessener repräsentiert, wenn sie in den Ordnungen von Familienähnlichkeiten aufeinander bezogen werden, mit denen sich jedoch gerade keine Ansprüche auf systematische Geschlossenheit verbinden? Das Vorgehen innerhalb der kasuistisch orientierten ‚Narrativen Didaktik‘ (Schierz 1997), die am Beispiel des Sports Fallstudien als Geschäft der Konfrontation ‚Grosser Entwürfe‘ mit ‚Kleinen Geschichten‘ vorstellt, misstraut der – mit Waldenfels gesprochen – „okzidentalene Ordnungsbesessenheit“, die nur nach Maßgabe fixierter Systematiken Probleme filtert. Wie lassen sich – andersherum gefragt – nach der Maßgabe von Problemen bereits existierende Systematiken auf ihre Brauchbarkeit hin sondieren, wenn an Fällen gelernt und gelehrt wird? Einiges spricht für den Aufbau von ‚Fallarchiven‘, doch wann werden aus notwendigen Arbeitsmaterialien kanonische Deutungskorsette einschließlich gleich mitgelieferter ‚Musterlösungen‘? Andererseits: Kann man ohne eine wie auch immer geartete ‚Ordnung‘ von Fällen auskommen? Oder gilt es – noch einmal anders angesetzt – den Rahmen zu wechseln und in unterschiedlich ausgerichteten Stufenordnungen weiter zu denken, in denen je nach Klientel je spezifische Funktionen von Fallarbeit, die dann in spezifischen Kontexten durchaus auch zu ‚Musterlösungen‘ führen könnten, in den Vordergrund gerückt werden?
- 2) Lehrreich sind Fälle, an denen neue Sichtmöglichkeiten gewonnen werden. Ob die Fälle erfundene sind oder nicht, spielt hierfür keine Rolle. Trotzdem steht *der wahre Fall*, die wahre Geschichte im Kontext der wissenschaftlichen Ausbildung höher im Kurs als eine bloß imaginierte. Dabei ist der Transformation von ‚Daten‘ in ‚Tatsachen‘ und von ‚Tatsachen‘ zu ‚Geschichten‘ oder ‚dichten Beschreibungen‘ immer deutende Fantasie beigelegt, die den ‚Plot‘, der eine Fallgeschichte vom Transkript unterscheidet, als einen möglichen Sinn stiftenden Zusammenhang plausibel erscheinen lässt. Wir sprechen diese Problematik in Fallstudien deshalb an, weil wahre Fälle nicht notwendig lehrreich sein müssen. Wir sprechen sie aber nicht zuletzt auch deshalb an, weil die Trennung von lehrreich hier, als Kriterium für ein didaktisches Zeigeinteresse, und wahr dort, als Kriterium für ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, auf einer allzu schlichten binären Kodierung beruht, die in ihrer Schlichtheit nicht haltbar erscheint. Wenn es in Fallarbeit an zentraler Stelle auch um den Stellenwert des Phänomens der Erfahrung geht, dann erscheinen Kodierungen wie ‚wahr/falsch‘ wenig hilfreich.

- 3) Es sind sehr differierende Konstellationen beobachtbar, in denen *unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Begriffe* in Ausbildungsprozessen aufeinander bezogen werden. Da gibt es Konstellationen distanzierter Arbeit am fremden Fall genau so wie solche ‚forschenden Lernens‘, in denen Momente der eigenen Könnenserprobung und der Fallgenerierung innerhalb von Praktika ineinander greifen. Fallarbeit kann Distanz und Nähe, Fremd- und Selbstreflexion begünstigen. Wie nahe aber soll Fallarbeit an die Antinomien eines Berufsfelds heranzuführen, um spürbar zu machen, dass es im beruflichen Handeln neben der Wahrnehmung und Bearbeitung auch um das Aushalten von Antinomien geht? Wieviel Ferne ist nötig, um Wahrnehmungs- und Bearbeitungsprozesse zu ermöglichen, die davon entlastet sind, schon das aushalten zu müssen, was Reflexionsprozesse veranlasst und zugleich so erschwert?
- 4) Die Bearbeitung von Fällen führt in aller Regel zu weitläufigen Verästelungen der Ausgangskonstellationen und im Resultat zu Komplexitätssteigerungen. Die Aufforderung zur Vervielfältigung von Perspektiven, zur kreativen und vielleicht auch gelegentlich ‚verspielten‘ *Produktion von unterschiedlichsten Lesarten* gerät dort an spürbare Grenzen, wo das auch legitime Interesse an der Problembewältigung in den Vordergrund rückt. Der Wunsch nach Auflösung der Problemkomplexe, nach ‚Heilung‘ unter Angabe angemessener Behandlungsmethoden ist verständlich, aber unter der Maßgabe antinomischer Grundstrukturen eben auch ambivalent. Denn selbst der scheinbar ‚einfache‘ Fall, der Routinefall kann seine Wohlstrukturiertheit nur zu leicht einbüßen. Möglicherweise geht es in der Arbeit mit Fällen auch darum, ein Kompetenzverständnis anzubahnen, das Abschied nimmt von der Vorstellung, es gäbe die „einzig richtige Weise, Situationen zu bewältigen“ (Hahn 1995, S. 166). Aber: Kompetenz kann sich nicht in pluralen Interpretationen erschöpfen. Wenn schon keine ‚richtigen Lösungen‘ vermittelbar sind, wie lassen sich dennoch ‚brauchbare Antworten‘ finden?

Das sind nur einige der Problemkomplexe, die sehr grundsätzliche Fragen aufwerfen, und sie sind im Kern auf den Bereich der Aus- und Weiterbildung konzentriert. Forschungsperspektiven sind damit zwar auch angedeutet, bedürften aber ebenso einer eigenen Thematisierung wie die Frage nach den Zusammenhängen von Fall-Ausbildung und Fall-Forschung. Das Anliegen dieses Beitrags war es, einen möglichen Ankerpunkt von Fallarbeit innerhalb der professionstheoretischen Debatte, eben die Bearbeitung von und die Konsequenzen aus Antinomien, bezogen auf sportbezogene und pädagogisch relevante Berufsfelder aus der Sicht einer kasuistisch ansetzenden Sportpädagogik etwas differenzierter zu betrachten. Angesichts der in den letzten

Jahren wieder auflebenden Debatten um das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissen und Können in sehr unterschiedlichen Kontexten scheint eine systematischere und kontinuierliche Zuwendung zur Fallarbeit aus unserer Sicht vielversprechend. Die Betonung liegt allerdings auf einer *systematischen und kontinuierlichen* Zuwendung, die zielstrebig und ausdauernder als bislang üblich sowohl Forschungs- wie auch Ausbildungsfragen zu thematisieren hat. Momentan lassen sich eine ganze Anzahl loser Enden finden, die allerdings weitgehend unverbunden nebeneinander liegen. Aufgabe für die Zukunft wäre es, daraus – und unter Einflechtung weiterer Fäden – ein Netz zu knüpfen. Der Aufwand, das zeigen unsere bisherigen Erfahrungen, dürfte sich lohnen.

Literatur

- Barnes, L.B./Christensen, C.R./Hansen, A.J. (1994): Teaching and the Case Method: Text, Cases, Readings. Boston: Harvard Business School Press.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, U./Bonß, W. (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bette, K.-H./Schimank, U. (1995): Doping im Hochleistungssport. Anpassung durch Abweichung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Boud, D./Fellitti, G. (Hrsg.) (1998): The Challenge of Problem-Based Learning. London: Kogan Page.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Hogrefe.
- Calderhead, J./Shorrock, S.B. (1999): Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers. London/Bristol: Falmer Press.
- Clark, C. M./Lampert, M. (1986): The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. In: Journal of teacher education 37, S. 27-31.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz.
- Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktiker. Göttingen: Schwartz.
- Felten, R.v./Herzog, W. (2001): Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19, S. 29-42.
- Fichte, J.G. (1808/1971): Reden an die deutsche Nation. In: Fichte, I.H. (Hrsg.): J.G. Fichte's sämtliche Werke. Bd. 7. Berlin: de Gruyter.
- Frei, P./Lüsebrink, I./Rottländer, D./Thiele, J. (2000): Belastungen und Risiken im weiblichen Kunstturnen. Teil 2: Innensichten, pädagogische Deutungen und Konsequenzen. Schorn-dorf: Hoffmann.
- Hahn, A. (1994): Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik. Frankfurt: Suhrkamp.

- Heimann, P. (1976): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Heimann, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 142-167.
- Helsper, W. (1995): Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-34.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S.521-569.
- Herbart, F.J. (1806/1976): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Hrsg. v. H. Holstein. Bochum: Kamp.
- Herzog, W./Felten, R.v. (2001): Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19, S. 17-28.
- Koch-Priewe, B. (1997): Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenschaftspsychologischen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik. In: Bayer, M./Carle, U./ Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske & Budrich, S. 139-165.
- Koch-Priewe, B. (2000): Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148-169.
- Kolbe, F.-U. (1997): Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkte: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske & Budrich, S. 121-137.
- Lundeberg, M./Levin, B.B. (Eds.) (2000): Who learns What from Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messmer, R. (1999): Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen der Lehrerbildung. Bern: Lang.
- Mittelstraß, J. (1989): Der Flug der Eule. 15 Thesen über Bildung, Wissenschaft und Universität. In: Mittelstraß, J.: Der Flug der Eule. Frankfurt: Suhrkamp, S. 43-59.
- Neuweg, H.G. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Neuweg, H.G. (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studien-Verl.
- Oevermann, U. (1990): Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt: Suhrkamp, S. 58-178.
- Puck, R. (1999): Das Münchner Modell des Medizin-Studiums (München-Harvard Educational Alliance). In: Medizinische Ausbildung 16, S. 30-37.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Scherler, K. (1989): Elementare Didaktik. Vorge stellt an Beispielen aus dem Sportunterricht. Weinheim: Beltz.
- Scherler, K./Schierz, M. (1993): Sport unterrichten. Schorndorf: Hofmann.

- Scherler, K./Schierz, M. (1995): Forschend lernen – lehrend forschen. In: Heim, R./Kuhlmann, D. (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren. Wiesbaden: Limpert, S. 39-50.
- Schierz, M. (1997): Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht. Weinheim: Beltz.
- Schön, D.A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. Boulder: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57, S. 1-22.
- Thiele, J. (1993): Phänomenologie. In: Bette, K.-H./Hoffmann, G./Kruse, C./Meinberg, E./Thiele, J. (Hrsg.): Zwischen Verstehen und Beschreiben. Forschungsmethodologische Ansätze in der Sportwissenschaft. Köln, S. 77-118.
- Thiele, J. (2000): Pädagogische Ambitionen von Trainer/-innen im Nachwuchsleistungssport. In: Spectrum der Sportwissenschaften 12, Suppl., S. 45-52.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 404-447.
- Wolters, P. (1999): Bewegungskorrektur im Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann.

Abstract: *In how far do case studies hold potentials for the mediations of scientific knowledge and vocational expertise within processes of training and of further education in the different fields of the pedagogical professions. How do case studies contribute to the acquisition of the ability to come up with didactic interpretations and to the training of reflexive judgement? Against the background of a selected and at the same time quite characteristic dimension of the problem – the antinomic structuring of sportspedagogical fields of action in physical education and in junior training – the authors discuss approaches and open questions of a case-oriented, clinically operating sports pedagogy.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Matthias Schierz, Institut für Sportwissenschaft, Bereich Sportpädagogik/-didaktik, Friedrich-Schiller-Universität-Jena, Seidelstr. 20, 07749 Jena.

Prof. Dr. Jörg Thiele, Institut für Sport und seine Didaktik, Universität Dortmund, Otto-Hahn-Str. 3, 44221 Dortmund.