

EDITION SCHULSPORT



# FALLARBEIT IN DER SPORTLEHRER- AUSBILDUNG



Petra Wolters

MEYER  
& MEYER  
VERLAG

Fallarbeit in der Sportlehrausbildung

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder die Autorin noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

Edition Schulsport Band 28

Petra Wolters

# Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Edition Schulsport:  
Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h. c. Rolf-Peter Pack

Papier aus nachweislich umweltverträglicher Forstwirtschaft.  
Garantiert nicht aus abgeholzten Urwäldern!

#### **Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Details sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung,  
vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes  
Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2015 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen  
Auckland, Beirut, Dubai, Hügendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt,  
Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien



Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)  
ISBN: 978-3-8403-1147-5  
E-Mail: [verlag@m-m-sports.com](mailto:verlag@m-m-sports.com)  
[www.dersportverlag.de](http://www.dersportverlag.de)  
[www.schuleundsport.de](http://www.schuleundsport.de)



# Inhalt

<b>Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“</b> .....	<b>8</b>
Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h. c. Rolf-Peter Pack	
<b>Vorwort der Autorin</b> .....	<b>10</b>
Petra Wolters	
<b>1 Einführung: Fallarbeit</b> .....	<b>12</b>
1.1 Wozu Fallarbeit? .....	13
1.2 Was kann zum Fall werden? .....	19
1.3 Wie arbeitet man mit Fällen? .....	23
1.4 Welche Probleme birgt die Fallarbeit? .....	30
<b>2 An Schulsporterfahrungen anknüpfen</b> .....	<b>36</b>
2.1 Sich an den eigenen Sportunterricht erinnern .....	38
Texte E 1 bis E 61 .....	41
2.2 Themengebundene Erinnerungen aufschreiben .....	65
Texte U 1 bis U 12, K 1 bis K 9, B 1 bis B 6 .....	67
2.3 Sportlehrerinnen und Sportlehrer porträtieren .....	80
Texte P 1 bis P 10 .....	83
<b>3 Das Berufsfeld erkunden</b> .....	<b>88</b>
3.1 Lehrerinnen und Lehrer befragen .....	89
Texte IL 1 bis IL 10 .....	98
3.2 Schülerinnen und Schüler befragen .....	139
Texte IS 1 bis IS 11 .....	142
3.3 Alltagsbeobachtungen notieren .....	193
Texte A 1 bis A 17 .....	197
<b>4 Über Unterrichtsprobleme reflektieren</b> .....	<b>212</b>
4.1 Sportunterricht beschreiben .....	216
Texte V 1 bis V 8, W 1 bis W 3 .....	221



<b>4.2 Fälle deuten .....</b>	<b>232</b>
Texte D 1 bis D 3 .....	236
<b>4.3 Typen bilden .....</b>	<b>247</b>
Texte T 1 bis T 11 .....	250
<b>5 An Entwicklungsaufgaben arbeiten .....</b>	<b>260</b>
<b>5.1 Den „roten Faden“ im Praktikumstagebuch finden .....</b>	<b>263</b>
Texte R 1 bis R 10 .....	267
<b>5.2 Eigene Lehrerfahrungen auswerten .....</b>	<b>315</b>
Texte L 1 bis L 8 .....	318
<b>5.3 Hospitationen konstruktiv nutzen .....</b>	<b>338</b>
Texte H 1 bis H 6 .....	344
<b>5.4 Zukunftsszenarien entwerfen .....</b>	<b>355</b>
Texte Z 1 bis Z 16 .....	358
<b>6 Schlussbemerkung .....</b>	<b>364</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>365</b>
<b>Bildnachweis .....</b>	<b>373</b>





# Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“

Fallarbeit ist ein schon seit vielen Jahren bekanntes und anerkanntes Konzept der Pädagogik. Insbesondere durch die wissenschaftlichen Arbeiten von Karl-Heinz Scherler (ab den 1980er-Jahren) wurde dieses Konzept auch für die Sportpädagogik aufbereitet. Heute ist die Fallarbeit als wichtiges Arbeitsfeld der Sportdidaktik etabliert. In der Tradition ihres Lehrmeisters Scherler stehend, hat sich in den letzten Jahren Petra Wolters in diesem Arbeitsfeld besonders engagiert und profiliert. Sie hat maßgeblich dazu beigetragen, die Fallarbeit (sport-) wissenschaftlich zu systematisieren und als unverzichtbaren Bestandteil der Ausbildung von (Sport-)Lehrerinnen und (Sport-)Lehrern zu beschreiben.

Keine gute Planungsdidaktik ohne systematische und problemorientierte Auswertungsdidaktik! So könnte ein Leitsatz für die wissenschaftliche und hochschuldidaktische Forschung von Petra Wolters zur Fallarbeit lauten. Mit Nachdruck macht sie in ihren Beiträgen darauf aufmerksam, dass gerade die „Fälle“, in denen der (Sport-)Unterricht nicht planmäßig gelingt oder gar an Störungen scheitert, wertvolle Rückschlüsse auf die vorangegangenen Planungen erlauben und Modifikationen zukünftiger Planungen nahelegen. Das Konzept der Fallarbeit setzt somit immer auch Impulse für die Inszenierung eines guten und gelingenden Unterrichts, der nach wie vor das vorrangige Ziel sportdidaktischer Theorien und Überlegungen ist.

Mit diesem Buch legt Petra Wolters eine umfassende Standortbestimmung zur Fallarbeit in der Lehrerausbildung vor. Die Herausgeber der „Edition Schulsport“ freuen sich sehr darüber, dass sie dieses grundlegende, mit vielen Beispielen versehene Werk in die „Edition Schulsport“ aufnehmen können. Denn Publikationen, die die Sportlehrerausbildung systematisch in den Fokus nehmen, sind in der Sportdidaktik rar gesät und auch bisher in der „Edition Schulsport“ nicht vertreten.



Im Zusammenhang mit der zunehmenden Tendenz einer verstärkten Integration von erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung (Stichwort „Praxissemester“) eröffnen sich lohnenswerte Anlässe, um im Kontext forschenden Lernens das Konzept der Fallarbeit gewinnbringend zu nutzen. Auch in den Routinen der alltäglichen, vielleicht auch nur sporadischen Auswertungsarbeit von (Sport-)Unterricht kann ein systematischer Rückgriff auf das Konzept der Fallarbeit helfen, aus einer anderen Blickrichtung neue Akzente einzubringen oder auftretende Unterrichtskonflikte zu verstehen und zu lösen. In diesem Kontext gewinnt Fallarbeit auch für die Lehrerfortbildung ihre Bedeutung und kann dort über die fallorientierte Reflexion von Unterricht zu dessen Verbesserung beitragen.

Vor diesem Hintergrund hoffen und wünschen wir, dass dieses Werk in den verschiedenen Ausbildungsphasen und an den unterschiedlichen Ausbildungsorten der Sportlehreraus- und -fortbildung, insbesondere in den Ausbildungsseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und auch im Ausbildungsunterricht an den Schulen, große Beachtung und weite Verbreitung findet.

*Dr. Heinz Aschebrock*

*Dr. h.c. Rolf-Peter Pack*



## Vorwort der Autorin

Fallarbeit ist mittlerweile eine geschätzte hochschuldidaktische Methode, gerade um auf pädagogische Berufe vorzubereiten. Weil das pädagogische Handeln sich immer von Fall zu Fall bewähren muss und es keine „Durchschnittslösungen“ geben kann, ist es nahe liegend, auch in der Ausbildung schon mit Fällen zu arbeiten.

Mit dem vorliegenden Buch möchte ich zeigen, wie Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerausbildung gestaltet werden kann. Dabei unterscheide ich vier verschiedene Zugänge, die sich in den Kapiteln des Buches abbilden: den biografischen Zugang (Kapitel 2), den ethnografischen (Kapitel 3), den unterrichtsanalytischen (Kapitel 4) sowie den entwicklungsbezogenen (Kapitel 5).

Leserinnen und Leser, die schon mit der Fallarbeit in der Sportdidaktik vertraut sind, werden erkennen, dass ich damit das gewohnte Territorium deutlich erweitert habe. Wer sich über die Ziele, die Vorgehensweise und die vier Zugänge der Fallarbeit informieren möchte, dem empfehle ich das Kapitel 1. Hier habe ich grundsätzliche Annahmen und leitende Prinzipien, aber auch einige Probleme der Fallarbeit gebündelt. Die Kapitel 2 bis 5 folgen immer demselben Aufbau: Nach einem einleitenden Abschnitt finden sich Konkretisierungen des jeweiligen Zugangs in den Unterkapiteln. Dort sind Aufgabenstellungen und didaktische Thematisierungsmöglichkeiten zu finden, mit denen ich in meinen Seminaren gute Erfahrungen gemacht habe. Als Anschauungs- und Arbeitsmaterial runden Texte, die zum allergrößten Teil von Studierenden stammen, die jeweiligen Unterkapitel ab. Diese Textsammlung kann als „Steinbruch“ verwendet werden, wenn Sie als Leserin oder Leser selbst fallbezogen in der Lehrerausbildung arbeiten wollen. Allerdings verspricht es den meisten Gewinn, wenn für die Fallarbeit je eigene Texte verfasst werden. Denn man kann zwar auch an fremden Fällen vieles lernen, aber die eigene Lebensgeschichte und die eigenen Erfahrungen sind der beste Anknüpfungspunkt für Fallarbeit.

Mein besonderer Dank geht an die vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmer meiner Seminare, die sich auf Fallarbeit und meine Schreibaufgaben – manchmal zähneknirschend – eingelassen haben. Ihre Texte schildern das „pralle“ Leben von Schule und Schulsport und machen dieses Buch dadurch plastisch. Selbstverständlich sind alle Namen, die in den



Texten auftauchen, verändert oder anonymisiert. Wo immer es stilistisch einigermaßen erträglich ist, gebrauche ich sowohl männliche wie auch weibliche Bezeichnungen (z. B. Lehrerinnen und Lehrer). Damit die Doppelbenennung bei übergreifenden Aussagen nicht überhandnimmt, bin ich entweder auf eine geschlechtsneutrale Bezeichnung ausgewichen („Studierende“) oder ich habe versucht, männliche und weibliche Sprachform abzuwechseln.

Zu großem Dank verpflichtet bin ich Ilka Lüsebrink, die das Manuskript gelesen hat. Ihre Anmerkungen waren wie immer fachkundig und konstruktiv und haben – hoffentlich – zur Verbesserung des Buches beigetragen.

Durch meinen Doktorvater Karlheinz Scherler bin ich in den 1990er-Jahren mit der Fallarbeit zuerst in Kontakt gekommen. Seinem Gedenken widme ich dieses Buch.

*Petra Wolters*



# 1 Einführung: Fallarbeit

Sportlehrerin oder Sportlehrer zu werden, ist zunächst eine private Entscheidung, die aber irgendwann öffentliche Folgen hat, zumindest wenn die betreffende Person tatsächlich in den Schuldienst tritt. Dann nämlich werden Hunderte von Schülerinnen und Schülern mit diesem Lehrer oder dieser Lehrerin konfrontiert. Es ist daher eigentlich erstaunlich, dass die Sportlehrausbildung nach wie vor kaum auf die persönlichen Motive und die Entwicklung der Lehrkräfte in spe eingeht.

Ein Beispiel: In dem Sammelband *Beruf: Sportlehrer/in* (Miethling & Gieß-Stüber, 2007) sind viele Facetten aufgenommen, sei es die Entwicklung verschiedener Kompetenzen, wie Geschlechter- oder interkulturelle Kompetenz, sei es Stress oder auch die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern –, aber es fehlt noch immer an hochschuldidaktischen Konzepten, wie Sportlehrkräfte sinnvoll in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt werden können.

Mit dem vorliegenden Buch möchte ich diesem Mangel abzuhelfen versuchen. Auch wenn es Fallarbeit gerade in der Sportpädagogik schon recht lange gibt (vgl. Scherler, 1983 oder Schierz, 1986), meine ich, dass ihr Potenzial bisher noch nicht ausgeschöpft wurde. Die vorherrschende Ausrichtung der Fallarbeit betraf die Auswertung von Unterricht; da Unterrichten das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern ist, ist eine solche Ausrichtung durchaus verständlich. In diesem Buch zeige ich, dass mit der Fallarbeit neben der Unterrichtsauswertung noch weitere bedeutsame Bereiche der professionellen Entwicklung von Sportlehrkräften zu erschließen sind, die sich in den Kapiteln 2 bis 5 finden und in Abschnitt 1.1 näher erläutert werden.

Fallarbeit wird in diesem Buch so verstanden:

**Fallarbeit** ist eine Vorgehensweise in der (Sport-)Lehrerbildung, die an Einzelfällen aus dem schulischen Alltag didaktische und pädagogische Grundprobleme zeigen will, um dadurch das kritische Denken und Theoretisieren der Studierenden anzuregen und eine professionelle Entwicklung im Lehrerberuf anzubahnen.



## 1.1 Wozu Fallarbeit?

Schon seit einiger Zeit wird für das Lehramtsstudium die *Idee des forschenden Lernens* verfolgt (vgl. z. B. den Sammelband von Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009). Dabei geht es im Wesentlichen darum, Übergänge zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis zu schaffen (vgl. Schneider & Wildt, 2009, S. 8). Es gibt sehr unterschiedliche *Modelle des forschenden Lernens* (vgl. Koch-Priewe & Thiele, 2009), aber alle zielen darauf ab – etwas vereinfacht gesagt –, die Praxis nicht nur aus der alltäglichen Perspektive des Handelns und Könnens zu betrachten, sondern ihr auch mit einer wissenschaftlichen Herangehensweise zu begegnen (vgl. Schneider & Wildt, 2009, S. 8).

*Konzepte von Fallarbeit* können ebenfalls in das *forschende Lernen* eingeordnet werden, da sie zwischen Theorie und Praxis vermitteln wollen. Sie sind mittlerweile an vielen Studienorten ein Bestandteil der Lehrerbildung (vgl. Reh, Geiling & Heinzl, 2013, S. 921). Insgesamt wird Fallarbeit als ein bedeutsames hochschuldidaktisches Mittel geschätzt (vgl. z. B. Reh & Schelle, 2010), weil die pädagogischen Handlungsanforderungen im Lehrerberuf von ihrer Struktur her der Arbeit an und mit Fällen entsprechen (vgl. Reh, Geiling & Heinzl, 2013, S. 921). Dabei wird anerkannt, dass Theorie und Praxis zwei unterschiedliche Welten sind, in denen unterschiedlich gehandelt wird (vgl. Bourdieu, 1999, S. 157). Dennoch gibt es Beziehungen zwischen beiden Welten; und gerade darum geht es, wenn man mit Fällen arbeitet.

Ein *Fall* ist ein Kreuzungspunkt von Theorie und Praxis, weil er nicht etwa die Wirklichkeit „abbildet“ oder gar die Wirklichkeit „ist“, sondern schon eine Konstruktion desjenigen, der den Fall wahrgenommen und dargestellt hat (vgl. Biller, 1988, S. 33). Wir alle konstruieren unsere soziale Wirklichkeit – das ist die Botschaft des Konstruktivismus (vgl. einführend z. B. Watzlawick, 1995), auf der auch die Fallarbeit beruht.

*Kasuistik*, die Lehre von den Fällen, kann dazu dienen, in Handlungsfeldern, in denen das Handeln Normen folgt und nicht eindeutig festgelegt ist, zur Reflexivität und Urteilskraft beizutragen: „Wo immer es darum geht, konkrete Erscheinungen oder Fälle (*casus*) unter allgemeine Normen bzw. Prinzipien zu fassen, zu ordnen, sie abzugrenzen und zu beurteilen, hat *K(asuistik)* als Methode ihren Ort. Vor allem die auf Handeln ausgehenden Normwis-



senschaften versuchen, mit ihrer Hilfe komplexe Situationen zu erhellen, widerstreitende Interessen und Pflichten zu lösen, Weisung zum Handeln in Konflikten zu geben (...)" (Hauser, Wolf & Bleker, 1976, Sp. 703). Fälle können als Mittel der Verständigung sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft verwendet werden. Erfahrung bildet sich von Fall zu Fall, wobei die Erkenntnis zu immer größerer Allgemeinheit ansteigt (vgl. Buck, 1989, S. 212).

Die *sportdidaktische Kasuistik* ist als Gegenbewegung zu den „Planungsdidaktiken“ entstanden, die auf der Grundlage von didaktischen Theorien oder Modellen Anleitung für die Planung von Unterricht geben wollen. Dabei stehen ideale Vorstellungen von gutem Unterricht im Vordergrund, während die realen Bedingungen und die tatsächliche Unterrichtsdurchführung kaum betrachtet werden. Kasuistik dagegen will ihre Theorien oder verallgemeinerbaren Aussagen erst aus der Praxis gewinnen (vgl. Scherler & Schierz, 1987, S. 78; Scherler, 1992, S. 19).

Vergleicht man Planungs- und Auswertungsdidaktik miteinander (vgl. Tab. 1), so richtet sich *Planungsdidaktik* auf zukünftigen Unterricht, folgt normativen Leitideen und Theorien und will Lehrkräften Orientierung für die Gestaltung von Unterricht bieten. *Auswertungsdidaktik* hingegen beschäftigt sich mit vergangenem Unterricht, so, wie er im Alltag vorkommt, sucht nach theoretischen Begriffen für diesen Unterricht und hat zum Ziel, die Urteilskraft und Reflexivität derjenigen zu schulen, die Sportunterricht gestalten sollen.<sup>1</sup>

Tab. 1: Unterschiede zwischen Planungs- und Auswertungsdidaktik (vgl. Wolters, 2013, S. 248)

Planungsdidaktik	Auswertungsdidaktik
Zukünftiger Unterricht	Vergangener Unterricht
Normative Leitidee	„Unterrichtswirklichkeit“
Vorgängige Theorie	Didaktisches Theoretisieren
Orientierung	Urteilskraft und Reflexivität

<sup>1</sup> Ich habe die Unterschiede vereinfacht dargestellt: Auch die sportdidaktische Kasuistik gibt nach der Auswertung von Unterricht Handlungsempfehlungen für die Praxis, die wiederum auf normativen Vorstellungen von gutem Unterricht beruhen; freilich nicht in der Form von Rezepten, die unabhängig vom Einzelfall gegeben werden. Voraussetzung für Handlungsempfehlungen ist, dass die Situationen treffend beschrieben und die Kontexte bekannt sind (vgl. Scherler, 1992, S. 222). Ob Handlungsempfehlungen auf weitere Fälle anzuwenden sind, soll der in der Praxis tätige Lehrer selbst entscheiden können.



Heimann hat schon 1962 den Begriff des „Didaktischen Theoretisierens“ geprägt. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssten nicht so sehr Theorien, sondern das Theoretisieren lernen. Es sei nicht so wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer Inhalte von Theorien isoliert erwürben, sondern dass sie in der Lage sind, geeignete Theorien zu entwickeln oder zu benutzen, um didaktische Situationen besser zu verstehen und in ihnen angemessen zu handeln (vgl. Heimann, 1962, S. 413).

In der Fallarbeit sind besonders solche Fälle interessant und lehrreich, in denen Unterricht eben nicht gelingt oder der Alltag an der Schule nicht den Idealen von Bildung entspricht, sondern in denen die Geschehnisse in einem Widerspruch zu pädagogischen Ansprüchen oder Normen stehen. An „alltäglichen Unglücksfällen“ – so die Annahme, die ebenfalls schon auf Heimann zurückgeht – kann Exemplarisches gelernt werden. Das heißt allerdings nicht, dass nicht auch Glücksfälle und deren Bedingungen des Gelingens thematisiert werden können.

Die sportdidaktische Kasuistik ist ursprünglich eine fallbezogene Lehrweise über Unterricht. Sie will besonders das Nachdenken über Unterricht fördern. Die Fähigkeit, pädagogische Situationen interpretieren zu können (ohne sich auf vermeintlich bewährte Schubladen zu verlassen) und angemessene Lösungen zu finden (ohne in Routine zu erstarren), kann als wichtige Qualifikation für Lehrerinnen und Lehrer gelten. Im Rahmen der universitären Lehrerbildung ist es ihr Ziel, einen wissenschaftlichen Habitus anzubahnen, der als Grundlage für eine professionelle Ausübung des Lehrerberufs gilt (vgl. Wolters, 2006, S. 81-85).

Mit diesem Buch überschreite ich die traditionelle Grenze der Kasuistik, indem nicht nur der Unterricht zum Gegenstand der Fallarbeit gemacht wird. Ich unterscheide hier vier unterschiedliche Zugänge zur Schulwirklichkeit, die mir für die Lehrerbildung bedeutsam erscheinen:

- (1) den **biografischen Zugang** (Kap. 2), weil bekannt ist, dass Studierende in erheblichem Maße von ihrem bisherigen Werdegang bis zum Studium geprägt sind,
- (2) den **ethnografischen Zugang** (Kap. 3), weil es nützlich ist, den Alltag und die Praxis der Schule zu verstehen und mit fremdem Blick betrachten zu können,



- (3) den **unterrichtsanalytischen Zugang**, wie er auch in der „traditionellen“ Kasuistik vertreten ist (Kap. 4), weil das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern das Unterrichten ist sowie
- (4) den **entwicklungsbezogenen Zugang** (Kap. 5), weil Studierende an ihrer eigenen professionellen Entwicklung arbeiten müssen, um gute Lehrerinnen und Lehrer werden zu können.

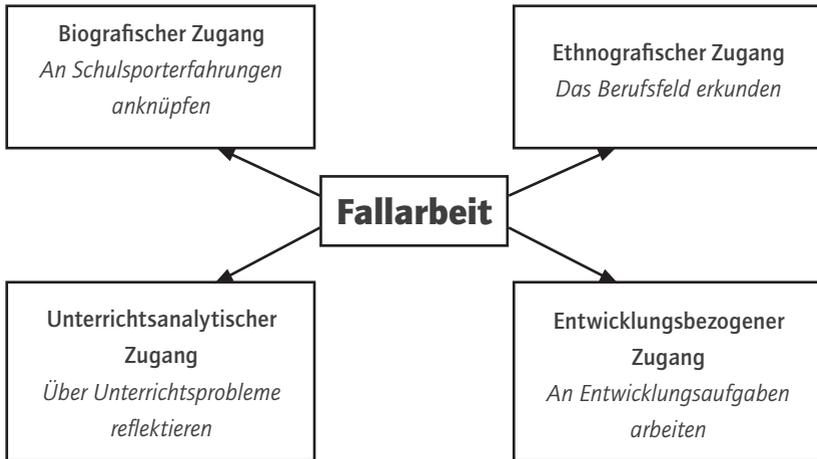


Abb. 1: Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung

Ich will im Folgenden mit kurzen Schlaglichtern die vier Zugänge beleuchten:

### Biografischer Zugang – an Schulsporterfahrungen anknüpfen

Ein Ansatzpunkt für Fallarbeit sollten die biografischen Erfahrungen der Studierenden sein, da sie den Hintergrund für Werthaltungen, Einstellungen und Reaktionen bilden, die das pädagogische Handeln bestimmen („Teachers teach how they were taught“; Altman, 1983). Beispiel: Eine Studentin beschreibt in einem Porträt ihre ehemalige Sportlehrerin, deren Sportkleidung als zu auffällig und lächerlich geschildert wird. Wenn man das Porträt interpretiert, so ist die Kleidung ein Symptom für die gesamte Bewertung der Person der Sportlehrerin. Sie wird als lächerliche Figur dargestellt, die von den Schülerinnen und Schülern nicht ernst genommen wird.



Von diesem Einzelfall aus kann man ins Allgemeine überleiten und sich fragen, welche Qualitäten eine Sportlehrkraft haben sollte und welche Qualifikationen (heute sagt man ja gerne: *Kompetenzen*) dazu beitragen können, dass Sportlehrkräfte in den Augen der Schülerinnen und Schüler keine lächerlichen Figuren abgeben. Durch das Schreiben des Porträts wird noch einmal die Schülerperspektive der Studentin hervorgerufen, die mithilfe der Fallarbeit – wenn es gut läuft – um die Lehrerperspektive erweitert werden kann.

### Ethnografischer Zugang – das Berufsfeld erkunden

Wenn wir gefragt werden, ob wir wüssten, was eine Schule ist oder was Sportlehrer tun, so wären wir erstens schon einmal erstaunt über diese Frage, weil sie scheinbar völlig Selbstverständliches betrifft. Und zweitens wären wir bestimmt der Meinung, dass wir uns auskennen. Gerade diese Selbstverständlichkeiten will die Ethnografie infrage stellen, indem die eigene Kultur wie eine fremde betrachtet wird<sup>2</sup>, deren Ziele, Regeln und Handlungsweisen man verstehen will. Freilich ist dazu nötig, das vermeintlich sichere Wissen über Bord zu werfen und sich „dumm zu stellen“. Neben der Beobachtung kann wertvolles Material auch über Interviews gewonnen werden.

Beispiel: In einem Interview erzählt ein Sportlehrer von einer Konfliktsituation im Sportunterricht, die schon lange zurückliegt, ihn aber sehr in seiner Umgangsweise mit Konflikten generell geprägt habe. Hier wird die beschriebene Situation zum „Präzedenzfall“, zu einem Muster für wiederholtes Handeln. Im Seminar an der Universität könnte man nun wiederum den Umgang des Lehrers mit Konflikten zum Fall machen, indem man beispielsweise fragt, mit welchen Strategien der Lehrer handelt, ob seine Auffassung von Konflikten für deren Lösung günstig ist oder welches Schülerbild sich in seinen Schilderungen ausdrückt. Indem man nicht einfach nur „glaubt“, was der Lehrer sagt, sondern hinter seinen Worten nach weiterem Sinn sucht, nimmt man eine ethnografische Haltung ein. Ziel ist es, die Praxis zu verstehen, um der gedankenlosen Vereinnahmung durch die Praxis entgegenzuwirken.

---

2 Ich kann an dieser Stelle keine Einführung in die Ethnografie geben. Klassische Texte zur Ethnografie sind z. B. Amann & Hirschauer (1997) sowie Geertz (1983).



### Unterrichtsanalytischer Zugang – über Unterrichtsprobleme reflektieren

Lehrerinnen und Lehrer konstruieren in ihrem Alltag dauernd Fälle. Etwa bei einem ganz einfachen Vorkommnis: Anna setzt sich im Sportunterricht zwischendurch auf die Bank und macht nicht mehr mit. Aufgrund dieser Tatsache kann man zu verschiedenen Konstruktionen kommen. Annas Verhalten könnte ein Fall von pubertärer Sportverweigerung sein, der durch die Präsentation ihres Körpers in der Öffentlichkeit hervorgerufen sein könnte. Sie könnte aber auch konditionell sehr schwach sein. Oder ihr Verhalten ist ein Fall von „selektiver Sportmotivation“, sodass sie nur an den Inhalten teilnimmt, die ihr gefallen.

Je nachdem, welche Variante man bevorzugt, was wiederum mit biografischen Erfahrungen zusammenhängt, wird man pädagogisch und didaktisch anders handeln. Wichtig ist dabei nicht, dass die Konstruktion „wahr“ ist – das ist laut Konstruktivismus gar nicht möglich –, sondern dass sie angemessen ist und zu einem fruchtbaren pädagogischen Handeln befähigt.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen eine gute Beobachtungsgabe und eine ausgeprägte Deutungskompetenz, die es ihnen erlaubt, schnell und dennoch nicht stereotyp auf pädagogische Situationen zu reagieren. Die Kunst besteht darin, im Besonderen das Allgemeine zu sehen, ohne dass das Besondere ganz dem Allgemeinen untergeordnet wird. Einerseits gibt es viele Mädchen, die sich so verhalten wie Anna; andererseits ist Anna einmalig. Diese Balance immer wieder herzustellen und sich nicht auf Deutungsroutinen und eingefahrene Reaktionen zu verlassen, ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe.

Mit der Fallarbeit kann auf diese Aufgabe vorbereitet werden, und zwar ohne den Handlungsdruck, unter dem Lehrerinnen und Lehrer normalerweise stehen. Im Unterricht, zumal im Sportunterricht, müssen sie innerhalb kürzester Zeit Entscheidungen fällen (z. B. „Spreche ich Anna an oder nicht?“) und zudem vieles gleichzeitig im Auge behalten (außer Anna sind noch 28 weitere Heranwachsende in der Sporthalle).

Unterricht ist, so wie er im Moment organisiert ist, im Prinzip eine Überforderungssituation. In der Erziehungswissenschaft ist wiederholt auf die antinomische Struktur pädagogischer Situationen hingewiesen worden. Lehrerinnen und Lehrer haben in der Regel nicht nur einem Prinzip oder einem Grundsatz zu folgen, sondern sind häufig Situationen ausgesetzt, in denen gegensätzliche Prinzipien oder Grundsätze zugleich gelten.



Als Beispiele für Antinomien nennt Böhm (1994, S. 37) Befreien vs. Binden, Führen vs. Wachsenlassen, Erfüllung der Gegenwart vs. Ausrichtung auf die Zukunft, Unterstützen vs. Gegenwirken sowie Fördern vs. Auslesen. Einige dieser Antinomien werden durch die Institution Schule noch verstärkt. Als Lehrkraft kann man den Antinomien nicht ausweichen, sondern muss je nach Fall eine Entscheidung treffen. Die antinomische Struktur bewusst zu machen, zu analysieren und Alternativen des Handelns zu prüfen, ist ein Ziel der Fallarbeit.

Da die Studierenden bei der Fallarbeit erst einmal vom Handlungsdruck entlastet sind, gewinnen sie den Freiraum, gründlich über den Fall nachzudenken, in der Literatur zu recherchieren und sich Handlungsmöglichkeiten zu überlegen.

### **Entwicklungsbezogener Zugang – an Entwicklungsaufgaben arbeiten**

Die Idee, dass (zukünftige) Lehrkräfte bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, um im Beruf klarzukommen, verdanke ich Hericks (2006). Um schon im Studium solche Entwicklungsaufgaben zu thematisieren, eignen sich besonders schulpraktische Studien und Praktika. Schreibt beispielsweise eine Studentin in ihrem Praktikumstagebuch wiederholt darüber, dass sie noch für eine Schülerin gehalten wird und dass sie die Anerkennung der Mentorin im Praktikum als wichtige Bestätigung erlebt, so kann man interpretieren, dass hier offensichtlich eine bestimmte Entwicklungsaufgabe von der Studentin selbst thematisiert wird. Wenn sie im Rahmen der Fallarbeit ihr eigenes Tagebuch auswertet, könnte sie diese Entwicklungsaufgabe genauer analysieren, in der Literatur nachlesen, welche Erkenntnisse es über die berufliche Entwicklung von (Sport-)Lehrkräften gibt, und dadurch die Chance haben, ihre eigene berufliche Entwicklung bewusster zu gestalten.

## **1.2 Was kann zum Fall werden?**

Die Überschrift legt schon nahe, dass es nicht etwa einen Fall *gibt*, sondern dass etwas aus der sozialen Wirklichkeit: also eine Situation, ein Geschehnis oder ein Erlebnis zu einem Fall *wird*. Unter einem *Fall* ist dementsprechend eine Konstruktion von Wirklichkeit



zu verstehen, mit der eine Beziehung zwischen Besonderem und Allgemeinem hergestellt wird (vgl. z. B. Günther, 1978). Erst der Beobachter eines Geschehens oder eines Wirklichkeitsausschnitts erzeugt einen Fall, indem er das, was er wahrnimmt, mit bestimmten Erwartungen und Vorkenntnissen oder Einstellungen *als etwas* darstellt. Ein Fall steht auf der einen Seite für das Besondere, das ihn aus dem Strom der alltäglichen Ereignisse heraushebt und weshalb er überhaupt wahrgenommen wird, und auf der anderen Seite für das Allgemeine, das ihn verständlich und lehrreich macht.

Wären wir die viel zitierten Marsmenschen und wüssten weder, was Sport noch was Schule ist, dann würden wir vielleicht viele interessante Beobachtungen im Sportunterricht machen, könnten sie aber nicht mit einem Allgemeinen, dem Wissen, worum es beim Sport in der Schule geht, verknüpfen. Die interessanten Beobachtungen blieben ohne Sinn, weil wir sie nicht einordnen könnten.

Wenn wir also einen Fall konstruieren, greifen wir immer schon auf Wissen – sei es nun explizit oder implizit – zurück. Zwischen Fall und allgemeinem Wissen in Form von Gesetzmäßigkeiten, Regeln oder Normen besteht eine Wechselbeziehung. Einerseits ordnen wir den Fall einem Allgemeinen unter (dies nennt man *Subsumption*), andererseits schärfen oder modifizieren wir unser allgemeines Wissen am Fall. Stellen wir Fragen an den Fall, die mit unserem bisherigen Wissen nicht zu beantworten sind, können wir sogar neues Wissen erzeugen (*Abduktion*).

In meinen bisherigen Veröffentlichungen (vgl. z. B. Wolters, 1999; 2006) habe ich mich auf Geschehnisse beschränkt, die ich im Sportunterricht beobachtet habe. Solche Ereignisse habe ich in Fallbeschreibungen gegossen und interpretiert. In diesem Buch ist das Spektrum der Textsorten größer. Neben Unterrichtsbeobachtungen, die Studierende in Texten niedergelegt haben (wie in Kap. 4.1), sind in Kap. 2 „Erinnerungstexte“ versammelt, bei denen sich Studierende in ihre Schulzeit zurückversetzt und besondere Erlebnisse schriftlich geschildert haben. Zusätzlich verwende ich zur Fallarbeit Porträts, die weniger an einem Ereignis und dessen Handlungsverlauf orientiert sind, sondern an der Beschreibung, hier einer Sportlehrkraft, die die Studierenden in irgendeiner Weise beeindruckt hat.



In Kap. 3 werden Interviews mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zur Fallarbeit herangezogen. Die Äußerungen der Befragten an sich und deren Transkription sind noch kein „Fall von ...“, sondern werden erst dazu, wenn sie interpretiert und ggf. typisiert werden. Tagebucheintragungen – wie sie in Kap. 3.3 und in Kap. 5.1 vorkommen –, können ganz verschiedene Textgattungen enthalten (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 30): sicherlich die Erzählung, aber auch ansatzweise Erörterungen, Interpretationen und theoretische Versatzstücke. Fallbeschreibung und -deutung gehen in Tagebucheintragungen oft ineinander über.

Schließlich lasse ich Studierende gelegentlich ein Zukunftsszenario schreiben, z. B. wie sie sich selbst als Sportlehrerin bzw. Sportlehrer vorstellen. Das ist kein Text mehr, der auf tatsächlichen Erlebnissen oder Beobachtungen beruht, wie alle anderen Textsorten, der aber für das Erkennen von normativen Grundhaltungen und persönlichen Motiven sehr interessant ist.

Dass so unterschiedliche Textsorten verwendet werden, hängt mit den Zielen der Fallarbeit zusammen, die ich in der folgenden Tabelle zeige:

Tab. 2: Textsorten und deren Ziele in der Fallarbeit

Zugang	Textsorte	Ziele
<b>Biografisch</b> (Kap. 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offener Erinnerungstext (Kap. 2.1)</li> <li>• Themengebundener Erinnerungstext (Kap. 2.2)</li> <li>• Porträt (Kap. 2.3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch Anknüpfen an biografische Erfahrung erstes Verständnis für didaktische und pädagogische Sichtweisen schaffen</li> <li>• Eigene Erfahrungen als Grundlage für Einstellungen erkennen</li> <li>• Bewusstmachen normativer Setzungen und eigener Motive</li> </ul>



<p><b>Ethnografisch</b> (Kap. 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviews mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern (Kap. 3.1 und Kap. 3.2)</li> <li>• Alltagsbeobachtungen (Kap. 3.3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkunden des Berufsfeldes</li> <li>• Sichtweise der Akteure in der Schule rekonstruieren</li> <li>• Eigene Sichtweise ergänzen und ggf. relativieren</li> <li>• Kritische Distanz zum Alltag erzeugen</li> </ul>
<p><b>Unterrichtsanalytisch</b> (Kap. 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung von Unterrichtssituationen (Kap. 4.1)</li> <li>• Interpretationen von Fällen (Kap. 4.2)</li> <li>• Typisierungen (Kap. 4.3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heranführung an konstruktivistische Sichtweise auf Unterricht</li> <li>• Erkennen und Deuten von didaktisch relevanten Problemen, Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten</li> <li>• Veranschaulichung und Analyse pädagogischer und didaktischer Probleme</li> <li>• Theoretisieren</li> </ul>
<p><b>Entwicklungsbezogen</b> (Kap. 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tagebuch (Kap. 5.1)</li> <li>• Unterrichtsauswertungen eigener Stunden (Kap. 5.2)</li> <li>• Hospitationsprotokolle (Kap. 5.3)</li> <li>• Zukunftsszenario (Kap. 5.4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkunden des Berufsfeldes</li> <li>• Erkennen von Entwicklungsaufgaben</li> <li>• Bewusstmachen normativer Setzungen und eigener Motive</li> </ul>



Alle Dokumente, die in diesem Buch enthalten sind, habe ich aus dem umfangreichen Material, das in vielen Seminaren zusammengekommen ist, ausgewählt, sprachlich geglättet oder auch gekürzt. Zweifellos bin ich damit eine „Kokonstrukteurin“ der hier versammelten Fälle bzw. Texte. Die Ursprungssituationen bzw. -texte wurden jedoch fast alle von Studierenden geliefert.

## 1.3 Wie arbeitet man mit Fällen?<sup>3</sup>

In der pädagogischen Fallarbeit kann man grob vier Schritte unterscheiden, die sich bei den meisten Textsorten durchführen lassen:

- Identifikation pädagogisch und/oder didaktisch relevanter Situationen oder Probleme;
- Fallkonstruktion und -darstellung;
- Fallinterpretation;
- Abstraktion und Einordnung in wissenschaftliches Wissen.

### Identifikation pädagogisch und/oder didaktisch relevanter Situationen oder Probleme

Wie kommt man überhaupt auf interessante oder problemhaltige Situationen? Wieso werden bestimmte Situationen bzw. Personen als „Fälle von ...“ gesehen, andere aber nicht?

Erstens ist das Wahrnehmen von pädagogischen und didaktischen Problemen erfahrungsbezogen; so wie die oben genannten Marsmännchen keine Chance hätten, Beobachtungen oder Erlebnisse aus dem Sportunterricht zu einem Fall zu machen, weil ihnen jeglicher Hintergrund bzw. das Allgemeine fehlt, so steigt mit der intensiven Auseinandersetzung mit Schule, deren Akteuren sowie Sportunterricht die Fähigkeit, Probleme zu entdecken. Es tritt also ein Übungseffekt ein, den ich bei meinen Studierenden im Laufe des Studiums und besonders nach den Praktika bemerke.

---

<sup>3</sup> In diesem Abschnitt kann ich nur übergreifende Hinweise geben, da das Vorgehen bei der Fallarbeit den unterschiedlichen Zielen (s. Tab. 2) sowie den Textsorten und deren Entstehung angepasst werden muss. Genauere Angaben zur hochschuldidaktischen Arbeitsweise finden sich in den einzelnen Abschnitten.



Während Studienanfänger meine kritische Sicht auf Sportunterricht oder Lehrkräfte oft als lästig empfinden („Wieso, das war doch ganz normaler Unterricht!“), stelle ich in höheren Semestern fest, dass die Studierenden von sich aus mehr Fragwürdiges entdecken und mir häufiger zustimmen (oder sind sie nur höflicher geworden?).

Da Erfahrungen gar nicht anders als subjektiv sein können, gibt es nie eine „objektive“ Entscheidung, eine bestimmte Situation bzw. Person zu einem Fall zu machen. Nach Schierz (1986, S. 20) ist die Grenze zwischen dem eigenen Wissen und Nichtwissen die Vorbedingung für Fragen und somit auch der Punkt, an dem Unterrichtssituationen für den Beobachter fragwürdig und interpretationsbedürftig werden. Man kann also nicht annehmen, dass man nach etwas völlig Fremden fragt. Vielmehr beginnt der Forschungsprozess mit etwas *subjektiv Bedeutsamen*. Das Vorverständnis und die eigenen Erfahrungen mit ähnlichen Situationen sind entscheidend dafür, was zu einem Problem oder zu einem Fall wird (so begründet sich auch der biografische Zugang des zweiten Kapitels). Das geschieht nach Schierz (1986, S. 21) besonders dann, wenn das Vorverständnis von dem Gegenstand in diffussem – also noch nicht klar zu formulierendem – Gegensatz zu dem steht, was sich im Unterricht ereignet.

Zweitens kann ein mehr theoriegeleiteter Blick dazu führen, Ereignisse, Personen oder Zustände für interessantes Fallmaterial zu halten. Haben die Studierenden z. B. einen Text über Unterrichtsstörungen gelesen, so können sie in der Regel selbst erlebte Unterrichtsstörungen berichten und beschreiben. Dokumente wie Interviewtexte, die nicht auf der Grundlage von Beobachtungen oder eigenen Erlebnissen entstehen, sind anders konstruiert. Bei Interviews reagieren die Interviewpartner auf Fragen, die schon ein Erkenntnisinteresse oder auch eine theoretische Annahme enthalten. Sobald man einen Interviewleitfaden erstellt, hat man damit eine bestimmte Sichtweise eingenommen, die Hintergrund für die Wahrnehmung bestimmter Aussagen „als etwas“ ist. Insofern ist hierbei die Suche nach Fallmaterial schon deutlicher vorgegeben als bei freien Unterrichtsbeobachtungen oder Erinnerungen an die eigene Schulzeit.

### Fallkonstruktion und -darstellung

Wer schon einmal versucht hat, eine auf Video aufgezeichnete Unterrichtsszene oder auch ein „live“ beobachtetes Ereignis im Sportunterricht treffend zu beschreiben, weiß,



dass dies alles andere als einfach ist. Zur sozialen Wirklichkeit gehört, dass sie flüchtig ist – um sie aber analysieren zu können, muss sie fixiert werden. Allein durch diesen Vorgang büßt sie gerade eines ihrer wesentlichen Merkmale, eben die Flüchtigkeit, ein (vgl. Bergmann, 1985, S. 317). Sind Videoaufzeichnungen nicht eine Hilfe, weil sie doch alles objektiv erfassen? Nein: Sie haben zunächst den verführerischen Reiz des Realismus, sind aber trotzdem konstruiert, weil sie kein einfaches Abbild der ursprünglichen Situation sind. So ist zu beachten, dass es sich bei einer Videoaufnahme um konstruierten Realismus handelt (vgl. Bergmann, 1985, S. 317).

Es besteht ein Unterschied zwischen der Verschriftlichung einer Livebeobachtung und einem Videomitschnitt. Bei Ersterer beginnt man schon mit den ersten Notizen mit einer Interpretation des Geschehens, während der Videomitschnitt eine Trennung von technischer Aufzeichnung und interpretierender Erfassung zulässt. Lege ich Studierenden Fallbeschreibungen in Form von Texten vor, fragen sie oft nach, „ob das wirklich so passiert sei“. Diese Frage habe ich noch nie erhalten, wenn ich eine auf Video aufgezeichnete Sportstunde gezeigt habe. Die Macht der Bilder!

Grundsätzlich steht man bei der Falldarstellung vor dem Problem, dass die weitgehend nicht sprachliche Welt des Sportunterrichts, in der Bewegung die herausragende Rolle spielt, in eine Welt der Sprache überführt werden muss. Nach Oevermann (2000, S. 108) klafft zwischen der sinnlichen Wahrnehmung und einem auszuwertenden Text eine Lücke. Bei der Verschriftung z. B. einer Videoaufnahme übersetzt man das unmittelbar Sichtbare in Sprache. Vom Modus der unmittelbaren Wahrnehmung wechselt man zum Modus der symbolischen Darstellung (ebd., S. 109). Ebenso wie aus Erinnerungen eine Erinnerungserzählung werden muss, damit sie wissenschaftlich bearbeitet werden können, muss aus dem Video ein Text werden (ebd., S. 112).

Nun entwickelt jede Sprachgemeinschaft Konventionen, wie Geschichten erzählt werden. Es gibt bestimmte narrative Grundmuster, die unabhängig vom konkreten Geschehen herausgebildet werden und deren sich das einzelne Mitglied einer Sprachgemeinschaft meist nicht bewusst ist (vgl. Bergmann, 1985, S. 305). Beispielsweise formulieren viele Studierende am Beginn ihrer Erinnerungsgeschichten einen zeitlichen Einstieg wie „Es war in der dritten Klasse ...“ oder beenden die Erzählung mit einem abschließenden Satz, der auch eine Moral enthält. Solche narrativen Muster sind in hohem Maße kulturbedingte Konstruktionen, ohne die uns erzählende Texte fremd vorkommen.



Daher können fiktive Fälle genauso „echt“ wirken wie solche, die per Unterrichtsprotokoll oder Videoaufzeichnung dokumentiert sind. Für didaktische Zwecke ist es auch unerheblich, ob eine Falldarstellung auf wirklichen Begebenheiten beruht oder nicht – aber lehrreich muss sie sein (vgl. Brügelmann, 1982, S. 618).

Fallgeschichten oder -darstellungen beziehen sich auf Ereignisse, die als Gegenstand der Forschung oder Lehre Gestaltungsprozesse durchlaufen haben (vgl. Thonhauser, 1996, S. 62). Wenn Videoaufnahmen vorhanden sind, kann die sprachliche Darstellung wiederholt an den bewegten Bildern geprüft werden. Geht man von Unterrichtsprotokollen aus, bleiben nur die Erinnerungen und sinnlichen Eindrücke beim Beobachten, die bei dem Schritt von den Stichworten zum Text helfen.

Welcher Sprachstil eignet sich besonders für Falldarstellungen? Prinzipiell sollte eine „Beobachtungssprache“ (Thonhauser, 1996, S. 67) verwendet werden, die sinnlich wahrnehmbare Phänomene zum Ausdruck bringt. „Theoriesprache“, die Sachverhalte mithilfe allgemeiner Begriffe beschreibt, sollte vermieden werden, weil dann schon zu schnell der Schritt vom Konkreten zum Abstrakten versucht wird. Hierbei können Fehldeutungen und unzulässige Schlüsse den Zugang zum ursprünglichen Geschehen und zu nicht erwartungskonformen Erfahrungen, die ja schließlich Lernen ausmachen, verbauen. Fängt man in Fallbeschreibungen an, zu verallgemeinern, dann reproduziert man leicht das eigene Vorverständnis. Die Chance, aus dem Fall etwas Neues zu lernen, wird vergeben. Um die Nachvollziehbarkeit von Falldarstellungen zu testen, kann man die Texte anderen vorlegen, die weder die Originalsituation noch die Videoaufzeichnung kennen. Deren Nachfragen enthüllen oft die Lücken im Text bzw. unverständliche Passagen (davon zu unterscheiden sind allerdings jene Textabschnitte, die auch in der Ursprungsszene Rätsel aufgeben). Weitere hilfreiche Hinweise gibt Messmer (o. J.) in seinen Kapiteln „Vom Feld zu Unterrichtsnotizen“ und „Von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten“. Wie schwierig es ist, „gute“ Fallbeschreibungen zu verfassen, zeige ich in Kap. 4.1.

Interviewtexte entstehen auf andere Weise als Fallbeschreibungen und sind im engeren Sinne noch keine Fallkonstruktionen. Dadurch, dass die wörtlichen Äußerungen der befragten Personen protokolliert werden, ist weitgehend festgelegt, was in der Transkription aufgeschrieben wird (obwohl Linguisten sicherlich ganz andere Schwerpunkte



bei der Verschriftung der gesprochenen Sprache setzen als z. B. Sportdidaktikerinnen). Interviews bieten vielmehr als Material den Ausgangspunkt für eine Analyse, deren Ergebnis ein Fall sein kann. Wenn man ein Schülerinterview interpretiert hat, kann z. B. ein Resultat sein, dass die Schulsportverweigerung des Schülers hauptsächlich auf das Mobbing durch die Mitschüler zurückgeht. Wir hätten damit einen Fall „Schulsportverweigerung als Folge von Mobbing“ konstruiert. Damit sind wir allerdings schon beim nächsten Schritt, der Fallinterpretation.

## Fallinterpretation

Studierende bringen oft aus der Schule negative Einstellungen zur Interpretation mit. Sie halten Interpretationen für überflüssig, willkürlich oder für Rätsel, bei denen es darum geht, die Meinung des Lehrers möglichst gut zu treffen. In der Tat fällt es auch mir schwer, Studierenden zu erklären, was eine Interpretation ist und vor allem, wie man sie macht. Selbst viele Wissenschaftlerinnen betrachten das Interpretieren als Kunstform, die kaum zu lehren sei (vgl. z. B. Bude, 2000, S. 571).

Eine Interpretation ist immer auch ein Selbstentwurf desjenigen, der interpretiert. Dennoch ist es für die Fallarbeit unverzichtbar, durch ein nachvollziehbares Verfahren Intersubjektivität herzustellen. Andernfalls bleibt man bei völlig beliebigen Meinungen und Vorurteilen stehen. Was ich meinen Studierenden klarzumachen versuche, ist die unterschiedliche Vorgehensweise von Naturwissenschaftlern und Sozialwissenschaftlern. Während Ersterer nach allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten suchen, geht es Letzteren darum, Sinn zu verstehen.

Soeffner (2000, S. 167) betont, dass die Forschungsergebnisse von Sozialwissenschaftlern, anders als die von Naturwissenschaftlern, Konstruktionen von Konstruktionen seien. „Der Sozialwissenschaftler entwirft Konstruktionen ‚zweiter Ordnung‘.“ Die erste Konstruktion ist der Fall, die Konstruktion zweiter Ordnung dessen Interpretation. Diese soll kontrolliert, methodisch überprüft und überprüfbar sowie auf das Verstehen des Falles ausgerichtet sein. Das Handeln von Wissenschaftlerinnen und Alltagsmenschen ähnelt sich: beide deuten Wahrnehmungen als Verweise auf den zugrunde liegenden Sinn (ebd.).



Dennoch sind wissenschaftliche Interpretationen und Deutungsroutinen des Alltags nicht dasselbe. Sozialwissenschaftliches Verstehen greift nicht allein auf den Alltagsverstand zurück, sondern auf extensiv aktiviertes Wissen und auch auf professionelles Sonderwissen bzw. auf theoretische Kenntnisse (vgl. Soeffner, 2000, S. 168). Ganz einfach gesagt: Alltagsinterpretationen gehen schnell und sozusagen automatisch, wissenschaftliche Interpretationen sind langwierig. Dafür haben sie den Vorteil, dass sie etwas Neues hervorbringen.

Hochschuldidaktisch ist immer wieder abzuwägen, wie viel Langmut und Hartnäckigkeit man von Studierenden verlangen kann, ohne sie gleich ganz vom Interpretieren abzuschrecken (vgl. Schelle, 2010, S. 64/65).

Als Interpretationsregel kann allgemein gelten, dass man sequenziell vorgeht, also in der Reihenfolge der Textpassagen bleibt. Deutet man am Beginn einer Falldarstellung das Verhalten einer Lehrerin als Disziplinierung, dann müsste sich diese Vermutung im weiteren Verlauf am Text erhärten lassen. Findet man keinen weiteren Hinweis für die Disziplinierungshypothese, sucht man nach einer anderen Lesart, die sich besser am Text belegen lässt. Mehrere Interpretationsdurchgänge sind in jedem Fall nötig.

Als weitere Regel kann man anführen, dass die Interpretation keine Aussagen enthalten sollte, die der Text der Falldarstellung nicht hergibt: kein Textbeleg, keine Deutung! Das mag trivial klingen, doch haben Interpretationen leicht die Tendenz, sich zu verselbstständigen. Die Stimmigkeit zwischen Falldarstellung und Fallinterpretation ist immer wieder zu prüfen. Schließlich sind Vergleiche immer ein gutes Mittel der Deutung, seien es Vergleiche mit weiteren Fällen, mit dem, was man „normalerweise“ in solchen Situationen in der Schule erwarten dürfte, seien es Vergleiche mit theoretischen Konzepten.

Im Seminar lassen sich je nach Textsorte allerdings sehr viele Varianten an Aufgabenstellungen einsetzen, die in den folgenden Kapiteln näher beschrieben werden.



## Abstraktion und Einordnung in wissenschaftliches Wissen

Da Fälle Konstruktionen von Wirklichkeit sind, in denen sich auch schon ein zumindest implizites theoretisches Verständnis des Geschehenen zeigt, ist es nahe liegend, in der Interpretation den jeweiligen Fall ins Verhältnis zum Allgemeinen zu setzen. Binneberg (1979, S. 400) spricht hier von einem „reflexiven Gleichgewicht“, das anzustreben sei. Das Allgemeine, das in Theorien, Normen oder Gesetzmäßigkeiten besteht, soll zum besseren Verständnis des Einzelfalls beitragen. Umgekehrt soll der Einzelfall theoretische Erkenntnisse vertiefen, relativieren oder sogar Theorien generieren. In meinen eigenen Arbeiten (Wolters, 1999 und Wolters, 2006) habe ich ein zweistufiges Verfahren verwendet, bei dem der Einzelfall zunächst ohne expliziten Theoriegebrauch interpretiert wird. Auf der zweiten Stufe werden pädagogische Theorien als Folien der Auslegung herangezogen und auch ein Vergleich zu weiteren Fällen hergestellt.

Der Sprung von der Falldarstellung zur Abstraktion und zur Anwendung von Theorien – eben das, was Heimann als *Didaktisches Theoretisieren* bezeichnet hat – ist wiederum erfahrungsabhängig. Wer keine erziehungswissenschaftlichen oder (sport-)didaktischen Begriffe kennt oder nach Glaser und Strauss (1967, Kap. 9; vgl. auch Strauss & Corbin, 1996, S. 25) keine „theoretische Sensibilität“ besitzt, hat es schwer, von der konkreten Stufe des Falls auf die übergeordnete Stufe des Allgemeinen zu kommen. Wenn wir uns erinnern, dass ein Fall jedoch ein Kreuzungspunkt von Wirklichkeit und Theorie ist, dann ist offensichtlich in ihm schon Übergeordnetes, Allgemeines, Theoretisches angelegt.

Aber selbst Anfängerinnen und Anfänger kommen schon weiter, wenn sie Fälle miteinander vergleichen. Indem man Ähnlichkeiten zu identifizieren versucht, werden Gruppen gebildet und mit einem Begriff belegt. Besonders die *Grounded Theory*, die sich seit einiger Zeit in der Erziehungswissenschaft und auch in der Sportpädagogik großer Beliebtheit erfreut, weist dieser sogenannten *Kategorienbildung* eine hohe Bedeutung zu. Kelle und Kluge (1999, S. 9) sprechen von *Typenbildung*, deren Ziel es sei, einen Gegenstandsbereich „greifbar, und damit begreifbar zu machen“. Kategorien oder Typen können somit als Bindeglied zwischen Empirie und Theorie gelten (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 37).