

Zum Nachdenken.

Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Sport auf Papier – Professionelle Fortschritte vom Schreibtisch für die Sporthalle

Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios in der Sportwissenschaft

Katharina Pöppel^{1,*}

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

* Kontakt: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät IV – Human- und Gesellschaftswissenschaften,
Institut für Sportwissenschaft,
Ammerländer Heerstr. 114–118, 26129 Oldenburg
katharina.poeppel@uol.de

Zusammenfassung: Das Schulfach Sport nimmt eine Sonderstellung ein, die auch in die universitäre Sportlehramtsausbildung hineinwirkt und eine bedachte wie konstruktive Begleitung von Sportlehramtspraktikant*innen erfordert. Berücksichtigt man die eigene Sportsozialisation vieler Sportstudierender und die Vielzahl kontraindizierter Fachzuschreibungen, ist eine wissenschaftliche Begleitung von Praktikumsphasen in der Professionalisierung zur Sportlehrkraft essenziell. Die Anfertigung eines praxisbegleitenden Portfolios kann in diesem Kontext vielseitige Entwicklungsfortschritte festhalten und sichtbar machen. Der vorliegende Beitrag stellt die Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios mit den Bestandteilen ausführlicher Unterrichtsentwurf, Reflexion der eigenen Entwicklung sowie literaturbasierte Auseinandersetzung aus Studierendenperspektive und nach Abschluss des Praktikums dar. Der ausführliche Unterrichtsentwurf und somit die Aufgabenstellungen mit dem deutlichsten Bezug zum Sportunterricht und zum Referendariat werden von den Studierenden vergleichsweise am sinn- und wertvollsten für ihre Weiterentwicklung angesehen. Die beiden anderen Aufgabenstellungen werden vergleichsweise schwächer bewertet und teilen das Charakteristikum einer zugrundeliegenden, fundierten Einarbeitung in theoretische bzw. empirische Hintergründe, inklusive eines Abgleichs praktischer Erfahrungen. Gefragt nach eigenen Ideen für eine Formulierung von Portfolioaufgaben wird deutlich, dass ein Wunsch nach mehr Raum für die Darstellung praktischer Erfahrungen und weniger Literaturarbeit besteht. Die Ergebnisse liefern Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts, um die Studierenden besser und nachvollziehbarer in ihrer Professionalisierung zu unterstützen.

Schlagwörter: Portfolio; Sportwissenschaft; Lehramt; Praktikum



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

„Ich möchte jetzt endlich, dass mein Sportstudium anfängt! Ich bin im dritten Semester und habe noch immer keinen Praxiskurs bekommen!“ Vermutlich würden Wenige in einem Medizinstudium ohne theoretische Grundkenntnisse einen Präparierkurs fordern, damit man mit/an echten Menschen arbeiten kann. In der Sportwissenschaft hört man derartige Äußerungen häufiger. Somit scheint es für manche Studierende überraschend, dass ihre sportwissenschaftliche Studienentscheidung auch mit theoretischer Lehre und Forschung im Bereich der Sportwissenschaft verbunden ist, damit man später die Profession Sportlehrer*in ausüben darf. Die Erwartungen an ein Sportlehramtsstudium beziehen sich hier hauptsächlich auf das Erlernen der Anleitung von Schüler*innengruppen im Setting Sporthalle und sind häufig verbunden mit dem Wunsch nach konkreten Handlungsanleitungen für diverse Bedingungsgefüge, dem sogenannten Rezeptwissen. Vor diesem Hintergrund geht der folgende Artikel auf die Frage ein, wie Sportlehramtsstudierende eine schriftlich fixierte theoretische sowie selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Erfahrungen während eines Schulpraktikums durch ein Portfolio einschätzen. Er generiert Erkenntnisse durch die Evaluation einer praktikumsbegleitenden Portfolioleistung zur Gegenüberstellung von intendierter Portfoliokonzeption und Studierendenwahrnehmung im spezifischen Kontext des Sportlehramtsstudiums. Zudem lassen sich Rückschlüsse auf die universitäre Ausbildung ziehen.

2 Charakteristika des Sportlehramtsstudiums

Würde man den Artikel mit einem Gedankenexperiment beginnen, wären unter anderem diese beiden Fragestellungen denkbar: Was assoziieren Sie mit dem Begriff *Schulunterricht*? Was assoziieren Sie mit dem Begriff *Sportunterricht*? Es liegt nahe, dass hierbei zwei differenzierte Bilder entstehen, die dennoch in den gleichen Rahmen *Schule* bzw. *Ausbildung zur Lehrkraft* passen sollen. Die Rahmenbedingungen der Durchführung von Sportunterricht in der Sporthalle, im Schwimmbad oder unter freiem Himmel unterscheiden sich in etlichen Bereichen von einem Unterrichtssetting im Klassenraum. Augenscheinliche Unterschiede liegen beispielsweise in der Größe des Unterrichtsraums, der flexiblen Position von Personen im jeweiligen Raum oder der Akustik in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion. Weitere Besonderheiten werden im Folgenden betrachtet.

2.1 Bedeutsamkeit von professioneller Kompetenz

Um den Spezifika des Unterrichtsfachs gerecht zu werden, widmete man sich auch in der Sportlehrer*innenbildungsforschung verstärkt der Betrachtung von sportlehramtsbezogenen Kompetenzen (z.B. Meier, 2015), die über die allgemeine Betrachtung von Kompetenzen im schulischen Kontext hinausgehen (z.B. Baumert & Kunter, 2011; Weinert, 2014). Baumgartner (2018) führte Erkenntnisse des kognitionspsychologischen Paradigmas sowie des Prozess-Produkt-Paradigmas zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften zusammen und stellt die Komponenten professionelles Wissen, motivationale Orientierung, Selbstregulation, Überzeugungen und Werthaltungen als Elemente professioneller Kompetenz heraus. Hierbei steht nicht nur die Lehrkraft im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern Baumgartner (2018) verweist ebenfalls darauf, die Performanz im Sinne des Lern- und Entwicklungszuwachses von Schüler*innen in den Blick zu nehmen. Auffällig ist an dieser Stelle, dass die Benennung der Kategorien noch keinen konkreten Sportlehramtsbezug andeutet. Definitiv führt Baumgartner (2018) die einzelnen Kategorien jedoch mit konkretem Bezug zum Sportlehramt aus und hebt hierbei unter anderem das professionelle Wissen von Sportlehrkräften hervor. Bei der Betrachtung des professionellen oder fachspezifischen Wissens

von (angehenden) Sportlehrkräften lassen sich die Bereiche Fachwissen und fachdidaktisches Wissen herausstellen. Dem Fachwissen würde man beispielsweise biologisches oder trainingswissenschaftliches Grundlagenwissen, biomechanische Bewegungsmerkmale oder sportpädagogisches Hintergrundwissen zuordnen. Unter fachdidaktischem Wissen können Kenntnisse hinsichtlich verschiedener Möglichkeiten der Organisation von Bedingungen oder Wissen hinsichtlich eines Umgangs mit verschiedenen Formen von Heterogenität oder eine Sensibilität für Schwierigkeiten mit Fachinhalten subsumiert werden (Begall & Meier, 2016; Heemsoth, 2016). An das im Studium vermittelte Hintergrundwissen sollten sich Studierende im Kontext schulischer Praktika einerseits erinnern und dieses andererseits im Kontext eigener Unterrichtsplanungen und -durchführungen anwenden.

Fragt man angehende Sportlehrer*innen vor der Durchführung eines schulischen Langzeitpraktikums nach dem Stellenwert, den sie der Anwendung professionellen Wissens beimessen, so fällt auf, dass dieser vergleichsweise gering eingeschätzt wird (Fischer & Fahlenbock, 2018). Die Autoren deuten das Ergebnis so, dass Sportstudierende ihr Praktikum wenig theoriegeleitet aufnehmen. Es ist zudem davon auszugehen, dass die Praktikumserfahrungen in der schulischen Interaktion mit Mentor*innen als willkommener Kontrast zum Theorie- und Empirie-geprägten Ausbildungsverständnis der Universität erlebt werden. Betrachtet man die Perspektive von Sportlehrer*innen, zeigt sich nämlich, dass der eigenen sportmotorischen Kompetenz inklusive ihrer Demonstration eine hohe Bedeutsamkeit für die Berufsausübung beigemessen wird, die in der Literatur als spezifische Fachkultur beschrieben wird (Ernst, 2014). Aus einer sportwissenschaftlichen Perspektive sowie aus Sicht der Professionsforschung werden der sportmotorische Kompetenzfokus und das damit einhergehende Professionsverständnis kritisch betrachtet sowie die Bedeutsamkeit kognitiver und reflexiver Unterrichtselemente hervorgehoben (z.B. Kastrup, 2009; Schierz & Miethling, 2017). Zudem werden die Bedeutsamkeit einer funktionalen Klassenführung, inklusive der Klarheit von Ansagen, der Umgang mit Störungen oder der Überblick über die Lerngruppe als Elemente der Fachkompetenz im Setting Sportunterricht hervorgehoben (Baumgartner et al., 2020). Bei (angehenden) Sportlehrkräften und im Setting Sporthalle oder Schwimmbad ist es beispielsweise noch bedeutsamer, dass Arbeitsaufträge verständlich und eindeutig erklärt werden, wenn sich die Schüler*innen als Gesamtgruppe versammeln, bevor sie sich wieder im Raum verteilen. Auch können andere Formen von Störungen auftreten (z.B. körperliche Auseinandersetzungen), die im Klassenraum weniger wahrscheinlich sind.

Weiterhin hängt der Bildungsertrag von Sportunterricht stark von der Gestaltung von Lehr-Lernangeboten ab. Entsprechend einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise, die als Grundlage zahlreicher deutscher Kerncurricula für das Fach Sport dient und welche beispielsweise die Komponenten Gesundheitsbewusstsein, Körpererfahrung, Wagnis oder Kooperation und Wettkampf umfasst, wird deutlich, dass (angehende) Sportlehrkräfte einen Bildungsauftrag erfüllen sollen, der über eine Anleitung oder Demonstration sportmotorischer Aktivitäten hinausgeht (z.B. Kurz, 2000). Im Kontext sportlehrerbezogener Schulpraktika, die von Seiten der Universität häufig mit kompetenzorientierten Prüfungsformen verbunden sind, um die Praktikumserträge der Studierenden festzuhalten, stellt sich somit die Frage, welche Aufgabenstellungen eine sinnvolle Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen im schulischen Praktikumssetting darstellen. Die Anfertigung ausführlicher Unterrichtsentwürfe kann ein Element sein, das die Darstellung der umfassenden professionellen Kompetenz im Fach Sport ermöglicht und eine direkte sowie reflektierte Verknüpfung von universitär vermittelten Inhalten mit sportunterrichtsbezogenen Gegebenheiten erfordert. Im Kontext derartiger Aufgabenstellungen ist es beispielsweise notwendig, das sportbezogene Fachwissen im Rahmen der Sachanalyse zu konkretisieren oder eine Darlegung fachdidaktischen Wissens in Hinblick auf spezifische Ausgangsbedingungen von

heterogenen Lerngruppen vorzunehmen, sodass eine thematische Bandbreite verschiedener Teilbereiche der Sportwissenschaft (z.B. Sportpädagogik/-didaktik, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaft etc.) in Folge einer Lerngruppenanalyse angewendet wird. Ein zentrales Element ist weiterhin, ausgewählte Aspekte der Stundenplanung in Folge einer Unterrichtsdurchführung aus der Perspektive einer angehenden Lehrkraft zu reflektieren.

2.2 Bedeutsamkeit der reflexiven Betrachtung der eigenen Person

Viele Studierende der Sportwissenschaft verfügen über eine besondere Affinität zum Studiengegenstand und weisen in ihrer Sportbiographie Erfahrungen als Sportler*in oder anleitende Erfahrungen als Übungsleiter*in oder Trainer*in auf. Diese außerschulischen Sportereignisse bilden einen bedeutsamen Anteil in der Biographie, den zahlreiche Sportstudierende teilen (Volkman, 2008). Dadurch können sie auf Vorerfahrungen zurückgreifen, die ihren Professionalisierungsverlauf begünstigen oder auch behindern können (Schierz & Miethling, 2017). Mit Behindern ist hierbei eine unreflektierte Übernahme bekannter oder beobachteter Verhaltensmuster gemeint, die eher der Kategorie Sportler*in als Sportlehrer*in zugeordnet werden können (Schierz, 2019). Beispielsweise könnten Sportlehramtsstudierende dazu tendieren, ihre eigene Begeisterung für das Schulfach Sport generalisiert auf Schüler*innen zu übertragen, wodurch die Notwendigkeit einer Differenzierung weniger präsent erscheinen kann. Zudem scheinen sich Sportlehrer*innen mit „ihrem“ Sport, wie sie in bisher erlebt haben, zu identifizieren und scheinen diese Prägung auch in ihren Sportunterricht zu übertragen. Hierbei zeigt sich, dass zwar eine Wertschätzung für das eigene sportliche Handeln vorliegt, aber diese bei den befragten Sportlehrer*innen teils weniger mit Vermittlung von Sport sowie der Reflexion von Lehr-Lernprozessen verknüpft ist (Ernst, 2018). Mitunter wird Sportunterricht als Kontrastprogramm oder „Insel der Entschulung“ im Vergleich zu anderen Schulfächern konstruiert, in dem Spaß, Motivation und Abwechslung im Vordergrund stehen (Wolters, 2010, S. 30).

Die von Volkman (2018) als fließender Übergang beschriebene Verbindung zwischen Gesamt- und Berufsbiographie kann als umso fließender betrachtet werden, wenn man sich vor Augen führt, dass ungefähr ein Fünftel der Sportstudierenden bereits während ihres Studiums Aufgaben als Vertretungslehrkräfte übernehmen und teils vollwertig in den Schullalltag integriert werden (Lobert & Pfitzner, 2021). Dies führt potenziell zur Etablierung unreflektierter oder nicht-professionell begleiteter Routinen, wenn beispielsweise nicht mehr zwischen Schul- und Vereinssport differenziert wird (z.B. Lüsebrink, 2006). Eine für Studierende nachvollziehbare universitäre Rahmung praktischer Erprobungsphasen ist daher umso wichtiger.

Entsprechend des professionalisierenden Potenzials, dass man universitär geleiteten Lehr-Lern-Laboren in der Sportwissenschaft im Sinne fachdidaktisch und fachwissenschaftlich begleiteter Unterrichtserprobungen mit Schüler*innengruppen zuspricht (Schierz, 2019; Wagner, 2021), sollte im Rahmen des Studiums Raum geschaffen werden, um die Komplexität von Unterricht zu erfahren und zu reflektieren. Praktikumsphasen können somit als weiterer zentraler Baustein angesehen werden, im Rahmen derer eine wissenschaftlich bzw. theoretisch geleitete Reflexion sowohl von Seite der Hochschullehrenden als auch der betreuenden Lehrkräfte/Mentor*innen essenziell ist (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020). Eine intensive und theoriegeleitete Betrachtung der eigenen Person kann demnach über Reflexionsaufgaben erfolgen, die im Kontext des Praktikums bearbeitet werden und eine Brücke zwischen universitär vermittelten Inhalten und Praktikumserfahrungen bilden. Zudem ermöglichen derartige Aufgabenstellungen eine Einordnung der eigenen Person in theoretische und/oder empirische Befunde der Professionsforschung und sollten die Entwicklung angehender Sportlehrkräfte auf einer wissenschaftlichen Basis zielgerichtet unterstützen.

2.3 Bedeutsamkeit einer forschenden Grundhaltung

Das Lehramtsstudium soll neben einer Vermittlung und Anwendung von Wissen auch eine forschende Haltung bei Lehramtsstudierenden fördern. Diese wird als Voraussetzung eines professionellen Handelns basierend auf wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen angesehen (Egger & Groß Ophoff, 2020). In der Praxis stellten die Autorinnen allerdings ein differenziertes Bild fest: Zwar zeigte sich eine grundsätzlich offene Haltung der Studierenden gegenüber Forschung; allerdings scheint die Entwicklung einer eigenen forschenden Grundhaltung davon abzuhängen, ob Studierende diese als sinnvoll erachten. Bittet man angehende Sportlehrkräfte, die Wichtigkeit von Professionalität als Sportlehrkraft einzuschätzen, und verbindet diese Einschätzung mit einer wissenschaftlichen Erforschung des Unterrichts, zeigt sich der größte Kontrast zwischen Beginn und Ende des Masters und den vergleichsweise niedrigsten Einschätzungswerten zum Ende des Masters (Wegener & Faßbeck, 2018). Eine Interpretation der Autoren ist, dass Praktikumsphasen deprofessionalisierend wirken können. Andere Studien weisen darauf hin, dass die zugeschriebene Bedeutungslosigkeit wissenschaftlicher Inhalte im Praktikumsverlauf zunimmt. Dieser Effekt wird möglicherweise durch Mentor*innen an den Praktikumschulen sowie Betreuende von Seiten der Hochschulen verstärkt, sofern eher ein rezeptartiges Erfahrungswissen als wissenschaftliche Verknüpfungen vermittelt werden (Bleck & Lipowsky, 2020). Die universitäre Lehramtsausbildung sollte daher Anreize bieten, damit die Ausbildung einer forschenden Haltung gefördert wird. Zudem erscheint es essenziell, eine wissenschaftsbasierte Verknüpfung von Theorie und Praxis durchgängig zu fokussieren und zu verzahnen, damit in den universitären Lernzugängen kein unreflektiertes Lernen am Lehrer*innenmodell erfolgt, sondern eine professionelle Entwicklung erfolgen kann, z.B. durch eine wissenschaftlich basierte Reflexion subjektiver Theorien (Cramer, 2014). Diese Theorien, aber auch Fehlvorstellungen sind unter Lehramtsstudierenden verbreitet, mitunter sehr veränderungsresistent und können das Erreichen von Bildungszielen behindern (Menz et al., 2020).

Die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geforderte Erhöhung praktischer Studienanteile zur Steigerung der sogenannten Employability als Verzahnung von professionsrelevanten Kompetenzen und den Spezifika des Arbeitsmarkts kommt Studierenden entgegen (BMBF, o.J.). Viele Lehramtsstudierende wünschen sich eine frühzeitige Eigenerprobung im späteren Tätigkeitsfeld (Bleck & Lipowsky, 2020). Aus professionstheoretischer Sicht werden frühzeitige Praxiserfahrungen kritisch betrachtet und wird die Notwendigkeit einer adäquaten Begleitung hervorgehoben (Hericks, 2015). Somit sind Lehrende an Universitäten gefordert, Strukturen und eine Praktikumsbegleitung bereitzustellen, welche eine professionalisierte Einordnung der gemachten Erfahrungen ermöglichen. Gerade im Schulfach Sport geht es auch um eine kritisch-reflexive Einordnung von Erfahrungen, die mitunter gegenläufig zu Erwartungen entsprechend der eigenen Sportsozialisation sind (Meister, 2019). Dies beginnt teils schon mit der Erkenntnis, dass es Schüler*innen gibt, die ungern am Sportunterricht teilnehmen. Eine geeignete Aufgabenstellung im Kontext eines Portfolios sollte daher an der Schnittstelle aus Forschungsergebnissen und eigenen Praktikumsenerfahrungen ansetzen. So könnten Studierende Erkenntnisse zu einzelnen Themenbereichen aus der wissenschaftlichen Literatur zusammenstellen und in ihre eigenen Beobachtungen einfließen lassen sowie literaturbasiert diskutieren.

3 Charakteristika des niedersächsischen GHR-300-Praktikums

Der Kern des niedersächsischen Master of Education-Studiengangs GHR 300 für die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule ist ein 18-wöchiges Schulpraktikum, der sogenannte Praxisblock. Das Praktikum erfolgt eingebettet in eine vorbereitende, eine begleitende und eine nachbereitende universitäre Lehrveranstaltung in den beiden studierten Unterrichtsfächern. Mit dem Ziel, den Praxisbezug im Studium zu stärken, werden die universitären Lehrveranstaltungen unterstützt durch sogenannte Lehrbeauftragte in der Praxisphase (z.B. Fachseminarleiter*innen der Studienseminare) durchgeführt. Zudem werden die Studierenden in den Praktikumsschulen von Mentor*innen betreut. In ihrer Verantwortung führen die Studierenden selbstgestalteten Unterricht durch, und es erfolgen jeweils zwei Unterrichtsbesuche von Seiten der Universität.

Die Ziele dieser Phase lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: persönliche Fortschritte auf dem Professionalisierungskontinuum zur Lehrkraft inkl. eigener Eignungsreflexion hinsichtlich der Berufswahl, Verknüpfung von Wissenschaft und Theorie mit der Schulpraxis und eine bessere Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase (Niedersächsisches Kultusministerium, o.J.). Im Zentrum steht hierbei eine wissenschaftliche Perspektive auf den zukünftigen Beruf. Diese Perspektive dokumentiert sich auch im Portfolio, das fachbezogen als Bewertungsinstrument dient und in den Aufgaben eine Verzahnung von Theorie, Wissenschaft und Schulpraxis abbildet.

Das Portfolio kann als Unterstützungsinstrument in der Lehrer*innenbildung im Sinne einer eigenen Aufbereitung und Dokumentation von Gelerntem verstanden werden und intendiert mehr als eine Wissensdarstellung. Der Sinn eines Portfolios ist Studierenden allerdings nicht immer klar (Häcker, 2012). Die Logik des sportspezifischen Portfolios orientiert sich am zuvor dargestellten Hintergrund sowie an Häckers (2007) Ausführungen und berücksichtigt folgende Prinzipien: Reflexion (hinsichtlich der eigenen Person, der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis sowie einer distanzierten Betrachtung von Geleistetem), Leistungsdarstellung (hinsichtlich der Darstellung der Qualität des eigenen Wissens sowie Nutzung des Portfolios als Bewertungsinstrument), Kommunikation (hinsichtlich Kooperation und der Verknüpfung von direktem Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden und schriftlicher Darstellung sowie der Anwendung adäquater Fachsprache von Seiten der Studierenden), Transparenz (hinsichtlich der Erwartungen, die mit den einzelnen Portfoliobestandteilen verbunden sind, und ihrer Bewertung) und Partizipation (hinsichtlich der Ermöglichung, dass die Studierenden eigene Interessensbereiche einbeziehen können). Der Aspekt der Reflexion ist im Kontext des sportwissenschaftlichen Portfolios besonders zentral, da man einen positiven Zusammenhang zwischen der Professionalisierung der Tätigkeit als Lehrer*in und Reflexivität annimmt (Reh, 2004). Reflexion wird verstanden als „eine rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Denkbewegung.“ (Häcker, 2012, S. 264) Die Studierenden sind somit immer gefordert, theoretische und wissenschaftliche Inhalte mit dem in der Praxis Erlebten zusammenzuführen.

4 Charakteristika der sportspezifischen Portfolioleistung

Die hier beschriebene, praktikumsbegleitende Portfolioleistung in der Sportwissenschaft besteht aus drei Leistungen: einem ausführlichen Unterrichtsentwurf, einer Auseinandersetzung mit berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben und einer literaturbasierten Auseinandersetzung mit einem schulischen oder beruflichen Schwerpunkt im Sinne einer thematisch geleiteten Beobachtungsaufgabe, deren Bearbeitung teilnehmend oder nicht-teilnehmend erfolgen kann. Ein forschungsmethodologisch sauber abgeleitetes Beobachtungsverfahren ist hierbei nicht vorgesehen. Die Aufgaben leiten sich aus dem zuvor beschriebenen theoretischen und empirischen Hintergrund ab und sollen einen persönlichen Mehrwert hinsichtlich des eigenen Professionalisierungsprozesses generieren.

Die Übermittlung der einzelnen Aufgabenstellungen wird ergänzt durch Hinweise zur Portfoliobewertung, welche als Hilfestellung und zur Steigerung der Transparenz dienen (s. Online-Supplement 1).

4.1 Der ausführliche Unterrichtsentwurf

Der ausführliche Unterrichtsentwurf besteht aus einem Deckblatt, einer Einordnung der Unterrichtsstunde in die Einheit, einer stundenspezifischen Lernausgangslage, einer stundenspezifischen Sachanalyse, didaktischen sowie methodischen Überlegungen, anvisierten Kompetenzen gemäß des jeweiligen Kerncurriculums, Lernzielformulierungen, einem Verlaufsplan sowie einer literaturbasierten Reflexion der durchgeführten Unterrichtsstunde. Die Aufgabe dient primär der Darstellung des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens. Den Studierenden wird empfohlen, einen der beiden Unterrichtsbesuche für die Vorlage eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs zur Besuchsstunde zu nutzen. Im Rahmen der Nachbesprechung der Unterrichtsstunde erfolgt dann auch eine Rückmeldung zum ausführlichen Entwurf, welchen die Studierenden für die Portfolioleistung überarbeiten können. Durch die Rückmeldung sollen die Studierenden eine erste Einschätzung zur Qualität ihrer Leistung erhalten.

4.2 Berufsbiographische Entwicklungsaufgaben

Im Kontext der berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben übertragen die Studierenden die Ausführungen von Hericks (2004, 2006) zu den vier Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution auf ihre eigene Entwicklung während des Praktikums. Im Kontext der Aufgabe sollen die Studierenden ihre Erwartungen an das Praktikum mit ihren Erfahrungen während des Praxisblocks abgleichen und reflektieren. Damit dies gelingen kann, formulieren die Studierenden im Vorfeld des Praxisblocks einen Brief an sich selbst, in dem sie ihre Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen entsprechend der vier Entwicklungsaufgaben formulieren. Die Briefe werden in einem verschlossenen Briefumschlag deponiert, eingesammelt und nach dem Praxisblock zurückgegeben, sodass ein Vorher-Nachher-Abgleich gelingen kann, ohne dass die vorherigen Erwartungen im Nachgang rekonstruiert werden müssen. Die Aufgabe dient einer literaturbasierten Gesamtreflexion des Praktikums sowie der eigenen Person.

4.3 Literaturbasierte Auseinandersetzung

Im Rahmen der literaturbasierten Auseinandersetzung mit einem schulischen oder beruflichen Schwerpunkt widmen sich die Studierenden in Kleingruppen einem schul- bzw. schulsportrelevanten Thema, welches sie mittels wissenschaftlicher Literatur ausarbeiten und mit den Erfahrungen während des Praxisblocks im Sinne einer unstrukturierten Beobachtung abgleichen. Neben Themenvorschlägen von Seiten der Lehrenden wird hierbei auch auf Interessenbereiche der Studierenden eingegangen. Im Rahmen der untersuchten Studierendengruppe resultierten folgende Themen: 1) Sportlehrer*innen als Sportler*innen, 2) Kleidung und ihre Wirkung bei (Sport-)Lehrkräften, 3) (Cyber-) Mobbing, 4) Qualitätskriterien guten (Sport-)Unterrichts, 5) fachspezifisches Wissen von Lehrkräften, 6) TikTok, YouTube und Co: die Welt von Kindern und Jugendlichen, 7) Schüler*innentypen im Sportunterricht, 8) Heterogenität (mit der Ermöglichung einer eigenen Schwerpunktsetzung, z.B. Inklusion, Gender etc.) und 9) Angst im Sportunterricht. Zusätzlich zur Verschriftlichung im Rahmen des Portfolios präsentieren die Studierenden ihre Ergebnisse im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltung. Die Aufgabe dient einer konkreten Verknüpfung von Wissenschaft und Erfahrungen an den Praktikumschulen. Die Möglichkeit, eigene Themen einbringen zu können, soll die Studierenden zusätzlich motivieren, sich wissenschaftsbasiert mit einem Thema auseinan-

derzusetzen. Die Abgabe der einzelnen Portfolioleistungen erfolgt zeitlich gestaffelt zwischen Ende Juli und Ende November, damit sich die Studierenden die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben zeitlich einteilen können.

5 Zielstellung der Untersuchung

Im Sinne einer summativen Evaluation erfolgt eine kritische Überprüfung, ob die Gedanken der Portfoliokonzeption hinsichtlich des intendierten Sinns und Nutzens in dieser Form von Sportlehramtsstudierenden wahrgenommen werden. Hierbei werden alle drei Teile des Portfolios betrachtet. Zudem werden die Studierenden als Expert*innen ihres eigenen Ausbildungsprozesses adressiert, indem sie aufgefordert werden, eine eigene Idee für eine Portfolioleistung zu benennen.

6 Methodisches Vorgehen

Die Evaluation der Portfolioleistung erfolgte mittels einer Online-Befragung über die Anwendung LimeSurvey (Fragebogen s. Online-Supplement 2). Bevor die Studierenden eine Einschätzung der einzelnen Portfoliobestandteile vornehmen sollten, wurden sie gebeten, den Sinn der Portfolioleistung aus ihrer Perspektive zu benennen. Die Frage wurde gezielt zu Beginn der Online-Befragung gestellt, sodass die Studierenden unbeeinflusst von den nachfolgenden Fragen antworten konnten. Daran anschließend erfolgte eine Betrachtung der einzelnen Portfoliobestandteile. Hierbei wurde eine sich wiederholende Fragebogenlogik entwickelt und an die einzelnen Portfoliobestandteile angepasst. Die Fragen zielten auf folgende Bereiche ab (Formulierungen s. Online-Supplement 2): a) Klarheit der Zielsetzung, b) Nutzen der Aufgabe für die spätere Tätigkeit, c) Möglichkeit der Wissensdarstellung, d) Reflexionshilfe für den eigenen Unterricht (ausführlicher Entwurf), die eigene Entwicklung (Entwicklungsaufgaben) oder das Tätigkeitsfeld (literaturbasierte Auseinandersetzung), e) Hilfestellung zur Unterrichtsverbesserung und f) Zusammenführung theoretischen Wissens und praktischen Erlebens. Dadurch soll eine gegenüberstellende Betrachtung der einzelnen Portfoliobestandteile möglich sein. Die Beantwortung der einzelnen Fragen erfolgte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme voll und ganz zu), wobei hohe Zahlenwerte eine starke Zustimmung widerspiegeln.

Zusätzlich wurde spezifisch für den ausführlichen Unterrichtsentwurf erhoben, ob die Aufgabe den Raum gab, frei und kritisch zu reflektieren, und ob literaturbasierte Reflexionen die Studierenden nach ihrer Wahrnehmung darin unterstützen, Sachverhalte objektiver zu betrachten. Ergänzend wurde erfragt, ob die Studierenden von der Möglichkeit zur Vorbesprechung des ausführlichen Unterrichtsentwurfs Gebrauch gemacht und ob sie in diesem Fall die Rückmeldungen als hilfreich für eine Verbesserung empfunden hatten.

In der abschließenden Portfoliobetrachtung sollten die Studierenden eigene Ideen darstellen, wie ein Portfolio aus drei Aufgaben nach ihrem Empfinden aussehen könnte. Hierbei wurden sie als Expert*innen für das Praktikum adressiert. Die Abfrage der demographischen Angaben wurde aufgrund des geringen Stichprobenumfangs und zur Wahrung der Anonymität auf die Angabe des Geschlechts beschränkt. Zudem wurde gefragt, ob die Studierenden bereits als Vertretungslehrkraft außerhalb des Praktikums tätig sind oder waren.

Die Durchführung der Online-Befragung erfolgte im Vorfeld der nachbereitenden Lehrveranstaltung, die als Blockveranstaltung im November und knapp vier Wochen vor der Abgabe der dritten Portfolioleistung durchgeführt wurde. Im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltung präsentierten die Studierenden die Ergebnisse der literaturbasierten Auseinandersetzung. Die Studierendengruppe bestand insgesamt aus 36 Personen.

Der Einladung zur Online-Befragung folgten 35 Personen, wobei eine Person den Fragebogen nach der ersten Seite abbrach und aufgrund dessen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wurde. Somit gingen 34 Datensätze in die Auswertung ein.

Die Stichprobe setzte sich zu 58.8 Prozent ($n = 20$) aus Frauen zusammen. Drei Personen (8.8 %) gaben an, vor oder während des Praktikums als Vertretungslehrkraft tätig gewesen zu sein. Die Tätigkeit werteten diese drei Studierenden als sehr förderlich in ihrem Professionalisierungsprozess zur Lehrkraft, mit Verweis auf die Möglichkeit, praktische Erfahrungen sammeln zu können.

7 Ergebnisse

In der Auswertung werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden angewendet. Die Auswertung der subjektiven Bedeutung des Portfolios erfolgt mittels Inhaltsanalyse mit hauptsächlich deduktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015). Die inhaltlichen Kategorien orientieren sich an Häckers (2012) Ausführungen zum Portfolio. Gefragt nach dem wahrgenommenen Sinn des Portfolios aus eigener Perspektive (Mehrfachantworten möglich) äußern die Studierenden zu 57.6 Prozent ($n = 19$), dass das Portfolio der eigenen Ergebnissicherung dient (z.B. „Festhalten der Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxisphase“), zu 51.5 Prozent ($n = 17$), dass es den Bereich der Reflexion abdeckt (z.B. „Anregung zur Selbstreflexion und Verarbeitung der Praktikumszeit“), zu 48.5 Prozent ($n = 16$), dass mittels Portfolio Theorie und Praxis verknüpft werden sollen (z.B. „Literaturbasiertes Arbeiten mit Bezug zur Schule und den eigenen Erfahrungen.“) und zu 21.2 Prozent ($n = 7$), dass es der eigenen Leistungsdarstellung bzw. zur Leistungsbewertung dient (z.B. „Zusammenfassung/Wiedergabe des Gelernten“ bzw. „Beurteilung/Benotung“).



Abbildung 1: Vergleichende Darstellung der Mittelwerte der Studierendeneinschätzungen hinsichtlich des ausführlichen Unterrichtsentwurfs (P1), der Entwicklungsaufgaben (P2) und der literaturbasierten Auseinandersetzung (P3)

Der vergleichenden Betrachtung der einzelnen Portfoliobestandteile geht eine Prüfung auf Normalverteilung der Daten mittels Shapiro-Wilk-Test voraus, der Verteilungsverletzungen bei allen zu vergleichenden Fragen zeigt ($p < .001$ bis $p = .005$). Die anschließende Gegenüberstellung der Antworten hinsichtlich der drei Portfoliobestandteile erfolgt somit mittels eines nicht-parametrischen Verfahrens, des Friedmann-Tests. Der Test wird um den Dunn-Bonferroni-Test inkl. Korrektur zur Darstellung eines paarwei-

sen Vergleichs ergänzt. Aufgrund der verwendeten non-parametrischen Verfahren werden ergänzend zum Mittelwert (M) und zur Standardabweichung (SD) auch jeweils der Median (Mdn) und die mittlere absolute Abweichung vom Median (MAD) berichtet (s. Online-Supplement 3), da diesen nicht-parametrischen statischen Verfahren eine Ranglogik anstelle einer Mittelwertlogik in der Gegenüberstellung zugrunde liegt.

Vergleicht man die einzelnen Portfolioleistungen und fasst alle Antworten zusammen, zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit dem ausführlichen Unterrichtsentwurf (P1) signifikant besser als die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben (P2, $z = 1.10$, $p < .001$, $r = .19$) und signifikant besser als die Beschäftigung mit der literaturbasierten Auseinandersetzung (P3, $z = 1.06$, $p < .001$, $r = .18$) bewertet wird, wobei der Effekt nach Cohen (1988) als klein einzuschätzen ist (vgl. Abb. 1 auf der vorhergehenden Seite). Es zeigt sich kein Unterschied im Vergleich der Bewertungen der Entwicklungsaufgabe und der literaturbasierten Auseinandersetzung.

Die einzelnen Fragen werden von den Studierenden sehr unterschiedlich eingeschätzt (s. Abb. 1). Vergleicht man die drei Portfolioleistungen auf Basis der einzelnen Fragen, zeigt sich folgendes Bild: Dem ausführlichen Unterrichtsentwurf wird im Vergleich zur literaturbasierten Auseinandersetzung ($z = 0.93$, $p < .001$, $r = .16$) und zu den Entwicklungsaufgaben ($z = 0.79$, $p = .003$, $r = .14$) das größte Potenzial zur Verbesserung zukünftigen Unterrichts zugeschrieben. Ein vergleichbares Ergebnismuster zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung des Nutzens der Aufgabe für die eigene spätere Tätigkeit als Lehrkraft.

Mit Blick auf die einzelnen Mittelwerte wird den Aufgabenstellungen eher ein mittleres Potenzial hinsichtlich der Darstellung des eigenen Wissens zugeschrieben. Der Friedman-Test zeigt im Post-Hoc-Test lediglich zwischen literaturbasierter Auseinandersetzung und Entwicklungsaufgabe einen tendenziell signifikanten Unterschied zugunsten der literaturbasierten Auseinandersetzung ($p = .054$), der allerdings bei Betrachtung der Effektgröße ($r = .10$) und der Interpretation nach Cohen (1988) nur einen kleinen Effekt ausweist. Ein ähnliches Bild, allerdings ohne Verweis auf einen bedeutsamen Unterschied, zeigt sich für die Zusammenführung von theoretischem Wissen und praktischem Erleben, welches ebenfalls hinsichtlich aller drei Aufgabenstellungen nur auf einem mittleren Niveau der fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt wird.

Fünfzehn Personen (44.1 %) machten von der Möglichkeit einer Rückmeldung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf im Kontext ihres zweiten Unterrichtsbesuchs Gebrauch. Die Rückmeldungen wurden insgesamt als hilfreich zur Verbesserung des eigenen Entwurfs eingeschätzt (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Einschätzung des Mehrwerts einer Rückmeldung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf im Vorfeld der Leistungsabgabe

Frage	M (SD)
Die Rückmeldung(en) war(en) hilfreich, um meine Fachkompetenz weiterzuentwickeln.	4.13 (0.74)
Ich habe das Gefühl, ich konnte meinen Entwurf hinsichtlich der Darstellung der Inhalte verbessern.	4.13 (0.52)
... ich konnte meinen Entwurf hinsichtlich der Kommunikation der Inhalte verbessern.	3.73 (0.70)
... ich konnte meinen Entwurf hinsichtlich der Reflexion des Unterrichts (infolge der Nachbesprechung) verbessern.	4.13 (0.83)
... ich konnte meinen Entwurf insgesamt verbessern.	4.13 (0.52)

Die Auswertung der Studierendenantworten, gefragt nach eigenen Ideen für Portfoliolumaufgaben, erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wobei sich die Kategorienentwicklung an einem induktiven Vorgehen orientiert (Mayring, 2015). Abbildung 2 stellt die

Studierendenvorstellung zusammenfassend graphisch dar. Die Vorstellungen der Studierenden ähneln den zugrundeliegenden Portfolioaufgaben, die die Studierenden bearbeiten sollten (s. Online-Supplement 1).

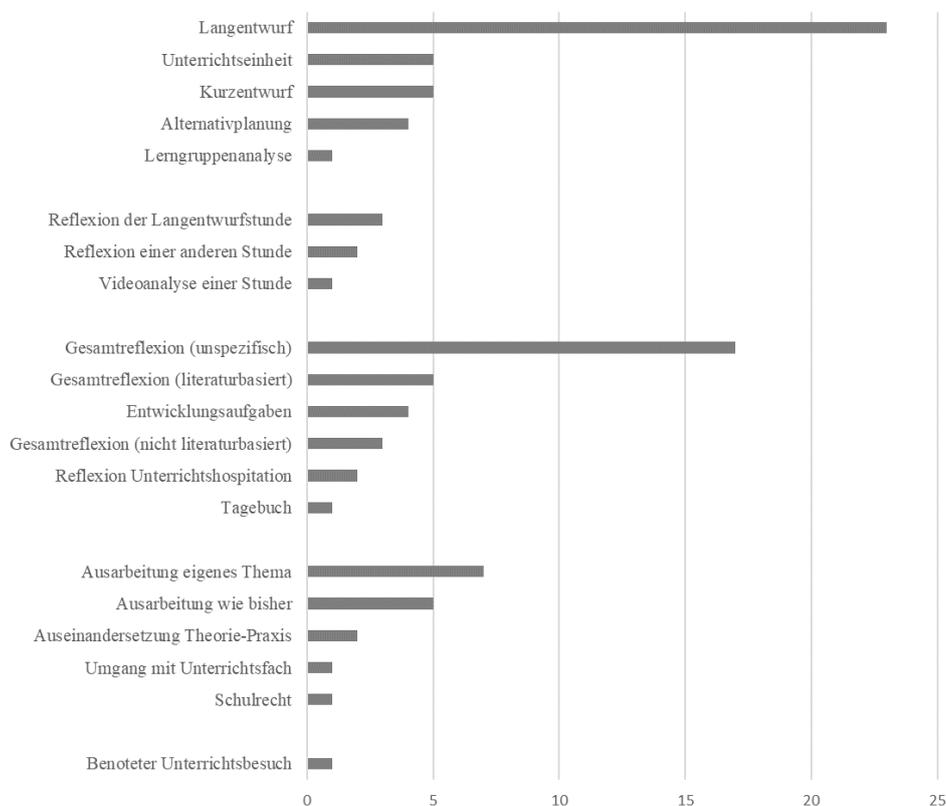


Abbildung 2: Absolute Häufigkeiten der Benennungen eigener Portfolioaufgaben aus Sicht der Studierenden

Die von den Studierenden benannten Aufgaben ähneln den tatsächlichen Aufgabenstellungen, mit denen sich die Studierenden im Rahmen des Portfolios auseinandergesetzt haben. So würden 69.7 Prozent ($n = 23$) der Studierenden einen ausführlichen Unterrichtsentwurf (in der Abbildung als Langentwurf abgekürzt) verfassen und 75.8 Prozent ($n = 25$) eine Form der Gesamtreflexion anfertigen lassen. Die Orientierung der Reflexion an einem literaturbasierten Hintergrund wird von den Studierenden hierbei größtenteils nicht explizit aufgeführt (51.5 %, $n = 17$) oder als nicht sinnvoll erachtet (9.1 %, $n = 3$). Die Studierenden favorisieren Aufgaben im Kontext von Unterrichtsentwürfen oder Reflexionen. Die Auseinandersetzung mit spezifischen Themenstellen wird vergleichsweise seltener benannt.

8 Diskussion

Erstaunlich wenige Studierende weisen Vorerfahrungen als Vertretungslehrkraft auf. Dies ist als günstig für die Interpretation der Daten zu werten, da nur wenige Personen auf Erfahrungen außerhalb des universitären Praktikums zurückgreifen, welche die Ergebnisse, z.B. Reflexion der eigenen Person im Kontext der Tätigkeit, beeinflussen könnten. Die Werte liegen somit deutlich unter den von Lobert und Pfitzner (2021) berichteten Ergebnissen. Gefragt nach dem Sinn der Portfolioleistung aus eigener Perspektive benennen die Studierenden Aspekte, die dem intendierten Portfoliosinn entsprechen. Auf den ersten Blick erscheint dieser Studierendengruppe der intendierte Sinn des Portfolios klar zu sein, was Häckers (2012) Einschätzung positiv entgegensteht. Man könnte

somit den Eindruck gewinnen, dass bei den Studierenden der empfundene inhaltliche Mehrwert der Portfolioleistung gegenüber einem reinen Bewertungsinstrument überwiegt. Die Bewertung der einzelnen Portfoliobestandteile macht allerdings deutlich, dass dieser Eindruck differenzierter betrachtet werden muss.

8.1 Betrachtung der Ergebnisse zum ausführlichen Unterrichtsentwurf

Sieht man die Bewertung der jeweiligen Portfolioleistung als Indiz dafür, wie sinnvoll die einzelnen Bestandteile gewertet wurden, fällt im Rahmen dieser Evaluation auf, dass die Leistung mit dem konkretesten Bezug zum Anforderungsprofil des Referendariats – der ausführliche Unterrichtsentwurf – am wertvollsten bewertet wurde. Besonders die Klarheit der Zielsetzung und der Nutzen für die eigene Tätigkeit werden als sehr bedeutsam hervorgehoben. Auch in Hinblick auf die zukünftige Weiterentwicklung sprechen die Studierenden dieser Portfolioleistung das größte Potenzial zur Verbesserung des eigenen Unterrichts im Vergleich zu den anderen beiden Portfolioleistungen zu. Die Darstellung des eigenen Wissens sowie die Zusammenführung von Theorie und Praxis werden vergleichsweise schwächer bewertet. Dies ist auf den ersten Blick irritierend, da die einzelnen Bestandteile des ausführlichen Unterrichtsentwurfs genau diese Verzahnung adressieren und zentrale Aspekte fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Kompetenz abbilden sollen. Allerdings knüpfen die Evaluationsergebnisse an die Erkenntnisse von Wegener und Faßbeck (2018) an, dass eine wissenschaftliche Betrachtung des eigenen Unterrichts gerade zum Studienende hin als weniger bedeutsam wahrgenommen wird. Möglicherweise gehen die Bereitstellung von Bewertungskriterien und somit auch Informationen über abzudeckende Inhaltsbereiche zu Lasten einer eigenständigen Auseinandersetzung. Dies würde auch eine Entscheidungsfindung, welche Bestandteile im Kontext der Darstellung als relevant erachtet werden, einschließen und knüpft an Häckers (2017, S. 32) Idee des „defensiven Reflektierens“ an, welches die Gefahr birgt, dass Studierende Reflexionsprozesse orientiert an Vorgaben abarbeiten. Potenziell führt die Bereitstellung konkreter Kriterien im Rahmen der Aufgabenstellung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf zwar einerseits zu mehr Transparenz, aber andererseits zu einem weniger reflektierten Abhaken der einzelnen zu nennenden Bausteine, ohne den Sinn der Darstellung noch einmal selbstständig erschließen zu müssen. Zudem kann die Aufgabenstellung dazu verleiten, sich an Beispielen zu orientieren, z.B. verschriftlichten Unterrichtsvorbereitungen anderer Personen oder Datenbanken mit konkreten Unterrichtsplanungsbeispielen (z.B. RAAbits), was eher dem Wunsch nach einer Sammlung rezeptartigen Erfahrungswissens (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020) oder einer klassenspezifischen Planung entspricht und einem Professionalisierungsprozess entgegensteht. Wäre dies der Fall, prüft die Portfolioleistung des ausführlichen Unterrichtsentwurfs eher die Fähigkeit, Bausteine auf Unterrichtsinhalte anzupassen, als ein fundiertes Verständnis einer klassenspezifischen Unterrichtskonzeption ab. Augenscheinlich mag die Portfolioleistung des ausführlichen Unterrichtsentwurfs vergleichsweise weniger Reflexionskompetenz erfordern. Allerdings bedarf gerade diese Leistung eine eigenständige Verknüpfung von Theorie und Praxis, um dem Grundgedanken von Reflexion gerecht zu werden und unter die Oberfläche zu blicken.

Die Aufgabenstellung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf sollte basierend auf den erzielten Evaluationsergebnissen und mit Blick auf theoretische und empirische Erkenntnisse optimiert werden. Mit Blick auf die abgefragten Evaluationskategorien könnte eine Optimierung besonders an der Darstellung des eigenen Wissens und der Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Erleben ansetzen. Beispielsweise könnte man im Kontext der Sachanalyse einen Einbezug aktueller Forschungsergebnisse aus der Trainings- und/oder Bewegungswissenschaft als obligatorischen Bestandteil einfordern. Fernab einer Rezeption von Lehrbuchseiten wären Studierende so gefordert, ihre Darstellung des Unterrichtsgegenstands mit wissenschaftlichen Befunden zu unterfüttern. Ein derartiges Vorgehen schlägt zudem die Brücke zwischen theoretischen Inhalten des

Bachelorstudiums und praktischen Erfahrungen im Kontext Schule. Mit Blick auf den mehrperspektivischen Ansatz von Sportunterricht (z.B. Kurz, 2000) könnte man die Aufgabenstellung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf weiterhin so stellen, dass andere Perspektiven fernab des Leistungs- oder Wettkampfgedankens zugrunde liegen sollen, z.B. ein Fokus auf Gesundheit, Körpererfahrung oder Kooperation gelegt werden soll. Durch diese Rahmung erhöht man die Wahrscheinlichkeit, dass das von Ernst (2014, 2018) beschriebene fachkulturelle Muster der sportmotorischen Eigendarstellung im Kontext des Unterrichts ausgeklammert wird. Um zudem die Gefahr des „defensiven Reflektierens“ (Häcker, 2017, S. 32) zu reduzieren, wäre es sinnvoll, die Reflexion der Unterrichtsstunde auf einen von den Studierenden frei wählbaren Schwerpunkt zu fokussieren, der vertieft analysiert wird. Eine mögliche Herangehensweise wäre die kasuistische Unterrichtsauswertung nach Scherler (2008), im Rahmen derer eine Unterrichtsepisode differenziert betrachtet wird und eine Alternative abgeleitet wird. Dadurch sollten die Studierenden eine Hilfestellung erhalten, die ein oberflächliches Abarbeiten einer Liste an Kriterien verhindert und ihnen einen konkreten und eigenständig entwickelten Mehrwert bietet.

8.2 Betrachtung der Ergebnisse zu den berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben

Reflexion wird als ein zentraler Baustein im Kontext der Professionalisierung angesehen (z.B. Hericks, 2015; Reh, 2004). Die gewählte Portfolioaufgabe zur Gesamtreflexion des Praxisblocks basierend auf Hericks (2004, 2006) Entwicklungsaufgaben sollte der Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Praktikumsverlauf einen professionstheoretischen Rahmen geben. Zwar erkennen die Studierenden die Reflexionskomponente dieser Leistung an, setzen die Aufgabe aber weniger mit der Möglichkeit einer eigenen Wissensdarstellung (obwohl diese explizit gefordert war) sowie mit einer Weiterentwicklung oder der Verknüpfung von Theorie und Praxis in Verbindung. Stellt man diese Ergebnisse der Abfrage eigener Aufgabenideen für eine Portfolioleistung gegenüber, wird hingegen deutlich, dass reflexive Aufgabenelemente von vielen Studierenden benannt werden. Allerdings bleibt die Nennung der Gesamtreflexion unspezifisch hinsichtlich einer theoretischen Rahmung oder wird bewusst als nicht literaturgeleitet dargestellt. Man könnte dies als Indikator erachten, dass auch hier die zugeschriebene Bedeutung wissenschaftlicher Auseinandersetzungen im Praktikum abnimmt (vgl. Egger & Groß Ophoff, 2020; Wegener & Faßbeck, 2018); allerdings fehlt ein Referenzwert vor Praktikumsbeginn, der eine stärkere Bedeutung wissenschaftlicher Theorien ausweist. Die Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Hericks (2004, 2006) zwingt Studierende, sich intensiver in das zugrundeliegende Professionsverständnis einzuarbeiten und sich intensiver mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Gleichmaßen ermöglicht die Aufgabenstellung eine Orientierung an einer Modellvorstellung, wodurch eine Vergleichbarkeit in der Bewertung der Aufgabenbearbeitung erzeugt wird. Die Studierenden sind so in der Lage, sich mit ihrer eigenen Person auseinanderzusetzen, unabhängig von ihrer schulbezogenen Leistung während des Praktikums, und müssen forciert in die theoretische Tiefe gehen, fernab klassischer Nachbesprechungsformulierungen im Sinne von „das hat ganz gut funktioniert“. Zudem generiert es eine Art Schutzraum für Studierende, das Maß an Selbstoffenbarung steuern zu können und dennoch eine gut bewertbare Leistung anzufertigen. Dies setzt allerdings die Bereitschaft voraus, sich fundierter mit theoretischen Texten und Verständnissen auseinanderzusetzen. Der empfundene Ertrag der Aufgabenstellung lässt sich aus Studierendenperspektive optimieren. Da die theoretische Rahmung der Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2004, 2006) im Rahmen der Vorbereitungsveranstaltung gemeinsam erarbeitet wurde, sollten Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich des Textes auszuschließen sein. Selbst wenn die Studierenden eine derartig theoriegeleitete Vorgehensweise mit zunehmender Praktikumszeit als weniger bedeut-

sam erachten und dieser Effekt möglicherweise durch wenig theoriegeleitete Reflexionen von Seiten der Mentor*innen verstärkt wird (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020), scheint es umso stärker die Aufgabe der Hochschullehrenden (inkl. Lehrbeauftragten in der Praxisphase) zu sein, die Auseinandersetzung mit möglichen subjektiven Theorien durch vorliegende Theorierahmen wissenschaftlich zu begleiten und Reflexionen anzuleiten (vgl. Cramer, 2014). Da Fehlvorstellungen als veränderungsresistent angesehen werden (Menz et al., 2020), ist es umso wichtiger, eine aktive, wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung und Reflexion zu ermöglichen. Dies setzt allerdings voraus, dass die reflexionsbegleitenden Personen in Kenntnis dieser Fehlvorstellungen sind.

Um den Ertrag dieser Aufgabenstellung zu optimieren, erscheint es angelehnt an die Ergebnisse von Wegener und Faßbeck (2018) sinnvoll, den Mehrwert einer theoriegeleiteten Reflexion gegenüber einer freien selbstreferenziellen Darstellung herauszustellen. Losgelöst von der konkreten Aufgabenstellung im Kontext des Portfolios scheint dieses Phänomen grundlegender zu sein. Insofern sollte die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Kontext der Lehrveranstaltungen und im Dialog mit Studierenden auf einer Metaebene thematisiert werden. Zudem sollten Mentor*innen, Lehrbeauftragte in der Praxisphase und Hochschullehrende darauf achten, dass wissenschaftliche Anteile in reflektierenden Unterrichtsnachbesprechungen zentral sind. Suggestieren die verschiedenen praktikumsbegleitenden Protagonist*innen, dass man guten Unterricht ohne fundiertes Hintergrundwissen gestalten und reflektieren kann, konterkariert dies potenziell den Wert theoretischer Studieninhalte. Eine Einbindung theoretischer Inhalte erfordert zwar eine permanente Weiterbildung aller Protagonist*innen, fördert aber zugleich die Legitimation, dass Sportlehrkräfte ein wissenschaftliches Studium absolvieren müssen, um ihre Tätigkeit professionell ausführen zu können (vgl. Schierz & Miethling, 2017).

8.3 Betrachtung der Ergebnisse der literaturbasierten Auseinandersetzung

Die literaturbasierte Auseinandersetzung wird von den Studierenden vergleichsweise am schwächsten bewertet. Vor allem das Potenzial, den eigenen Unterricht verbessern zu können, wurde mit dieser Aufgabe weniger verbunden. Trotz der Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte einbringen zu können und die Beobachtungen unstrukturiert in der Gruppe zusammentragen und präsentieren zu können, handelt es sich hierbei vermutlich um die Aufgabe, die den Studierenden das größte Maß an wissenschaftlichen Arbeitstechniken abverlangte, beispielsweise durch die Durchführung einer wissenschaftlichen Literaturrecherche und einen Transfer auf ihr spezifisches Forschungs- bzw. Beobachtungsfeld. Basierend auf der von Wolters (2010, S. 30) beschriebenen „Insel der Entschulung“ sowie der von Ernst (2014) dargestellten sportmotorischen Fokussierung zeigt sich hier ein möglicher Kontrast hinsichtlich der professionsbezogenen Erwartungen, was Sportlehrer*innen können sollten, zwischen Hochschullehrenden und Sportstudierenden. Es liegt nahe, dass sich die Studierenden eher auf den Bereich der eigenen Erprobung konzentrieren möchten (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020) und den empirisch-wissenschaftsbasierten Aufgabenbereich wenig mit einem Praktikum bzw. ihrer späteren Lehrtätigkeit assoziieren. Dies kann man aus der geringen Anzahl an Nennungen einer Theorie und Praxis verknüpfenden Aufgabenstellung im Rahmen der Darstellung eigener Portfolioideen schließen. Es geht somit auch darum, eine Brücke zu bauen, diese Notwendigkeit für Studierende nachvollziehbar zu vermitteln, wenn man bedenkt, dass die fortwährende Auseinandersetzung mit aktuellen Erkenntnissen im Kontext des späteren Tätigkeitsfelds als andauernde Professionalisierungsaufgabe angesehen werden kann und somit eine bedeutsame Komponente der Tätigkeit abbildet (vgl. Hericks, 2015). Hierbei ist man allerdings auch darauf angewiesen, dass Mentor*innen, Lehrbeauftragte in der Praxisphase und Hochschullehrende an einem gemeinsamen wissenschaftsbasierten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Strang ziehen.

Zur Optimierung dieses Aufgabenanteils könnte man die einzelnen Themenbereiche frühzeitig in die Lehre einbinden und hinsichtlich ihrer Relevanz für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft theoretisch ausarbeiten sowie theoretisch diskutieren lassen, bevor die Studierenden ihr Praktikum aufnehmen. So profitieren sie einerseits von einer frühzeitigen Ausarbeitung eines theoretischen und empirischen Hintergrunds und können andererseits die Aspekte gemeinsam hinsichtlich ihrer Relevanz einschätzen, bevor sie diese mit praktischen Erfahrungen unterfüttern.

Übertragen auf eine Notenlogik lässt sich schlussfolgern, dass die einzelnen Portfoliobestandteile „gut“ (ausführlicher Unterrichtsentwurf) bis „befriedigend“ (Reflexion und literaturbasierte Auseinandersetzung) eingeschätzt wurden. Aus der Gegenüberstellung von Studierendenantworten und wissenschaftlicher Auseinandersetzung lassen sich somit Optimierungsideen ableiten. Eine erneute Evaluation des Portfolios der Sportwissenschaft im Sinne einer formativen Logik erscheint daher angezeigt.

9 Limitationen und Ausblick

Die Betrachtung der Evaluationsergebnisse unterliegt einigen Limitationen, beispielsweise, dass nur ein Kurs und eine relativ kleine Stichprobe eingingen. Auch die vergleichende Betrachtung der einzelnen Fragen über die drei Portfolioleistungen hinweg lässt sich aus einer forschungsmethodologischen Perspektive kritisch betrachten. So kann man die Frage aufwerfen, ob die Items unterschiedliche Aspekte erheben, wenn danach gefragt wird, wie gut die Aufgabenstellung zur Reflexion des Unterrichts, der eigenen Entwicklung oder des späteren Tätigkeitsfelds gedient hat. Dennoch liefern die Antworten wichtige Indizien für die Fortentwicklung des sportwissenschaftlichen Masterkonzepts im Rahmen der Möglichkeiten sowie der Portfolioleistung.

Die Ergebnisse zeigen auf einer Metaebene, wie wertvoll eine strukturierte und literaturbasierte Evaluation im Kontext der Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehre im Sinne der Unterstützung des Professionalisierungsprozesses von Studierenden bzw. angehenden Sportlehrer*innen ist. Das Portfolio kann als sehr geeignetes Instrument zur Dokumentation eigener Leistungen angesehen werden und bietet in den bisherigen Aufgabenstellungen Freiheiten, individuelle Schwerpunkte setzen zu können. Eine Darstellung der Bedeutsamkeit der einzelnen Portfolioelemente scheint den Studierenden nicht immer erkennbar zu sein und schließt an die Beobachtung Häckers (2012) an, dass Studierenden der Sinn eines Portfolios nicht immer klar ist. Neben einer Optimierung der Aufgabenformulierungen liegt ein Fokus auf der kritischen Betrachtung der begleitenden Lehrveranstaltungen, wie man die Brücke zwischen Theorie und Praxis samt Dokumentation mittels Portfolios nachvollziehbarer bauen kann. Die beschriebene Evaluation kann somit als Auftakt für weitere Modifikationen angesehen werden.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumgartner, M. (2018). „... Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz ist blind ...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sport-Lehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 49–68.
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstruments zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (4), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00675-6>

- Begall, M. & Meier, S. (2016). Fachbezogenes Professionswissen von Sportlehrkräften zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Realität. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 373–383). Czwalina.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (o.J.). *Verbesserung der Praxisbezüge im Lehramtsstudium*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium_node.html
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die deutsche Schule*, 106 (4), 344–357. https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=alleausgaben&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=7661852db5cb0adcbb98ed8765bd141e
- Egger, C. & Groß Ophoff, J. (2020). Die Einschätzung des Nutzens von Forschung als Voraussetzung für die Entwicklung einer forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 73–93). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_4
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 63–76.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften* (Bildung und Sport, Bd. 16). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20401-3>
- Fischer, B. & Fahlenbock, M. (2018). Quellen der Professionalisierung aus Studierendensicht und Konsequenzen für die SportlehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 219–230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_13
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (Lernweltforschung, Bd. 9) (S. 263–289). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Häcker, T. (2017). Grundlagen der Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften: ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 41–60.

- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). VS.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hericks, U. (2015). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann die universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 5–18.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9–55). Kettler.
- Lobert, A.-K. & Pfitzner, M. (2021). Studierende als Vertretungslehrkräfte im Sport (SaViS). In V. Volkmann, P. Frei & A. Kranz (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre*. 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03. Juni – 04. Juni 2021 (S. 86). Universitätsverlag Hildesheim. https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Sektionen/Sportpaedagogik/2021_Abstractband_Volkmann_Frei_Kranz_Figurationen.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Waxmann.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung* (S. 138–151). Schneider Verlag Hohengehren.
- Menz, C., Spinath, B. & Seifried, E. (2020). Misconceptions Die Hard: Prevalence and Reduction of Wrong Beliefs in Topics from Educational Psychology Among Pre-service Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (o.J.). „GHR 300“ – Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/studium_master_ghr_300/ghr-300-101533.html
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre*. Czwalina.
- Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis in die Praxis – Lehr-Lern-Labore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung* (S. 60–69). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. VS.
- Volkmann, V. (2018). Sportbiographische Kontinuität als Blockade im Professionalisierungsprozess – Eine fallrekonstruktive Betrachtung. In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 101–113). Logos.

- Wagner, I. (2021). Schülerlabore – eine Bereicherung für Studium und Lehre? *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4 (2), 5–11. <https://doi.org/10.25847/zsls.2021.034>
- Wegener, M. & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 249–261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_15
- Weinert, F.E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21–40.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Pöppel, K. (2022). Sport auf Papier – Professionelle Fortschritte vom Schreibtisch für die Sporthalle. Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios in der Sportwissenschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 85–102. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5507>

Online-Supplements:

- 1) Erwartungshorizont Portfolio
- 2) Fragebogen Portfolio
- 3) Vergleichende Darstellung der einzelnen Bewertungen hinsichtlich des ausführlichen Unterrichtsentwurfs (P1), der Entwicklungsaufgaben (P2) und der literaturbasierten Auseinandersetzung (P3)

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>