

Roland Messmer | Claus Krieger [Hrsg.]

Narrative zwischen Wissen und Können

Aktuelle Befunde aus Sportdidaktik
und Sportpädagogik



ACADEMIA

<https://doi.org/10.5771/9783985720118>, am 01.05.2024, 23:24:50
Open Access -  - <https://www.nomos-ellibrary.de/agb>

Roland Messmer | Claus Krieger [Hrsg.]

Narrative zwischen Wissen und Können

Aktuelle Befunde aus Sportdidaktik
und Sportpädagogik

Tagungsband der DGfE-Jahrestagung
der Kommission Sportpädagogik 1.–4. Dez. 2020
in Muttenz/Basel



Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

Titelbild: © kali9 – istockphoto.com

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

1. Auflage 2022

© Die Autoren

Publiziert von

Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-98572-010-1

ISBN (ePDF): 978-3-98572-011-8

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783985720118>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

Narrative zwischen Wissen und Können 9
Roland Messmer und Claus Krieger

***Teil A Wissen und Können aus überfachlicher und fachlicher
Perspektive*** 17

Wissenschaftsgeschichten 19
Eine Erzählung über Wissen und Können
Frank-Olaf Radtke

„Ich muss Vormachen können. Dann sehen die Schüler, dass ich ein
guter Sportler bin.“ Wissen und Können von Sportlehrkräften im
Spannungsfeld der Bildung im und am Sport 37
Matthias Schierz

Probearbeiten in fremden Welten – ein (religions-)didaktischer
Seitenblick 65
Marcell Saß

Irritationen des Körperwissens – Förderung von
Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch
Krisenerfahrungen im Tanz 77
Uta Czymnick-Leber, Nils Ukley, Niklas Schirmmacher

Praktisches Wissen im Sportunterricht rekonstruieren?! Grundlagen
und Spezifika ausgewählter praxeologischer Forschungsansätze 91
Daniel Rode, Daniel Schiller, Dennis Wolff, Benjamin Zander

<i>Teil B Wissen und Können aus der Perspektive professioneller Kompetenz von Sportlehrkräften</i>	107
Von Mehrperspektivität zu Meta-Reflexivität – Gedanken zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung <i>Julia Hapke</i>	109
Aufgabenanalysefähigkeit als Teil der professionellen Kompetenz von Sportlehrkräften <i>Philipp Hendricks</i>	129
Beliefs von Sportlehrpersonen: Sportunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II <i>Carolin Bischlager-Imhof</i>	147
Theorieanteile im Sportunterricht. Rekonstruktion der Orientierungen von Sportlehrkräften <i>Lara Stamm</i>	161
Diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen und deren Bedeutung für die Förderung motorischer Basiskompetenzen <i>Ilaria Ferrari, Jürgen Kühnis, Kathrin Bretz, Christian Herrmann</i>	175
Spielorientierte Vermittlung von Sportspielen <i>Jürg Baumberger, Simone Bislin, Stefan König</i>	195
Wissen und Können bei Lehrpersonen und Lernenden im Sportunterricht. Zum Design und zur Modellierung von Schüler*innen und Lehrer*innenkompetenzen <i>Roland Messmer et al.</i>	209
<i>Teil C Wissen und Können aus Schüler*innenperspektive</i>	233
Zwischen Wissen und Können – Schüler*innen im Sportunterricht <i>Claus Krieger</i>	235

Bro-Science im Gym – Rechtfertigung von Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur <i>Christian Theis</i>	259
Kurzportraits	273

Narrative zwischen Wissen und Können

Roland Messmer und Claus Krieger

Wissen ist nicht Können, Fähigkeiten sind keine Fertigkeiten oder Handeln ist nicht Tun. Die Differenz dieser Begriffe ist für die Sportdidaktik nicht wegzudenken. Dies gilt sowohl für Lernende im Sportunterricht, als auch für Lehrende.

Der mit Wissen und Können verbundene Diskurs beginnt mit Gilbert Ryle (1949), der zwischen *knowing how* und *knowing that* unterscheidet. Spätestens seit Ryles Clown wissen wir, dass zwischen *Wissen* und *Können* unterschieden werden muss.

"The cleverness of the clown may be exhibited in his tripping and tumbling. He trips and tumbles just as clumsy people do, except that he trips and tumbles on purpose and after much rehearsal and at the golden moment and where the children can see him and so as not to hurt himself. The spectators applaud his skill at seeming clumsy, but what they applaud is not some extra hidden performance executed 'in his head'. It is his visible performance that they admire, but they admire it not for being an effect of any hidden internal causes but for being an exercise of a skill. Now a skill is not an act." (1949, S. 21).

Wie das Beispiel des Clowns zeigt, ist das eine nicht die Umsetzung des anderen und *knowing how* meint mehr als die Anwendung von Anleitungen oder Rezeptwissen. Wenn sich ein Eishockeyspieler vor dem gegnerischen Tor entscheiden muss, ob er den Puck abspielen oder selbst auf das Tor zielen soll, dann bleibt ihm keine Zeit, das zu reflektieren. Wenn eine Lehrerin beim Sichern am Reck die Schülerin an den Oberarmen fassen muss, damit sie nicht auf den Boden fällt, dann kann sie das nicht lange hinterfragen. Kahneman (2011, S. 11) verdeutlicht dies am Beispiel von Feuerwehrmännern, die in ein Haus eingetreten sind, das in Flammen stand: "Soon after they stated hosing down the kitchen, the commander heard himself shout, 'Let's get out of here!' without realizing why. The floor collapsed almost immediately after the firefighters escaped".

Die Beispiele verweisen auf ein *aktives* Tun, das sich *unbewusst* vollzieht. Es zeichnet sich nicht durch ein passives Reagieren aus, sondern vielmehr durch ein Handeln in der Situation, das erst in der nachträglichen Reflexion begründet und erklärt werden kann. So verweist auch der

Feuerwehrhauptmann nachträglich auf einen "sixth sense of danger", der ihn und seine Kollegen vor einem großen Unglück bewahrt hätte. Der Eishockeyspieler kann seine Entscheidung im Spiel in der anschließenden Videoanalyse begründen und analysieren. Erst in der nachträglichen Reflexion des eigentlichen Tuns zeigt sich die Professionalität der Akteure. Die Lehrerin kann in der Nachbereitung der Sportlektion erklären, weshalb sie hier eingreifen musste. Allein die Fähigkeit zur nachträglichen Reflexion macht sowohl den Eishockeyspieler, als auch die Lehrerin zu *Professionals*. Bei Lehrpersonen verweist Bromme (1992) darauf, dass erst deren Reflexionsfähigkeit den Stand der Lehrperson zur Profession macht. Craig et al. (2018) sprechen deshalb auch bei Lehrpersonen von einem *Embodied Knowledge*. Es scheint also naheliegend sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Sportler*innen von einem Können von *Professionals* zu sprechen.

Bei Schüler*innen zeigt sich ein anderes Verständnis von Können. Im Gegensatz zu anderen (kognitiven Fächern) verfügen Lernende im Sport schon über zahlreiche sportive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bevor sie zum ersten Mal am (Schul)Sportunterricht teilnehmen. Und auch während der Schulzeit erwerben sie unter Umständen im außerschulischen Sport Kompetenzen, die unmittelbar mit den im Sportunterricht vermittelten Inhalten zusammenhängen. Dieses Können ist aber nicht zwingend mit Wissen und einer Reflexionskompetenz verbunden, weshalb in der Beschreibung dieser Tätigkeiten auch nicht von professionellem Handeln gesprochen werden kann.

Leider wird der etwas altbacken wirkende Begriff *Können* im Kontext des Kompetenzdiskurses zunehmend durch *Anwenden* ersetzt. Dieser Begriffswechsel bringt jedoch für den Sportunterricht nicht nur Vorteile. Schüler*innen sollten nach circa 10'000 Lektionen Sportunterricht am Ende ihrer Schulpflicht durchaus etwas können und nicht nur Wissen anwenden. Gerade im Sportunterricht zeigt sich das Dilemma der Unterrichtsforschung, wenn Erkenntnisse der PISA-Fächer auf andere – weniger bedeutsame und anders konstituierte – Fächer übertragen werden. Während die Denkrichtung (oder Logik) vom Wissen hin zur Anwendung (Können) z.B. für die Mathematik durchaus berechtigt ist, zeigen sich für den Sportunterricht andere Denk- und Handlungsprozesse. Oft steht bei einem sportiven Lernprozess zuerst das Können und erst später das Wissen darüber. Nicht ohne Ironie hat bereits Freinet gesagt, dass wenn wir das Radfahren *lehren* den Pädagogen überlassen, Kinder nie Radfahren *lernen* würden (Freinet, 1996, S. 155). Auch wenn Freinet damit die Partikularisierung und Technisierung des Lernens vor der Reformpädagogik kritisierte, widerspricht er mit dieser Metapher explizit der Idee, dass eine Bewegung zuerst über das Wissen vermittelt werden muss, um dann angewen-

det werden zu können. Das Beispiel zeigt, dass dieser – den Kompetenzdiskurs prägende – Begriff des Anwendens für den Sportunterricht auch reziprok gedacht werden muss.

Diese Abfolge des Lernens im Sport – vom Können hin zum Wissen – schließt aber den Wissenserwerb über die Bewegung (die Taktik, die Gestaltung) nicht aus, wie dies unlängst wieder eingefordert worden ist (Krüger & Hummel, 2019). Wenn also Schüler*innen z.B. bereits mit einem Fußball spielen können, dann ist es die Aufgabe des Sportunterrichts nicht nur diese Kompetenzen zu verbessern (Können), sondern ihnen auch Wissen über das Fußballspiel zu vermitteln (z.B. Regeln, Taktik).

Der Kompetenzdiskurs weist auch darauf hin, dass Schüler*innen die Fertigkeiten nicht nur können, sondern auch in der Lage sein sollen, diese mündig zu reflektieren und auf ihre Sinnhaftigkeit zu hinterfragen. Gerade im Gesundheitsdiskurs scheint uns diese Perspektive von Bedeutung. Wie die Empirie zeigt (Kühnis et al., 2017), trägt die Bewegungszeit im Sportunterricht wenig zur Gesundheit der Schüler*innen bei. Aber durch Reflexion über gesundheitsförderliche Trainings und Bewegungsinszenierungen kann der Sportunterricht ein wichtiger Weichensteller für ein gesundes und bewegtes Leben werden (Lamprecht et al. 2020).

Im Professionsdiskurs sollten Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung nicht nur wissen, wie man Schüler*innen unterrichtet, sondern dieses Wissen auch professionell in der Praxis nutzen können. Aber auch diese Praxis zeigt, dass viele Entscheidungen im Unterricht nicht als Anwendung von Wissen bezeichnet werden können, sondern viel mehr auf einem stillen Wissen (tacit knowledge) beruhen. Dieses stille bzw. implizite Wissen wird im Professionsdiskurs wiederum gerne als "Können" bezeichnet (Neuweg, 2004). Diese Form von Wissen ist der Grund, weshalb Clandinin professionelles Wissen von Lehrpersonen im Körper lokalisiert: "We see personal practical knowledge as in a person's past experience, in the person's present mind and body and in the person's future plans and actions" (Clandinin, 1995, S. 125).

Trotzdem zeigt auch der Professionsdiskurs, dass ein stilles Wissen alleine nicht ausreicht, damit Lehrpersonen als *Professionals* wahrgenommen werden. Hier liegt – bei allen Parallelen zum Könnenserwerb von Schüler*innen – wohl der entscheidende Unterschied: *Schule bildet*, was Reflexion explizit mit einbezieht. Allgemeinbildende Schulen bilden aber keine *Professionals* aus.

In der Ausbildung von Lehrpersonen werden im Gegensatz dazu *Professionals* ausgebildet und nur indirekt Persönlichkeiten – wie das in Anlehnung an die historischen Priesterseminare bis heute immer wieder gefordert wird.

Die hier nur kurz dargestellten Diskurse zeigen, dass sich für die Sportpädagogik und Sportdidaktik im Professionsdiskurs und auch im Diskurs um Kompetenzen von Schüler*innen noch viele offene Fragen stellen. Und sowohl zwischen Wissen und Können, als auch zwischen den beiden dargestellten Praxen und Diskursen gilt es *Narrative* zu entdecken und zu diskutieren.

Narrative, welche zwischen Wissen und Können liegen, gibt es in der Disziplin viele. Ohne die Diskussion vorwegzunehmen, kann hier das Narrativ der Bewegungszeit als Qualitätsmerkmal für Sportunterricht genannt werden. Während die einen davon ausgehen, dass für den Sportunterricht das Können (und Schwitzen) im Vordergrund steht, betonen andere den bildungsrelevanten Anspruch auf Reflexion. Ein anderes Narrativ will im Sportunterricht vor allem überfachliche Anliegen verwirklichen, wie z.B. Persönlichkeitsbildung oder Gesundheit. Ohne diese Ansprüche zu relativieren, unterlaufen sie trotzdem den disziplinären Auftrag des Sportunterrichts und müssen immer auch im Kontext der fachinhärenten Gegenstände diskutiert werden.

Narrative bilden dabei mehr als semantische Brücken und Gräben. Narrative bieten den für die Disziplin entscheidenden Bezug zur sozialen Praxis von Unterricht. "At the beginning of this century, Dewey wrote that education is a form of social life. Narrative inquiry is one way of translating this Deweyan conception into practical methods of educational research and reform" (Clandinin & Connelly, 1994, S. 259).

Narrative können demnach helfen Gräben zu füllen oder zumindest sichtbar zu machen. Darüber hinaus sind aber Narrative das wohl idealste Medium, um auch Missverständnisse aufzudecken – zwischen unterschiedlichen Forschungsdiskursen und unterschiedlichen Ausbildungspraxen.

Im vorliegenden Band sind Beiträge versammelt, die sich mit einem oder mehreren der hier angesprochenen Aspekten beschäftigen und sogar solche, die beide Diskurse in Bezug zueinander setzten. Viele der Beiträge sind Ausarbeitungen von Vorträgen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Sportpädagogik 2020, die vom 1.-4. Dezember 2020 in MuttENZ bei Basel stattfand (virtuell). Andere Beiträge sind eigens für diesen Band verfasst worden.

Das Buch gliedert sich in drei Abschnitte.

Im ersten Teil (A) wird *Wissen und Können aus überfachlicher und fachlicher Perspektive* betrachtet. Frank-Olaf Radtke leitet aus einer überfachlichen erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu „Wissenschaftsgeschichten. Eine Erzählung über Wissen und Können“ in das Thema ein. In das Fach Sport und dessen spezifische Fachkultur führt dann Matthias Schierz mit seinem Aufsatz „Ich muss vormachen können. Dann sehen die Schü-

ler, dass ich ein guter Sportler bin – Wissen und Können von Sportlehrkräften im Spannungsfeld von Unterrichtssport und Sportunterricht“ ein. Anschließend zeigt der Religionspädagoge Marcell Saß in seinem Beitrag „Probearbeiten in fremden Welten – ein (religions-)didaktischer Seitenblick“ am Beispiel des Zusammenhangs von Teilhabe und Beobachtung wie *Wissen* und *Können* in einem anderen (Schul-)Fach u.a. thematisiert werden. Die Fachlichkeit steht auch im Zentrum des Beitrags „Irritationen des Körperwissens – Förderung von Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch Krisenerfahrungen im Tanz“ von Uta Czynnick-Leber, Nils Ukley und Niklas Schirmacher, hier jedoch enger auf Körperwissen und den Inhaltsbereich Tanz bezogen und an einem empirischen Beispiel. Den ersten Abschnitt beschließen Daniel Rode, Daniel Schiller, Dennis Wolff und Benjamin Zander, die aus ihren je unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln im Beitrag „Praktisches Wissen rekonstruieren?! Grundlagen und Spezifika ausgewählter praxeologischer Forschungsansätze“ methodologische Vorschläge zur qualitativ-empirischen Beforschung eines für die Alltagspraxis des Sportunterrichts konstitutiven „praktischen Wissens“ machen.

Auch bei den Beiträgen aus dem ersten Abschnitt wurde teilweise die Perspektive der Sportlehrenden eingenommen, Abschnitt B fokussiert jedoch explizit Beiträge, in denen *Wissen und Können aus der Perspektive professioneller Kompetenz von Sportlehrpersonen* – konzeptionell wie empirisch – in den Blick genommen wird. Einen Überblick bietet hier zunächst Julia Hapke, die in ihrem Beitrag „Von Mehrperspektivität zu Meta-Reflexivität – Gedanken zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung“ darüber hinaus aber auch einen integrativen Ansatz vorstellt, der die Pluralität an Zugänge und Perspektiven einzufangen verspricht. Mit „Aufgabenanalysefähigkeit als Teil professioneller Kompetenz von Sportlehrkräften“ beschäftigt sich Philipp Hendricks und erweitert dabei u.a. das sport- und bewegungskulturelle Kompetenzmodell von André Gogoll um motorische Anforderungsstufen. Der Beitrag „Beliefs von Sportlehrpersonen. Sportunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II“ von Carolin Bischlager-Imhof bietet Anknüpfungen an die empirische Bildungsforschung in Bezug auf Lehrerüberzeugungen und stellt eine qualitativ-rekonstruktive Studie dazu vor. Einer ähnlichen Methodologie folgend beschäftigt sich Lara Stamm mit „Theorie im Sportunterricht. Rekonstruktionen der Orientierungen von Sportlehrkräften“ und arbeitet dazu anhand von Interviews Orientierungsmuster in Bezug auf Theorieanteile im Sportunterricht heraus. Einen spezifischeren Aspekt professioneller Kompetenz von Sportlehrenden nehmen Ilaria Ferrari, Jürgen Kühnis, Kathrin Bretz und Christian Herrmann mit ihrem Beitrag „Diagnostische Kompetenz

der Lehrpersonen und deren Bedeutung für die Förderung motorischer Basiskompetenzen“ anhand des MOBAK-Testinstruments in Blick. Nachfolgend beschäftigen sich Jürg Baumberger, Simone Bisling und Stefan König in ihrem Beitrag „Spielorientierte Vermittlung von Sportspielen“ am Beispiel der Spielmethode „Teaching Games for Understanding“ mit der Rekonstruktion der Vermittlungskompetenz von Sportlehrpersonen im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie. Im letzten Beitrag dieses Abschnittes „Wissen und Können bei Lehrpersonen und Lernenden im Sportunterricht“ wird die EPiC-PE-Studie von Roland Messmer, Christian Brühwiler, André Gogoll, Sonja Büchel, Jolanda Vogler, Felix Kruse, Matthias Wittwer, Mario Steinberg und Andrea Nadenbousch vorgestellt.

Der dritte Teil widmet sich *Wissen und Können aus der Perspektive von Schüler*innen*. Im Beitrag „Zwischen Wissen und Können – Schüler*innen im Sportunterricht“ von Claus Krieger werden zunächst fachliche Kompetenzmodelle und dann empirische Studien hinsichtlich des Vorkommens und des Verhältnisses von Wissen und Können gesichtet und dann ein theoretischer und methodischer Vorschlag zur Weiterentwicklung des Diskurses zu Wissen und Können im Sportunterricht gemacht. In einem ethnographischen Zugriff exploriert Christian Theis in seinem Beitrag „Bro-Science im Gym – Rechtfertigung von Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur“ die Sicht – und expliziter Wissenskulturen und Wissen – von Jugendlichen im Fitnesskontext.

Die Herausgeber danken dem Schweizerischen Nationalfonds SNF für die finanzielle Unterstützung der Open-Access-Publikation.

Muttenz und Hamburg,
im Juni 2021

Roland Messmer und Claus Krieger

Literatur:

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Narrative and story in practice and research. In D. A. Schön (Hrsg.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (258–281). Teachers College Press.
- Clandinin, J. D. (1995). Narrative and Story in Teacher Education. In T. Russel & H. Munby (Hrsg.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (124–137). The Falmer Press.

- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P., & Curtis, G. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. *Teaching and Teacher Education*, 71, 329–340. doi:10.1016/j.tate.2018.01.014
- Freinet, C. (1996). Verlasst die Übungsräume. In J. Hering & W. Hövel (Hrsg.), *Immer noch der Zeit voraus* (155–156). Pädagogik-Kooperative e.V.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Krüger, M., & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen. *sportunterricht*, 68(10), 469–473.
- Kühnis, J., Eckert, N., Mandel, D., Imholz, P., Egli, S., Steffan, M., Arquint L., & Schürpf, B. (2017). Zeitnutzung und Anstrengung im Sportunterricht. *Swiss Sports & Exercise Medicine*, 65(3), 54–59.
- Lamprecht, M., Bürgi, R., & Stamm, H. (2020). *Sport Schweiz 2020*. Baspo.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxmann.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson's University Library.

Teil A
Wissen und Können aus überfachlicher und fachlicher
Perspektive

Wissenschaftsgeschichten

Eine Erzählung über Wissen und Können

Frank-Olaf Radtke

I

In seiner Habilitationsschrift *Ordnungen der Alltagserfahrungen* untersucht Roland Messmer (2011), bezugnehmend auf kognitions-psychologische Befunde, die Bedeutung und Leistungsfähigkeit von *Narrationen* in pädagogischen Kontexten. Er begreift Erzählungen als einen Modus der Ordnung von Alltagserfahrungen. Sofern sie immer einen Adressaten haben, sind Erzählungen eine Form der strategischen Kommunikation, rhetorisches Mittel der Präsentation von vergangenen Geschehnissen, die aus der Sicht der Erzählerin gegenwärtig bedeutsam sind. Sie machen aus Ereignissen Erlebnisse, deren Auswahl, An- und Einordnung sowie Bewertung auf eine Pointe oder eine Moral hinauslaufen. Aus narrativ repräsentierten Erfahrungen werden dann (vielleicht) Erkenntnisse. Messmer schlägt vor, die Denkform der Narration auch in der Wissenschaft einzusetzen, wo sonst der Modus des paradigmatischen Denkens bevorzugt werde. Narrationen könnten, zumal in der (Sport-)Didaktik, einen weiteren, aussichtsreichen Zugang zur pädagogischen Wirklichkeit eröffnen. Seine Erwartung ist, dass über (Fall-)Geschichten, das sind offene, uneindeutige Texte, eher orientiert am Handlungswissen des Erzählers, die Anschlussfähigkeit wissenschaftlichen Wissens an die Denkweisen der Praktiker der Erziehung erhöht werden könnte.

Es geht also ein weiteres Mal um das leidige Verhältnis von Theorie und Praxis, das für die Pädagogik wie auch die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist, reformuliert als Frage nach dem Übergang vom Denken zum Handeln, oder auch als Problem der Relationierung von *Wissen und Können*. So lautete der Titel meiner Habilitationsschrift ([1988], Radtke 1996), die Messmers Denken wohl beeinflusst, aber auch herausgefordert hat. Dort hatte ich vorgeschlagen, ebenfalls beginnend mit Fallgeschichten, eine weitere Figur aus der antiken Rhetorik, die der *Argumentation*, zu verwenden, um die Ordnung pädagogischen Denkens und Handelns zu entschlüsseln. Mit dem Abstand von mehr als dreißig Jahren rekonstruiere ich im Folgenden – versuchsweise das Erkenntnispotential von Nar-

rationen einsetzend – in der Form einer biographischen Erzählung rückblickend die Denkbewegungen, die, ausgelöst durch Lektüreerfahrungen und Theorieangebote unterschiedlicher disziplinärer Herkunft, zu meiner Option für Argumentationen als Modus pädagogischer Ordnungsbildung geführt haben.

II

Die siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts waren geprägt von der Faszination für Sozialtechnologien, von der Überzeugung, dass die Gesellschaft auf der Basis sozial-wissenschaftlichen Wissens gezielt umzugestalten, ganz im Max Weber'schen Sinne proaktiv zu *rationalisieren* sein müsste. Man war von der Machbarkeit der Welt überzeugt, nachdem die Naturwissenschaften gezeigt hatten, was technisch möglich ist. Durchaus sozial- aber auch wirtschaftspolitisch motiviert, angefacht durch einen alles dominierenden Ost-West-Konflikt, der im Kalten Krieg als Systemwettbewerb inszeniert wurde (zur Illustration wird gerne der „Sputnik-Schock“ von 1957 aufgerufen), haben die Regierungen im Einflussbereich der OECD, etwas verzögert auch in der BRD, eine grundlegende Reform des Bildungssystems eingeleitet. BildungsökonomInnen sprachen, wenn sie Kinder und Jugendliche meinten, von „Humankapital“ und seiner Entwicklung.

Ausgelöst durch den Deutschen Bildungsrat, angeführt vom neu gegründeten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, gesteuert von einer Bund-Länder-Kommission (BLK) in Bonn, wurde eine wissenschaftlich fundierte, umfassende Neuordnung des gesamten Bildungswesens angestrebt, unterlegt mit ausführlichen Gutachten, die aus der Feder der damals führenden SozialwissenschaftlerInnen stammten. Kern der Reform sollte eine „große Curriculum-Revision“ (Robinsohn 1967) sein, die als Verwissenschaftlichung der Lehrpläne, der Unterrichtsfächer und -einheiten und des Lehrerhandelns konzipiert war.

Bald aber stießen die Innovationsagenturen auf Widerstände. Die Reformen registrierten Beharrungsvermögen und eine hinhaltende Veränderungsresistenz in den Erziehungseinrichtungen. Der Eigensinn ‚der Praxis‘ ließ sie alsbald von einem *teacher-proof*-Curriculum träumen, das an der Lehrperson und ihrem Bewusstsein vorbei die gewünschte Erneuerung im Schulalltag umsetzen sollte. Das erwies sich als eine unrealistische Hoffnung, die rasch aufgegeben werden musste. Die operative Ebene der schulischen Erziehung ist die fallbezogene Interaktion bzw. Kommunikation mit den Kindern in der Form Unterricht, die, von Unwägbarkeiten und Überraschungen geprägt, nur situativ von Fall zu Fall zu bewältigen

ist. Also realisierte die aufkommende Innovationsforschung die Bedeutung der pädagogischen Professionalität und identifizierte als Schlüsselproblem die Reform die Lehrerinnen*ausbildung*, bald auch, in kurzfristigerer Perspektive, den Ausbau der Lehrer*fortbildung*. Auf ‚den Lehrer‘ schien es auch damals schon anzukommen.

III

Mit Widerständen gegen Innovationen wurde ich konfrontiert bei der „Wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen“ in Niedersachsen, meiner ersten beruflichen Station an der Pädagogischen Hochschule in Hannover. Im Auftrag der BLK ging es besonders um Gesamtschulen, die nur als ergebnisoffene Experimente zugelassen waren, weil ein Kompromiss zur Schulstruktur zwischen A- und B-Ländern, also sozial- bzw. christdemokratisch regierten, in der Kultusministerkonferenz (KMK) nicht gefunden werden konnte (Radtke 1975a). Die obligatorische wissenschaftliche Begleitung sollte den Versuchscharakter und die Vorläufigkeit der Einrichtungen unterstreichen.

Angesichts der Widerstände musste man die Strategie der Verwissenschaftlichung der Praxis und die registrierten Implementationsprobleme selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion machen. Alle Beteiligten teilten eine Grundüberzeugung: *knowledge informs action*, das (wissenschaftliche) Wissen instruiert das (zu rationalisierende) Handeln. Linear gedacht sollte also Denken dem Handeln vorausgehen, Handeln wäre die *Anwendung* von Wissen auf definierte Probleme. Dieser Prämisse folgend, verfiel man, ganz im Geiste der Aufklärung, auf die Idee, die Denkweisen und -gewohnheiten der Lehrerinnen zu ermitteln, ihre ‚subjektiven Theorien‘, um sie gegebenenfalls durch besseres, wissenschaftlich erzeugtes Wissen ersetzen zu können. Man glaubte es mit einem *Transfer*problem von *Wissensinhalten* zu tun zu haben, eigentlich mit einem Theorie-Theorie-Problem.

Die Psychologie war seinerzeit noch damit beschäftigt, ihre einfachen behavioristischen Annahmen zu überdenken und von *Verhalten* auf *Handeln*, genauer noch auf *soziales Handeln* umzustellen. Ereignisse sind keine Reize, sie lösen bei Lehrerinnen nicht mechanisch, wie bei Lurchen oder Hündinnen, Reaktionen aus, sondern die Wahrnehmungen der Wirklichkeit (Kognitionen) werden von einem „epistemologischen Subjekt“ (Groebe/Scheele 1977) wissensbasiert/theoriegeleitet interpretiert, gedeutet und mit Sinn ausgestattet. Die Umstellung von Verhalten auf sinnhaftes Handeln fiel der Psychologie allerdings nicht leicht, solange sie sich methodo-

logisch dem kritischen Rationalismus verpflichtet wusste. Sinn ist nicht zu vermessen und kann unter Verzicht auf Hermeneutik nicht verstanden werden. Bezeichnender Weise blieb es begrifflich dann meist auch bei der Untersuchung von „Entscheidungsverhalten“.

Die (pädagogische) Kognitionspsychologie, dominiert von der Weinert-Schule, verlegte sich auf die analytische Erfassung und Zerlegung der Wissensbestände, von denen sie annahm, dass sie im Modus der Datenverarbeitung pädagogischen Entscheidungen/Handlungen vorausgingen. Exemplarisch sei Manfred Hofer (1981, 1986) zitiert, der die Einzelhandlung (im Unterricht) mit einem „Als-ob-Modell“ in eine Vielzahl von Teiloperationen zerlegt sehen wollte, gleichsam eine „innere“ Handlungssequenz eines „Informationen-verarbeitenden-Subjekts“ postulierend, die, mit der Problemwahrnehmung beginnend, über sieben (!) Schritte mit einer Entscheidung enden sollte. Die Nähe dieses Menschenbildes zu kybernetischen Maschinen, etwa Thermostaten, liegt auf der Hand. Beteiligt seien „Individualtheorien“ bzw. „naive Verhaltenstheorien“ (Laucken 1974), andere sprachen auch von „Alltagsbewusstsein“ (Leithäuser 1976), um noch den Bereich des Un- bzw. Vorbewussten berücksichtigen zu können, und von „Alltagstheorien“, die sich, ebenso komplex wie konsistent, aus (wissenschaftlichem) Wissen, Glauben und Aberglauben zusammensetzen dürften (schon bei Weniger 1952). Jeweils sollte das so zusammengesetzte „handlungsleitende Wissen“ die Wahl zwischen möglichen Handlungsalternativen bestimmen. Nach dieser Problemanordnung konnte man zu der Frage übergehen: Wie organisiert man einen wirksamen Wissen(schaft)stransfer, der über die Optimierung des handlungsleitenden Wissens das Handeln des Personals der Erziehungseinrichtungen rationalisiert? Oder, weniger technokratisch formuliert, wie können Lehrerinnen und Lehrer durch Wissenschaft auf die situativen Unwägbarkeiten ihrer pädagogischen Aufgabe wirksam vorbereitet werden?

Dass das Problem auch dreißig Jahre danach nicht gelöst ist, zeigt sich an dem *Programme for International Student Assessment* (PISA), das seit 2001 erneut und immer noch, jetzt „Evidenz basiert“, d. h. gegründet auf [Mess-]Daten, Indikatoren bildet, also Wissen über die Effekte zurückliegender Handlungen bereit stellt, ‚zurück füttert‘ (*feed back*), um so die Effektivität und Effizienz pädagogischer Prozesse und Interventionen steuern und verbessern zu können – im inter- oder intranationalen Vergleich, der den Wettbewerb und damit die Innovationsbereitschaft anreizen soll. Suboptimalitätsdiagnosen kann man freilich immer stellen; alles könnte immer besser, schöner, billiger oder schneller sein. Die *Wie*-Frage bleibt indes unbeantwortet und der operativen Phantasie der Akteure vor Ort überlassen.

IV

Zurück in die siebziger Jahre. Die Innovationsforschung konzentrierte sich von nun an nicht mehr nur auf die Modernisierung der Lehrpläne, auf das Curriculum, sondern zunehmend auf die ‚Problemgruppe‘ der Reform: die Lehrerinnen und Lehrer. Die Innovationsagenten, weiter auf der Suche nach geeigneten Sozialtechniken, um die angestrebten Reformen durchsetzen zu können – man experimentierte etwa, die Lehrerinnen kommunikativ in den Forschungsprozess einbindend, mit Handlungs- bzw. Aktionsforschung (Radtke 1975b) -, stießen, in einer soziologischen Wendung, auf die Berufsförmigkeit pädagogischen Handelns, das jenseits der Familie in bürokratisch verfassten Organisationen stattfindet. In einer einschlägigen Studie hatten die Berufsforscher Beck & Brater (1978) allgemein die „doppelte Zweckstruktur des Berufshandelns“ herausgearbeitet. Neben die gesellschaftliche Problemlösung durch Berufarbeit trete die Notwendigkeit der Lösung von Eigenproblemen der Arbeitenden (Status, Lebensunterhalt, Karriere). Bei Lehrerinnen, so konnte eine weitere Studie aus den USA zu *Semi-Professionals* (Etzioni 1969) gelesen werden, handelt es sich zudem um Experten, deren Expertenstatus weniger anerkannt sei, gerade weil sie in einer Großorganisation, der Schule, arbeiteten. Dort übernahmen sie als Angestellte eine Art ‚Treuhandfunktion‘, bei der sie die Interessen sowohl der Klienten wie auch die Interessen der Organisation zu wahren hätten, d. h., sie sind Dienerinnen zweier Herren. Ganz anders war die Parson’sche Idealfigur des klassischen Professionellen konzipiert. Sie ist dem selbstständigen, niedergelassenen Arzt nachgebildet, der idealiter nur das Wohl/die Gesundheit der Patientin zu beachten hätte.

An der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, im stimulierenden Umfeld von Dieter Baacke und Theodor Schulze, habe ich die Einsichten aus beiden Studien in meiner Dissertation (Radtke 1983) mit Blick auf die Schule zu einem „pädagogischen Orientierungs-Trilemma“ erweitert, das zwischen (1) der Anwaltschaft für die Belange der Kinder (und ihrer Eltern), (2) der Erwartungen und Anforderungen der Organisation Schule/des Staates und (3) der Selbstsorge im Sinne der Lösung der eigenen Probleme aufgespannt sei. Manche Lehrerin sei davon überfordert und springe sprichwörtlich „im Dreieck“ zwischen Familie, pädagogischem Ethos und den Erwartungen/Restriktionen der Verwaltung. Managementtheorien haben das Phänomen als Principal-Agent-Problem identifiziert (Jensen/Meckling 1976), das kurzgesagt darin besteht, dass die Auftrag- bzw. Arbeitgeberin/Unternehmerin nicht sicher sein kann, dass ihre Angestellten/Agenten, die über das bessere/professionelle (Spezial-)Wissen verfügen, in ihrem Sinne/Interesse handeln und nicht vielmehr

in ihrem eigenen oder dem der Klienten. Deshalb muss der Principal über Techniken/Mechanismen nachsinnen, wie er sein Interesse durchsetzt, etwa durch bürokratische Kontrolle (Hierarchie), Informationssysteme (Controlling, Zeiterfassung), Anreize (Incentives, Prämien), oder er müsste auf Vertrauen setzen. PISA als Evaluationsprogramm operiert misstrauisch in genau dieser Logik der sogenannten Institutionenökonomik (OECD 1995).

V

Auf der Suche nach wirksamen Möglichkeiten der Intervention in das Erziehungssystem bzw. seine Organisationen begann man mit empirischen Studien, welche die tatsächliche (gedankliche und praktische) Bewältigung pädagogischer Aufgaben in der Schule untersuchen sollten. Wieder war die pädagogische Psychologie die Vorreiterin. Dort versuchte man mit „nachträglich lautem Denken“ („Was haben Sie sich dabei gedacht, als Sie...“) die Wissensbestände und Entscheidungsvorgänge zu rekonstruieren, so bei der Vorbereitung von Unterricht oder bei der nachträglichen Betrachtung von Video-Aufzeichnungen abgelaufener Unterrichtssequenzen (etwa mein Bielefelder und später Frankfurter Kollege Rainer Bromme 1979); man versuchte es mit „Narrativen Interviews“ (ursprünglich der auch in Bielefeld arbeitende Fritz Schütze 1976), die, mit einem möglichst unspezifischen Impuls beginnend, die Erzählung relevanter Geschichten hervorzulocken suchen und dabei auf einen Gestaltschließungszwang hoffen, der die Befragten zwingt, über vergangene Motive/Entscheidungen/Handlungen „die Wahrheit“ zu sagen. Offen blieb allerdings, ob das Korrespondenz- oder das Kohärenzmodell von Wahrheit zu unterstellen war. Man muss auch mit Legenden rechnen.

Bei der Analyse solcher Erzählungen drängte sich, angeregt von der analytischen (Sprach-)Philosophie (MacIntyre 1985), der Gedanke auf, dass die Befragten sich im Fluss der laufenden Ereignisse, unter Handlungsdruck, „gar nichts gedacht“, sondern agiert/entschieden/gehandelt hatten. Bei Serarle (1986, S. 52) konnte man lesen, es gebe klare Anhaltspunkte, „daß es bei sehr vielen absolut fundamentalen Fähigkeiten (wie der Fähigkeit zu sehen oder zu sprechen) vielleicht gar keine theoretische, geistige Ebene gibt, die diesen Fähigkeiten zugrunde liegt.“ Dann wäre es so, dass die Befragten erst in der Situation der Befragung nach Gründen und Begründungen suchten, suchen mussten, wie sie die Bewältigung der geschilderten Situation und ihres Orientierungs-Trilemmas gegenüber dem Interviewer/

Forscher *darstellen* und *rechtfertigen* konnten – eben nachträglich und mit Blick auf dessen Erwartungen.

Mit einem soziologischen Blick ließen sich in den Erzählungen der von mir befragten Schulpsychologinnen und Lehrerinnen wiederkehrende Muster erkennen, die *überindividuell* vorhanden, dem Einzelnen von der Organisation vorgegeben werden und dort institutionalisiert zu sein scheinen. Solche Muster können die einzelnen Akteure (Novizen), indem sie Mitglieder der Organisation Schule werden, übernehmen, sie müssen das sogar, sofern sie die Mitgliedschaftsbedingungen erfüllen wollen. Die beruflich-pädagogische Praxis, auch das Unterrichten, wird von der Organisation der Schule in Bahnen gelenkt, im Referendariat etwa, die vorangegangene Generationen angelegt haben. Man kann, zur eigenen Entlastung, in diese Formen einfach eintreten und weiß dann, wo's lang geht.

Hat man sich als wissenschaftlicher Beobachter theoriestrategisch dazu entschlossen, die egologische Perspektive der (Kognitions-)Psychologie zu verlassen und die pädagogische Praxis eher strukturalistisch zu betrachten, dann konnten die Muster der Problembewältigung, heute würde man von *Praktiken* (Schatzki 1996) sprechen, mit Blick auf ihre Genese/Verfestigung im Prozess des Organisierens von Erziehung, auch als „pädagogische Konventionen“ angesprochen werden (Radtke 1983). Der Begriff setzt sich aus zwei Konzepten zusammen, die aus der neueren Spieltheorie, aber auch aus der antiken Rhetorik stammen: In einer nicht hierarchischen Deutung des Problems emergieren Konventionen, „wenn beim Auftreten eines bestimmten Koordinationsproblems jedes Gruppenmitglied einer bestimmten Regularität folgt, von jedem anderen Gruppenmitglied erwartet, dass es das Gleiche tut und jedes Gruppenmitglied es vorzieht, der Regularität zu folgen, sofern es die anderen tun, weil so eine Lösung des Koordinationsproblems erreicht werden kann“ (vgl. Lewis 1975, S. 43). Die in der Organisation Schule evolutionär hervorgebrachten Konventionen werden zu (ungeschriebenen) Handlungsregeln und -mustern, Gewohnheiten und Routinen, die sich zu einer sozialen bzw. pädagogischen Ordnung und letztlich zu einer Schulkultur (Helsper 2008) fügen.

Mit einer weiteren Abstraktion können sie aber auch als berufsspezifische Topoi: Denkort aufgefasst werden, von denen ausgehend „wahrscheinliche Sätze aufgestellt und aus denen heraus die Beweise geholt werden“, mit denen Entscheidungen nachträglich *plausibilisiert* werden können. Sie repräsentieren das von einer Organisation/einer Profession gültig gemachte Wissen, die Antike hatte den Begriff der Doxa für allgemein anerkanntes Wissen vorgesehen. Topoi werden aufgerufen, wenn es um die Rechtfertigung zurückliegender Ereignisse/Handlungen geht. Die Referenz auf die antike Topik war einer sozialwissenschaftlichen Studie

zu entlehnen, die sich mit dem Gesellschaftsbild des Arbeiters (Popitz u. a. 1957) beschäftigte. Dort ging es um die Erfassung des Welt-/Gesellschaftsbildes einer sozialen Klasse, hier nun um die Wissensbestände einer Berufsgruppe. Topik wäre dann der Gesamtbestand der Topoi, die den Lehrerinnen zur Deutung/Rechtfertigung ihrer sozialen bzw. beruflichen Realität zur Verfügung stehen.

VI

In der schon baulich auf Interdisziplinarität angelegten Universität Bielefeld, die über die wohl erste Fakultät für Linguistik in der BRD verfügte, habe ich, um die Topik des Berufsstandes empirisch untersuchen zu können, angestoßen vom Texttheoretiker Werner Kummer, auf moderne Varianten der Argumentationstheorie zugegriffen (Perelman 1979), insbesondere auf die Arbeiten von Stephen Toulmin (1979). Dessen Argumentationsschema, das er mit Blick auf alltägliche Argumentationen entwickelt hat, kann als Heuristik eingesetzt werden, wenn es darum geht, Texte zu analysieren, von denen angenommen werden kann, dass die Sprecherinnen argumentieren. Dann wird, ausgehend von einem Datum (D), einem Ereignis/Vorfall, über eine Schlussregel (SR), welche die Garantie übernehmen soll, dass der Schluss auch sicher gezogen werden kann, eine Konklusion (K) präsentiert, die als Deutung/Sinnggebung Geltung beanspruchen kann. Gegebenenfalls werden weitere Fakten als Stützung (S) eingebracht, oder die Geltung der Konklusion/Behauptung wird durch Modaloperatoren (O) oder Ausnahmebedingungen (A) eingeschränkt.

Was Toulmin Schlussregeln nennt, er spricht auch von „universellen Prämissen“, entspricht den aus der Rhetorik bekannten Topoi, also (teil-)kulturspezifischen Argumentationsstandards, die wegen ihrer Selbstverständlichkeit gar nicht expliziert werden müssen. Toulmins Argumentationsschema ließ sich nutzen, um die Strukturiertheit der erhobenen (Interview-)Texte als Reihung von Handlungen, Verkettung von Argumenten zu interpretieren und die der Argumentation unterlegte Topik sachhaltig freilegen zu können. Das Ergebnis sollte zeigen, welche berufsspezifischen Denkkonventionen/Topoi die Denkstandards des pädagogischen Berufsstandes bestimmen. Sie seien Ergebnis einer Berufssozialisation, die solch konventionell-regulierte Deutungen über zahllose Stufen der Einübung hervorbringt (vgl. Radtke 1983, S. 54).

Ist einmal das Wissen identifiziert, über das eine Berufsgruppe/Profession nachträglich zur Rechtfertigung abgelaufener Handlungen/Interaktionen verfügen kann, bleibt doch die Frage weiter offen, *wie* Entscheidungen

gen getroffen, Handlungen zustande kommen, *wie* man sich das Verhältnis von Denken und Handeln vorzustellen hat. Dieser Aufgabe stellte sich die Wissensverwendungsforschung in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, gefördert in einem Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (vgl. Beck/Bonß 1989). Unterschieden wurden anfangs weiter *Wissensinhalte*, etwa wissenschaftlich erzeugtes Wissen von erfahrungsgesättigtem Alltagswissen. So, wie man sich etwas erarbeitet, kann man sich auch etwas erleben. Die Vorstellung eines einfachen *Wissenstransfers* konnte man allerdings rasch hinter sich lassen, da man gelernt hatte, *Wissensformen* zu unterscheiden und nun von Strukturdifferenzen unterschiedlicher Wissensbestände ausging. Um es anekdotisch zu wenden: Der für seine bildmächtige Sprache bekannte Ulrich Beck setzte in der Forschergruppe die Metapher von dem Stück Sahnetorte in Umlauf, das beim Essen verschwinde und auf der Hüfte der Konsumentin wieder in Erscheinung trete. Er hat damit unausgesprochen den Marx-Zeitgenossen und Mitstreiter Arnold Ruge aufgerufen, der darauf gehofft hatte, dass die Kritik der bürgerlichen Gesellschaft durch die Ermächtigung des Proletariats hindurch eine klassenlose Gesellschaft hervorbringen werde. Ruge sprach von „der *verdauten Theorie* und ihres Durchbruchs in die Existenz“ (zit. nach Röttgers 1975, S. 247). Die Vermittlung von Theorie und Praxis wäre dann nicht länger ein Transferproblem, sondern ein Problem der *Transformation* oder, grundsätzlich, der Transformierbarkeit unterschiedlicher Wissensformen. Wie wird, so lautet jetzt die Frage, aus wissenschaftlichem Wissen praktisches Handlungs- und Entscheidungswissen?

Sowohl dem Transfer- wie dem Transformationskonzept ist ein Sender-Empfänger-Modell unterlegt: Die Wissenschaft sendet/vermittelt, die Praxis/Praktikerinnen empfangen. Das wäre Aufklärung, *Enlightment* pur. Die Transformation des Wissens aber, das war die nächste empirische Einsicht, nimmt nicht der Sender vor, sondern die Empfängerin, die sich das Wissensangebot eigensinnig und situationsspezifisch *aneignet*. Da ist es wieder, das epistemologische Subjekt. Es kann in handlungsentlasteten (!) Situationen Theorieangebote annehmen oder ablehnen. Nicht nur. Vermittlung und Aneignung sind getrennte, autonome Vorgänge, was man empirisch daran ablesen kann, dass die Verwendung wissenschaftlichen Wissens, soweit sie überhaupt von außen beobachtend nachzuvollziehen ist, hoch selektiv sein kann, nach eigenen Gesichtspunkten des Empfängers erfolgt, durchaus auch gegenläufig zu den Absichten der Sender. Das stellen Wissenschaftler immer wieder enttäuscht fest.

VII

Unbeantwortet blieb auch in dieser Debattenlage weiter die Frage danach, was also dem Handeln bzw. der Entscheidung zu einer Handlung voraus gehe, bis man zu der Erkenntnis vorstieß, dass sie falsch gestellt sei. Es galt, das den bisherigen Konzepten unterlegte Handlungsmodell selbst zu überprüfen und auf die Suche nach einer gehaltvolleren Handlungstheorie zu gehen. Die Anregung dazu war in der Zeitschrift *Soziolinguistik* (1987) zu finden, wo der Bielefelder Kollege Jürgen Frese mit einem kurzen Aufsatz für Aufsehen sorgte. Um Handeln zu erklären, würden üblicher Weise zwei einfache Grundmodelle genutzt, denen ihre Herkunft aus der Sphäre der Ökonomie weiter anzusehen sei. Entweder orientiere man sich am Modell der *Arbeit*, das meine die Formierung/Verformung einer dinglich vorgestellten Situation; oder man gehe von *Tausch* aus. Dann würden Elemente der Situation nach Regeln ausgetauscht. Frese schlug stattdessen vor, *Sprechen* „als Modell zur Rekonstruktion auch des nicht-sprachlichen Handelns zu nutzen (...) also nicht die simpelste, unstrukturierteste Handlungssorte zum Modell der Erkenntnis ... zu verwenden, sondern die differenzierteste, entwickelste“ (S. 29).

Wenn man, was die Sprechakt-Theorie (Austin 1962, Searle 1974) vorschlägt, Sprechen als ko- und kontextuiertes Sprech-Handeln begreift, das, eingebettet in eine soziale Situation, Absichten verfolgt, ein Gegenüber/einen Adressaten hat, der mit einer weiteren Sprechhandlung reagieren kann, dann ergeben sich zwei Einsichten. Es gibt beim Sprechen keine Differenz zwischen entscheiden und handeln, die Entscheidung ist die Handlung: ich spreche. Und beobachten lässt sich ein *Sprachspiel* (Wittgenstein 1953), das höchst variantenreich verlaufen kann und dabei doch einem überschaubaren Set von regulativen Regeln folgt. Gegenstand der Untersuchung sind dann Satzfolgen, d. h. Texte, sodass die Sozialwissenschaften sich als *Textwissenschaften* konstituieren konnten.

Im Englischen kann man begrifflich *Play* von *Game* unterscheiden (Goffman 1974), wobei ersteres den Verlauf beispielsweise eines (Fußball-)Spiels und letzteres die als gültig kodifizierten Spielregeln bezeichnet, nach denen gepfiffen wird. Andere Beispiele wären Bridge oder Schach, aber allein das Sprachspiel ist ein *unendlich* komplexes Spiel. Am Fall des Sprech-Handelns kann man ablesen, dass die Sprecherinnen, wollen sie richtige Sätze formen, über ein komplexes System von (Sprachspiel-)Regeln und generativen Schemata verfügen müssen, das von der wissenschaftlichen Disziplin der Linguistik theoretisch als Grammatik rekonstruiert werden kann. Freilich wenden Sprecher beim Sprechen die Grammatik nicht an, ja, sie müssen sie zum Formen ‚richtiger Sätze‘ nicht einmal

kennen (im Sinne von ‚wissen‘), jedenfalls nicht explizieren können. Sprachen *erwerben* Kinder situativ im Vollzug von Handlungen/Interaktionen; Grammatik (Syntax, Semantik, Pragmatik) *lernen* sie viel später in der Schule. Und sie können diese Theorien auch gleich wieder vergessen, sofern sie nicht Redakteur, Übersetzerin oder Lektorin werden wollen.

Übertragen auf die pädagogische Praxis lässt sich behaupten, dass auch die Lehrerinnen einer generativen Grammatik beruflichen Handelns folgen; sie handeln nach/in Mustern, die sich zu einer pädagogischen Grammatik formen, die sie nicht anwenden. Bourdieu hat irgendwo geschrieben, man lerne Onkel zu sein als Neffe; wir dürfen analog davon ausgehen, dass man auch Lehrer-Sein zuerst als Schülerin lernt – zwölf lange Jahre, viele tausend Unterrichtsstunden lang. Man erwirbt im Laufe des Lebens die Handlungsformen der verschiedenen sozialen Ordnungen, die unsere Lebenswelt strukturieren. Searle spricht von „grundlegenden Arten und Weisen des Handelns – wie man gewisse Sachen macht“ (S. 39), ohne die dahinter liegenden Erfahrungen zu kennen, die in die Formen eingeschrieben, besser unbegriffen eingelagert sind.

VIII

Was ist das für ein Wissen, das, paradox genug, nicht gewusst werden muss und doch das Handeln bestimmen soll? Das Theorieangebot, das in den siebziger und achtziger Jahren zur Deutung dieses Phänomens vorlag, war durchaus ergiebig. Beginnend mit Michael Polanyis *The Tacit Dimension* (1966), die in der deutschen Übersetzung auf „implizites Wissen“ verweist, das unser Handeln bestimme, etwa, um das Beispiel eines komplexen Bewegungsablaufs zu nehmen, beim Fahrrad- oder auch Autofahren. Das sind Handlungsabläufe, die der Fahrer nicht kognitiv erlernen, nicht erklären, nur *üben* kann. Wir können offenbar mehr ‚wissen‘, als wir sagen/explizieren können, worauf schon Gilbert Ryle (1945, 1969) mit der Unterscheidung von *knowing how* und *knowing that* verwiesen hatte. Erstes meint das Können, die Fähigkeit, etwas auf eine bestimmte Weise zu tun, ohne an die zugrunde liegenden Regeln auch nur zu denken. Etwas über Fakten/Mechanismen/Regeln zu wissen, zu theoretisieren, beschreibt eine ganz andere Fähigkeit. Ob und wie das eine ins andere zu transformieren wäre, bleibt strittig, besonders, ob und wie aus *Wissen Können* werden könnte, das Problem, das ja die Innovationsagenturen besonders beschäftigte.

Ryle sprach mit Blick auf das Können metaphorisch von der „zweiten Natur“ des Handelnden, auch von Gewissheiten, eine Vorstellung, die

Pierre Bourdieu (1979) mit dem Begriff des *Habitus* präzisiert hat. Auch bei ihm werden individuelle Zweck-Mittel-Kalküle/Absichten von strukturalen Überlegungen abgelöst, die mit „einverlebten Mustern“ rechnen, die nicht vom Bewusstsein durch Sprache eingeholt, auch nur schwer einzuholen sind. So argumentierte auch Alfred Lorenzer (1984), der die Psychoanalyse als Sozialtheorie auffasste und ihr eine sprachtheoretische Wendung zu geben versuchte. Er unterscheidet, die Differenz von bewusst und unbewusst reformulierend, *symbolisiertes* von *noch-nicht-symbolisiertem Wissen*. Letzteres wird im Verlauf der Sozialisation erworben, wenn sich „Interaktionen in bestimmten Interaktionsformen niederschlagen und die bestimmten Interaktionsformen eine Struktur bilden, die wir als *Erfahrungsstruktur*, als *Erlebnisstruktur* bezeichnen“ (Herv. i. O., S. 88). Diese Strukturen sind „sinnlich-organismisch und vor-sprachlich“ (S. 89). Erst im gelungenen Sozialisationsvorgang, der Pädagoge würde sagen, mit der Erziehung, verbinden sich „Sprachsymbol und Interaktionsform“ zu einer „bewussten Praxisfigur“ (S. 90), die der Reflexion zugänglich wird und Probehandeln ermöglicht. Der „gelungene Sozialisationsvorgang“ freilich, man könnte auch sagen der „(Selbst-)Bildungsprozess“, ist eine normative Erwartung, die Sigmund Freuds Diktum aufnimmt, es komme darauf an, Herr im eigenen Haus zu werden – Psychoanalytikern ist alles vorsprachliche Wissen verdächtig, das nicht der Kontrolle der Vernunft unterliegt.

Die Vorstellung, man handle in sehr vielen Fällen ohne sich dabei etwas zu denken, hat für ein auf Autonomie erpichtes ‚Subjekt‘ indes auch etwas Kränkendes, zumal im Kontext von öffentlicher Erziehung, wo es zu folgeschweren Eingriffen in das Leben der Kinder kommen kann. Aber alle Suche nach der vorhergehenden, wissens- und normbasierten Entscheidung, die in der zumindest logischen Sekunde vor der Handlung getroffen wird, führt auch logisch ins Abseits. Ryle hatte die Annahme, es gäbe einen der Handlung vorausgehenden geistigen Prozess, mit der cartesianischen Trennung von Geist und Körper in Verbindung gebracht, als er den Mythos von einem in die Menschmaschine eingespannten Geist ironisierte, der selbst nochmal eine kleine Geistermaschine sein müsse (1969, S. 19). Abraham Melden (1985) hat mit formallogischen Mitteln gezeigt, dass mit der konzeptionellen Trennung von Körper und Geist ein infinites Regress entstände, der das Handeln blockieren müsste. Wenn in cartesianischer Logik jeder Handlung ein Willensakt vorausgehen müsse, müsste auch dem Willensakt ein solcher vorausgehen – *ad infinitum*.

Auch nach dem Durchgang durch die Theorieangebote von Polanyi und Ryle, von Searle, Lorenzer und Bourdieu bleibt das Theorie-Praxis-Problem also ungelöst. All die Unterscheidungen: explizit/implizit; *knowing how/knowing that*; symbolisiert/noch-nicht symbolisiert; sprach-

lich/vorsprachlich-einverleibt tragen wohl zur Differenzierung bei, aber sie sind doch nur Annäherungen an ein weiterhin ungelöstes Rätsel. Unter der Differenz von Wissen/Können liegt, worauf Ryle hinweist, die cartesiansche Unterscheidung von Geist und Körper, eine überkommene Denkfigur, die uns hindert zu verstehen, wie die – selbst konstruierte – Schwelle zwischen Gehirn und Bewusstsein übersprungen wird, wie der Übergang zwischen Biologie, Neurologie zu subjektiven Bewusstseinszuständen, Gefühlen und Befindlichkeiten vorzustellen ist. Auch wenn die Theoretiker der Künstlichen Intelligenz (KI) jetzt antreten mit dem Versprechen, mit bislang unvorstellbaren Datenmengen in absehbarer Zeit eine leistungsfähige Maschinen-Lösung präsentieren zu können, bleibt doch die Tatsache der Einheit von Körper und Geist. Ich beobachte mich nicht selbst, ich weiß von mir, ich bin in der Welt. Das ist die Innenseite des Bewusstseins – eine ganz andere Lösung, als die, welche die Maschine liefern wird.

IX

Als man, bei diesem Stand der Diskussion angekommen, nicht einen Beitrag zur Subjektphilosophie liefern wollte, wandte man sich besser wieder der Empirie der pädagogischen Praxis zu, die doch zeigt, dass gehandelt wird – und bisweilen durchaus vernünftig. Die Organisationssoziologie, die in Bielefeld von dem Systemtheoretiker Niklas Luhmann vertreten wurde, trägt zur Klärung der Frage, wie Erziehung in öffentlichen Einrichtungen vorzustellen ist, die Unterscheidung von *decision-making* und *sense-making* bei (Weick 1985). Jetzt geht es nicht mehr (nur) um den einzelnen Akteur und sein Wissen und Können, sondern um die Agenten und Klienten einer *people processing organisation*, die zusammen in Komplementärrollen eine Handlungsmaschinerie/einen Apparat bedienen, ja, Teil davon sind. Solche komplexen sozialen Systeme, die aus Kommunikations- und Handlungsformen komponiert sind, funktionieren, ohne dass die Teilnehmer genau wüssten wie. Aus ihrem Zusammenspiel resultieren Effekte (etwa die strukturelle Diskriminierung von Frauen oder Migrantinnen, vgl. Bommers/Radtke 1993), die u. U. niemand gewollt, die auch niemandem individuell zuzurechnen sind. Man spricht dann von organisierter Verantwortunglosigkeit.

Es zeigt sich, dass (wissenschaftliches) Wissen in expliziter oder deklarer Form nicht auf der operativen Ebene des Entscheidens („*decision making*“) eingesetzt wird. Gebraucht wird es erst bei der nachträglichen Begründung von abgelaufenen Handlungen („*sense making*“). *Die Theorie kommt nach dem Fall*, so habe ich Jahre später (Radtke 2006) einen zusam-

menfassenden Aufsatz betitelt. Erst wenn eine Entscheidung bereits gefallen ist, erst, wenn etwas vorgefallen ist, das nicht hätte passieren dürfen, setzt die ‚eigentliche Arbeit‘ der Begründung und (Außen-) Darstellung ein. Eine Versetzungsentscheidung wird angezweifelt, ein Kind wurde geschlagen etc.; Gronn (1983) spricht von „talk as the work“, es gehe darum, Ereignisse/Vorfälle argumentativ an die gültigen Erwartungen, Regeln, Normen anzupassen.

Die Plausibilität der Argumente lässt sich durch Referenz auf Wissenschaft erhöhen. Das habe ich zusammen mit den leider zu früh verstorbenen Kollegen Michael Bommers und Bernd Dewe in einer Studie (Bommers/Dewe/Radtke 1996) zu zeigen versucht, deren Gegenstand die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens durch Lehramtstudentinnen in Praktikumsberichten und von Referendaren in schriftlichen Unterrichtsentwürfen/-vorbereitungen war. Anwärter erlernen das gültige Wissen/die Topik ihres Berufsstandes auf dem Weg ihrer Professionalisierung, welche die Bedingung ihrer Mitgliedschaft in der Organisation Schule ist. Die Approbation erfolgte lange durch Staatsexamina. Jetzt kann man sehen, welche Funktion die Kunstfigur des Professionellen in pädagogischen Organisationen zu übernehmen hat. In ihr sind empirische Beobachtungen, normative Erwartungen und standespolitische Interessen verknüpft. Wie die Organisation der Erziehung soll auch die Professionalisierung des Personals ihrer Ermöglichung dienen. Auf der operativen Ebene der Interaktion im Klassenzimmer muss die Lehrerin situativ das strukturelle „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1982) kompensieren, das der fehlenden Durchgriffskausalität pädagogischer Interventionen geschuldet ist. Das geht in unvorhersehbaren, nicht planbaren, aber organisierten und institutionell geregelten Situationen nur mit intuitivem Wahrnehmungs- und Urteilsvermögen, wobei Intuition als intellektuelle Erkenntnisleistung zu konzipieren ist. Auch der Schüler kann sich Wissensangebote und normative Erwartungen nach eigenen Gesichtspunkten aneignen. Die Annahmewahrscheinlichkeit freilich lässt sich erhöhen – didaktisch.

Die Erwartungen sind hoch. Das ungelöste Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis hat die Professionstheorie, deren Stand wir zeitgleich, fokussiert auf die Erziehungsaufgabe, angeregt von Ulrich Oevermann (1981), in einem Sammelband präsentiert haben (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992), in die Figur des Professionellen hinein verlegt. Dort ist das Rätsel der Transformation von Wissen in Können vorläufig aufgehoben. Die Organisation der Erziehung besteht aus pädagogischer Kommunikation in zwei Versionen: aus bewährten Handlungsschemata und deren Verkettung nach Regeln (Können) und aus institutionell approbierten Redeweisen (Wissen) über die getroffenen Entscheidungen/Handlungen, mit

denen ihnen pädagogischer Sinn zugewiesen wird. Im Unterschied zum Laien sollen Professionelle also *wissen* was sie tun – und das am Ende auch explizieren können. Für die Produktion der Semantik ist die Erziehungswissenschaft/Pädagogik als Disziplin zuständig, für deren Vermittlung ist eine „wissenschaftliche Lehrerausbildung“ unverzichtbar.

X

Um die Geschichte zu Ende zu erzählen: Als ich, längst nach Frankfurt an den Fachbereich für Erziehungswissenschaften berufen, die Veröffentlichung meiner liegen gebliebenen Habilitationsschrift vorbereitete, habe ich bedauert, dass ich nicht früher auf meinen Bielefelder Mentor Theodor Schulze gehört hatte. Er war in Göttingen über Friedrich Schleiermacher promoviert worden und hatte sich *uno actu* habilitiert und dann mit Erich Weniger zusammen die *Pädagogischen Schriften* Schleiermachers herausgegeben (Weniger/Schulze 1957). Wir Nachwuchskräfte hatten für die Klassiker der Pädagogik kaum Interesse, waren wir doch ausgelastet mit der produktiven Aneignung des gerade Angesagten: Symbolischer Interaktionismus, phänomenologische Soziologie, französischer Strukturalismus, Ethnomethodologie, Sprechakt- und Systemtheorie usw. Hätte ich auf Schulze gehört, der indes gar nichts gesagt hat, wären wohl einige Abkürzungen auf den Weg der Erkenntnis möglich gewesen.

Nur ein Zitat von Schleiermacher soll genügen:

„Auch diese Theorie der Pädagogik ist eine Tochter der Wissenschaft. (...) Aber die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später. Die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist. Verschafft sie sich diesen Raum durch ihre eigenen Kräfte, und gewinnt sie unter denen, welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung, so wird Theorie und Praxis sich einigen, die Praxis sich von selbst ändern“ (Schleiermacher 1826, S. 146).

Ja, die Praxis ändert sich beständig „von selbst“, aber wie „Theorie und Praxis sich einigen“, wie dem Prozess der Veränderung eine Richtung gegeben werden kann, das wüsste man doch gerne etwas genauer. Da hilft nur Theoretisieren, die interdisziplinäre Vervielfältigung der Theoriemittel. Wie eines zum anderen kam, wie das intellektuelle Klima an der Universität Bielefeld meine wissenschaftlichen Denkbewegungen und Leseerfahrungen beeinflusst hat, was beeindruckt hat und was versäumt wurde, ist eine Erzählung, die mit dem Wissen von heute geschrieben ist,

aus Anlass einer Einladung zu einem Vortrag, dessen Thema vorgegeben war. Es ist eine Form von nachträglichem *sense making* in einem unabhängigen Erfahrungs- und Erkenntnisprozess, eine Selbstdarstellung, welche aus der Erinnerung eine Wissenschaftsgeschichte erzählt: so könnte es gewesen sein.

Literatur

- Austin, J.-L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Beck, U. & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Suhrkamp, S. 7–45.
- Beck, U., & Brater, M. (1978). *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit: eine historisch-gesellschaftliche Theorie der Berufe*. Campus.
- Bommes, M. & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 3, S. 483-497
- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt: Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*. Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp.
- Bromme, R. (1979). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung*. Beltz.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2013). *Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Leske + Budrich.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professionals and Their Organisation: Teachers, Nurses, Social Workers*. The Free press.
- Frese, J. (1987). Sprechen als Metapher für Handeln. In: *Soziolinguistik* (1987) 1, S. 26–40.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.
- Groeben, N., & Scheele, B. (1977). Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. *Psychologie und Gesellschaft*, 4. Steinkopff.
- Gronn, P. C. (1983). Talk as the work: The accomplishment of school administration. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, No. 1 (1983), 1–22.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 1, S. 63-80,
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Handeln von Lehrern organisiert ist*. Hogrefe.

- Hofer, M. (Hrsg.). (1981). *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens*. Urban & Schwarzenberg.
- Laucken, U. (1974). *Naive Verhaltenstheorien*. Klett-Cotta.
- Leithäuser, T. (1979). *Formen des Alltagsbewusstseins*. Campus Verlag.
- Lewis, D. (1975). *Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung*, De Gruyter.
- Lorenzer, A. (1984). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*. Fischer.
- MacIntyre, A. C. (1985). Was dem Handeln vorausgeht, In: A. Beckermann: *Analytische Handlungstheorie*, Bd. 2, Suhrkamp, S. 168–194.
- Melden, A. I. (1985). Freie Handlungen. In: A. Beckermann: *Analytische Handlungstheorie*, Bd. 2, Suhrkamp, S. 120–167.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung: Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Springer-Verlag.
- Jensen, M. & Meckling, W. (1976). Theory of the firm. Managerial behavior, agency costs, and ownership structure. In: *Journal of Financial Economics*. 3/4, 305–360.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Suhrkamp, 11–41.
- OECD (1995). *Governance in Transition. Public Management Reforms in OECD Countries*. OECD Publications and Information Center.
- Oevermann, U. (1981): *Professionalisierung der Pädagogik. Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns*. Unveröff. Ms, FU Berlin
- Perelman, Ch., (hrsg. V. F. R. Varwig) (1979). *Logik und Argumentation*. Athenäum.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Popitz, H., Bahrdt, H. P., Jüres, E. A., August, K, H. (1957): *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*. Mohr.
- Radtke, F.-O. (1975a). Warum Schulversuche die Schule nicht verändern. In Autorengruppe Gerlingen (Hrsg.): *Exempel, oder was aus einem Schulversuch wurde*. Focus, S. 153–192.
- Radtke, F.-O. (1975b). Wider ein restringiertes Verständnis von Aktionsforschung – Bemerkungen zu Klafkis Schilderung des "Marburger Grundschulprojekts". *Beiträge zur Bildungstechnologie*, 1, 11–25.
- Radtke, F.-O. (1983). *Pädagogische Konventionen: Zur Topik eines Berufsstandes*. Beltz.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können*. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Leske +Budrich.
- Radtke, F.-O. (2006). Die Theorie kommt nach dem Fall, in: Y. Nakamura, Chr. Böckelmann, D. Tröhler (Hrsg.): *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Mißverständnis*. Pestalozzianum, S. 73–88.
- Robinson, S. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Luchterhand.
- Röttgers, K. (1975). *Kritik und Praxis. Zur Geschichte des Kritikbegriffs von Kant bis Marx*. De Gruyter.

- Ryle, G. 1969. *Der Begriff des Geistes*. Reclam.
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1–16.
- Schatzki, T. R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: University Press.
- Schleiermacher, F. (1826). Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F.E.D Schleiermacher. *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Schöningh, 36–61.
- Schütze, F. (1976). *Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Fink, 159–260.
- Searle, J. R. (1974). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Suhrkamp.
- Searle, J. R. (1986). *Geist, Hirn und Wissenschaft. Die Reith Lectures 1984*. Suhrkamp.
- Toulmin, S. (1979). *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg.
- Weick, K. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Suhrkamp.
- Weniger, E. (1952). Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis: Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Beltz.
- Weniger, E. & Schulze, T. (Hrsg.)(1957): *Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Küpper.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations. Translated by G.E.M. Anscombe*. Basil Blackwell.

„Ich muss Vormachen können. Dann sehen die Schüler, dass ich ein guter Sportler bin.“ Wissen und Können von Sportlehrkräften im Spannungsfeld der Bildung im und am Sport

Matthias Schierz

1. Einleitung

Studierende, die am Beginn des Studiums nach ihrem Bild vom Sportlehrer*innenberuf befragt werden, äußern häufig recht präzise Vorstellungen über das Wissen und Können, das sie für beruflich wirksam oder unwirksam halten¹. Sie sind beispielsweise davon überzeugt, dass sie als Sportlehrer*innen am Arbeitsplatz ‚Sporthalle‘ durch das im Studium erworbene akademische Wissen und Können bei Schüler*innen keine große Anerkennung finden würden. Es komme vielmehr darauf an, dass Schüler*innen sehen, dass sie gute Sportler*innen seien.² Wenn Studierende der Sportwissenschaft ihre vorberuflichen Überzeugungen am Beginn ihres Studiums

1 In der Sportlehrer*innenforschung herrscht ein breiter Konsens darüber, dass die berufliche Sozialisation der Studierenden lange Zeit vor ihrem Studium mit der Ausbildung von Denk-, Wahrnehmungs- und Urteilmustern im System des Sports einsetzte und sich im System des Unterrichtsports der Schule fortsetzte (vgl. Baur 1981, Klinge 2000, Volkmann 2008, Ernst 2018, Haverich 2020, Pallesen/Schierz 2021). Wenn sich die Schulabsolvent*innen für ein Studium der Sportwissenschaft entscheiden, ist ihre Erfahrung der zurückliegende Schulsportpraxis mit dem Bild der künftigen Berufspraxis schon amalgamiert. Es bedarf daher konzeptionell angebahnter und gezielt ‚Krisen‘ auslösender Irritationen in professionalisierenden Veranstaltungen des Lehramtsstudiums, um die biografisch erworbenen und im Umgang mit Sport auch inkorporierten fachlichen Überzeugungen angehender Lehrkräfte in transformatorische Bildungsprozesse einzubinden. Dass dies ansatzweise gelingen kann, zeigen erste Studien von Meister (2018, 2019) zum Projekt der Marburger Praxismodule (vgl. Laging et al. 2015, Laging/Bietz 2017, Laging/Hartmann 2020).

2 Das Zitat im Titel ist einer informellen Gruppendiskussion im Sommersemester 2021 mit Studierenden des Bachelorstudiengangs Sportwissenschaft an einer niedersächsischen Universität entnommen, in der sich Studierende über ihre Erwartungen an ein Studium und die künftige berufliche Tätigkeit als Sportlehrkraft austauschten.

äußern, dann wissen sie seit langem, dass ein großer Teil dessen, was sich in den normalen Sportstunden der Schule ereignet, mit den drei Worten Vormachen, Nachmachen, Mitmachen benennen lässt. Ihre Schulzeit bot ihnen ausreichend Gelegenheit, die übereinstimmenden Grundmuster der immer wiederkehrenden unterrichtlichen Situationen und der beruflichen Praktiken einer Vielzahl von Sportlehrkräften zu beobachten und zu beurteilen. Daher ist es für sie auch keine überraschende Neuigkeit, dass Lehrende mit der Inszenierung des Vor- und Mitmachens nicht nur ihrer Intention der Veranschaulichung des Lerngegenstands im Vermittlungsprozess Ausdruck geben, sondern im Zeigen einer körperlichen Aktion auch zu einer Aufführung des eigenen sportlichen Könnens gezwungen sind, dessen Gelingen oder Misslingen wiederum von Schüler*innen beobachtet und bewertet wird (vgl. Scherler 2004, 46). Für Studierende zählt daher nicht nur eine langjährige Sportsozialisation zu den unverzichtbaren Grundlagen des beruflichen Erfolgs, sondern auch die Fähigkeit, das eigene sportliche Leistungsvermögen in unterrichtlichen Aufführungen gegenüber Schüler*innen differenzbildend und vorteilhaft in Szene zu setzen. Die Einschätzungen der angehenden Novizenlehrer*innen zur Bedeutsamkeit unterrichtlicher Selbstaufführungen als Sportler*in weichen von denen der Expertenlehrer*innen nur graduell, nicht qualitativ ab³.

Während einerseits der Schüler*innenhabitus im Feld des Sports ein Bild der späteren beruflichen Verhaltensmuster und Gewohnheiten in Form des „Schattenrisses eines Lehrerhabitus“ (Helsper 2018, 73) schon konstitutiv in sich trägt, lässt sich andererseits im späteren Lehrer*innenhabitus immer noch der Schattenriss eines Schüler*innenhabitus rekonstruieren, wenn beispielsweise im rollenentgrenzten Sporttreiben mit der Klasse die Schüler-Lehrer-Sportler*in die eigene körperliche Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft klassenöffentlich zur Schau stellt (vgl. Ernst 2014). Die in der berufsbiografischen Entwicklung Sportlehrender angelegte Hybridität von Lehrer*innen- und Schüler*innenhabitus legt daher die Vermutung nahe, dass die fachkulturellen Erwartungen an das berufliche Wissen und Können von Sportlehrkräften im Unterrichtsalltag erheblich niedrigschwelliger und rollendiffuser konzipiert sind, als es einschlägige fachdidaktische Überlegungen zum Bildungspotential des Sportunterrichts angesichts ihrer impliziten Ansprüche an gelingende Be-

3 Dies dokumentiert sich beispielsweise in den Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und ihren schulischen Mentor*innen im Kontext der Praxisphasen des Lehramtsstudiums (vgl. Pallesen/Schierz/Haverich 2018, Schierz/Pallesen 2021).

ruflichkeit erwarten lassen (vgl. Beckers 1997; Prohl 2011)⁴. Die Differenzen zwischen den in der Schule anzutreffenden Realitäten des Schulfachs und den öffentlich kommunizierten Ansprüchen an das fachliche Bildungspotential werden dadurch noch vergrößert, dass es aufgrund des Lehrkräftemangels gängige Praxis geworden ist, Lehramtsstudierende der Sportwissenschaft im Anschluss an ein Praktikum in Arbeitsverhältnisse zu übernehmen, um sie auf dem Schnellweg „aus der Schule, durch die Schule, in die Schule“ (Wenzl et. al. 2018, 2) schon während ihrer Studienzzeit mit Sportunterricht zu betrauen. Der Sportlehrer*innenberuf wandelt sich auf diese Weise latent von einem Thema im Studium zu einer Alternative zum Studium. Denn die in den Schulen geforderte Konstitution von Fachlichkeit soll (und kann offensichtlich) unter reduzierten Ansprüchen an schulalltagskonformes Handeln auch schon mit dem Wissen und Können sporterfahrener Viertsemester zustande kommen.

Anspruchsreduktionen finden sich aber nicht nur im Schulfach Sport, sondern auch in anderen Schulfächern wieder, so dass der Lehrberuf insgesamt in der professionsvergleichenden Wahrnehmung eine Abwertung erfährt, die dazu anregt, die pädagogische Korrespondenz über Adornos Gedanken zu „Tabus über dem Lehrberuf“ (2003/1965) professionalisierungstheoretisch fortzusetzen (vgl. Oevermann 2001):

„Dass der Lehrberuf (im Gegensatz zu dem des Mediziners und Juristen) zumeist nicht als Profession wahrgenommen wird, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die von Bildungspolitik und Öffentlichkeit an diesen Beruf gestellten (reduzierten!) Ansprüche in der Regel nicht von seinem pädagogischen Kernauftrag her formuliert werden. Die handlungsstrukturellen Anforderungen dieses Berufs werden vielmehr regelmäßig unterlaufen – etwa, wenn in Zeiten eines Lehrkräftemangels verstärkt Quer- oder Seiteneinsteiger/innen in den Schuldienst übernommen oder (wie in Hessen) sogenannte U-Plus-Lehrkräfte beschäftigt werden. Nicht-professionalisierte Personen mit professionellen Kernaufgaben zu betrauen, wäre für die klassischen Professionen undenkbar.“ (Hericks/Meister 2020, 6)

Im Schulfach Sport wird die zentrale Aufgabe ‚Unterrichten‘ unter diesen Umständen weniger durch das Leitbild einer professionalisierten ‚Lehr-

4 Beruflicher Alltag und didaktischer Feiertag unterscheiden sich bekanntlich bis hinein in die Formen des Schreibens und Denkens von Lehrer*innen und Didaktiker*innen beträchtlich (vgl. Messmer 2014).

kraft‘ als vielmehr durch das einer sozialisierten ‚Sportkraft‘ bestimmt, die den Habitus einer im Sport geformten Sportartenvermittler*in trägt.

Es ist jedoch auch ohne Bezüge zur aktuellen Personalpolitik im Bildungssystem zu fragen, ob der Beruf ‚Sportkraft‘ an den Leitideen einer pädagogischen Profession⁵ zu bemessen ist. Mit der Einführung des Fachs in die Schule hatte der Vollzug von ‚Leibesübungen‘ den Schüler*innenkörper zu stärken, geistige Überbürdung zu kompensieren und die Einverleibung von Disziplin, Gemeinschaftsenergie, staatstragenden Haltungen, Leistungsdispositionen und sozialen Tugenden zu bewirken. Die Professionalisierung der Lehrkraft als Befähigung zur Planung, Durchführung und Auswertung eines reflexionsanregenden und das Verstehen des Weltwissens fördernden Sportunterrichts – beispielsweise im Sinne der Konzepte der Bildungsgangdidaktik (Hericks et al. 2001) oder Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997) – wäre unter den Vorgaben kompensatorischer Hygiene- und Körpererziehung, militärpropädeutischer Übung und politischer Formierung der Heranwachsenden in den Fachkonzepten des 19. und 20. Jahrhunderts nicht denkbar gewesen. Niemand turnte, um die Welt zu verstehen. Man musste schon ein Weltverständnis ausgebildet haben, um zu turnen. Das Fach sollte daher nicht durch Lern-, Erkenntnis- und Bildungspotentiale glänzen, sondern durch Erziehungswirkungen überzeugen, die Politik, Militär, Ökonomie und Medizin sich vom Fach versprachen⁶.

Die Hypothek einer Erziehung der Muskeln, die Denken als negativen Gegenhorizont zum Machen aus dem Sportunterricht verbannte, trägt das Fach bis heute auf seinen Schultern (vgl. Schierz 2003). Die Verpflichtung der Sportlehrerschaft auf die Kernaufgaben einer Profession muss als ein Bruch mit der Geschichte des Fachs gedeutet werden. Nicht der Gedanke des bildenden Unterrichtens als anspruchsvolles, irritierendes und transformierendes „Verstehen lehren“ (Gruschka 2011) einer Sache wie Sport sichert in der historischen Tiefenstruktur des Fachs die fachkulturelle Kontinuität, sondern der Gedanke der staatlichen Erziehung als absichtsvolle, beeinflussende und formierende Einwirkung auf das Verhalten und die Überzeugungen von Menschen durch Erziehungsmittel, die bis heute Turnen, Spiel, Sport, Gymnastik heißen⁷.

5 Vgl. hierzu beispielsweise die Beiträge von Oevermann (2002), Bonnet/Hericks (2013, 2014), Hericks/Laging (2020), Helsper (2021).

6 Vgl. schon den immer noch sehr lesenswerten historischen Überblick zum Sport in der Schule von Roland Naul (1985).

7 Es ist unter den Rahmenvorgaben dieses Beitrags nicht möglich, im Zusammenhang einer Erziehung der Muskeln dem erstaunlichen Phänomen nachzugehen,

Die folgenden Überlegungen zeichnen daher keine Kontinuitätslinien, sondern sind als Bruch-Stücke zu verstehen. Es soll damit der Versuch unternommen werden, das Spannungsverhältnis zwischen einer Bildung im Sport und einer Bildung am Sport im Bewusstsein der Sportpädagogik zu halten, um einer Gefahr zu begegnen, die Frank-Olaf Radtke rückblickend schon 1996 im Bezug auf die Diskussion um die Reform der Lehrer*innenbildung unter einer generischen Hinsicht charakterisierte: „Die Diskussion zeichnet sich vor allem durch Vergesslichkeit aus.“ (Radtke 1996, 231)

Der Beitrag bedient sich einiger im Diskurs der Sportdidaktik bekannter Unterscheidungen. Er thematisiert im kommenden Hauptabschnitt die Differenz zwischen einer Bildung im und einer Bildung am Sport und erinnert in diesem Kontext in einem Blick zurück an die Frage, ob und wie sich das Schulfach Sport den Fachlichkeitsvorstellungen, Lehrer*innenleitbildern und Bildungspotentialen anderer Schulfächer angleichen sollte. Ein Ausblick bildet dann auch schon den Abschluss dieses Diskussionsbeitrags.

2. Instrumentelles und reflexives Paradigma der Fachdidaktik

Das Thema ‚Wissen und Können‘ von Lehrkräften begründete in den 1990er Jahren ein prominentes Theoriefeld der Diskurse über „Pädagogisches Wissen“ (Oelkers/Tenorth 1993), „Könnerschaft und implizites Wissen“ (Neuweg 1999), „Pädagogische Professionalität“ (Combe et al. 1996) und die „Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung“ (Radtke 1996). Auch die Sportpädagogik widmete dem sportpädagogischen Wissen am Beginn der 2000er Jahre Aufmerksamkeit (vgl. Schierz/Frei 2004). Danach sank das fachwissenschaftliche Interesse am Thema zunächst ab. Dass es seit wenigen Jahren wieder anstieg, scheint darin begründet zu sein, dass mit dem ‚Take off‘ bildungswissenschaftlicher Forschungsdesigns nach PISA ein fachspezifisches Interesse an drittmittelfähigen Projekten wuchs, in denen sich die Inventuren des Wissens und Könnens von Lehrkräften auch in fachspezifischen Testdesigns variieren und reproduzieren ließen (vgl. Brühwiler et al. 2018, Heemsoth 2016, Heemsoth/Wibowo 2020). Im Zuge dieser Entwicklung gewannen auch Projekte an Bedeutung, die sich nicht nur an den vorwiegend quantitativen Untersuchungsformaten des kompetenztheoretischen Paradigmas orientierten, sondern durch den Einsatz von

das in der Fachgeschichte Ansprüche und Konzepte totalitärer und demokratischer Erziehung wechselten, die Erziehungsmittel aber die gleichen blieben.

‚Fallvignetten‘ (vgl. Paseka/Hinzke 2014) in Mixed-Methods-Designs das Vorgehen zur Erfassung von Lehrer*innenprofessionalität um eine qualitative Dimension erweiterten (Messmer 2015, Messmer/Brea 2016, Vogler et al. 2017, 2018, Vogler 2020).

Seitdem dokumentiert sich in den fachspezifischen Wissens-Könnens-Studien einerseits die Aktualität und bemerkenswerte Anschlussfähigkeit der Sportpädagogik/-didaktik an das Forschungsparadigma der Bildungswissenschaft und den darin prominent vertretenen kompetenztheoretischen Ansatz der Modellierung unterrichtlicher Wirkungsketten und der Messung von Lehrer*innenprofessionalität (vgl. Baumert/Kunter 2006, Baumert/Kunter 2011). Andererseits wird unter einer kompetenztheoretischen Deutungshoheit die ‚andere‘ Seite des Diskurses einer Professionsforschung nahezu ausgeblendet (vgl. Seyda 2020), die ihr erkenntnisleitendes Interesse am Wissen und Können der Lehrkräfte auf die pädagogischen Besonderheiten pädagogischen Handelns (vgl. Oevermann 1996), den Umgang mit der Kontingenz von Unterrichtssituationen (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012) und die antinomische Strukturiertheit des Lehrberufs richtet (vgl. Helsper 1996, 2000). Damit geraten diejenigen Forschungsbeiträge zur Wissens- und Könnenskonstitution aus dem Sichtfeld, die theoriegeleitet strukturelle Merkmale des Sportlehrer*innenberufs, fachkulturelle Deutungsmuster und Orientierungsrahmen, berufsbiografische Entwicklungsverläufe von Lehrkräften und universitäre Ausbildungskonzepte aus professionssoziologischer und -pädagogischer Perspektive kritisch rekonstruieren (vgl. Cachay/Kastrup 2006, Volkmann 2008, Ernst 2018, Miethling 2008, Miethling/Ernst 2018, Klinge 2000, Schierz/Miethling 2017, Haverich 2020, Laging/Hartmann 2020).

Gleichgültig jedoch, welchem der Ansätze man sich zuwendet, man trifft in den Ergebnissen der Sportlehrer*innenforschung immer wieder auf Spuren eines Sportkraft-Leitbilds, das Jürgen Baur (1995) in einem viel beachteten Beitrag zum Thema ‚Sportwissenschaft studieren‘ skizzierte. Jürgen Baur bezeichnet in dieser Publikation mit dem Wort „Arrangeur“ prägnant eine Figur, die in ihrem beruflichen Alltag nur in bescheidenen Anteilen das Wissen und Können einer professionalisierten Lehrkraft benötigt. Die professionalisierte Lehrkraft will, folgt man den Überlegungen Dresslers (2013) zu einem bildungstheoretischen Rahmenkonzept für die Fachdidaktiken, schulisches ‚Lernen‘ als reflexives Differenzverstehen einer komplexen Sache hervorbringen, der sich Schüler*innen durch Unterricht in probeweiser Teilhabe und distanzierter Analyse annähern. Sie mutet hierfür ihren Schüler*innen „in altersangemessener Dosierung immer Weltbeobachtung und Beobachtung der Weltbeobachtung“ (Dressler 2013, 195) zugleich zu. Der bildungstheoretische Anspruch

der beruflichen Kerntätigkeit ‚Sport arrangieren‘ beruht dagegen in Abgrenzung zur Kerntätigkeit ‚bildend Unterrichten‘ nicht dominant auf einem normativen Unterrichtskonzept, das die Bildungsaufgabe des Fachunterrichts als „Verstehen lehren“ (Gruschka 2011, 2014) in anspruchsvollen Denk-, Erfahrungs- und Argumentationszusammenhängen qualifiziert. Der Anspruch des ‚Arrangierens‘ beruht vielmehr auf einer gegenstandstheoretischen Idealisierung, die ‚Sport‘ in den Rang eines autarken, von Schule unabhängigen „Bildungsguts“ (vgl. Krüger 2011, 83) erhebt, in dessen Vollzugspraktiken ‚Bildung‘ auch ohne das Zutun qualifizierten Fachunterrichts der Schule zu einem Ereignis werden würde⁸. Die bildende Begegnung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit den Arrangements der Bewegungs- und Sozialwelt des Sports sei somit prinzipiell überall möglich, wo Sport betrieben werde (vgl. Krüger et al. 2009, Krüger/Neuber 2011, 12). Damit stellt sich aber die nahe liegende Frage, warum und ob Sport angesichts seiner gesellschaftlichen Omnipräsenz weiterhin in der Schule bildungsfachlich vertreten sein müsse (vgl. Lenzen 2000). Eine Antwort aus dem Repertoire der von Dieter Lenzen schon im Titel erwähnten „sportpädagogischen Argumentationsrituale“ lautet: Mit dem Vollzug sportlicher Körper-, Spiel- und Bewegungspraktiken, so ein zentraler neuhumanistischer Gedanke, würde sich den Heranwachsenden eine „Dimension physischer Bildung“ (Nida-Rümelin 2011) erschließen, die für die Konstitution ganzheitlicher Bildung unverzichtbar sei. Die neohumanistische Erwartung, dass in der Schule das ‚Ganze‘ der Bildung des Menschen als reflexive Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft zum Tragen kommen müsse, um die ‚ganze‘ Person in ihrer Entwicklung zu bilden, wird zur ungeprüften schultheoretischen Prämisse der Argumentation⁹. Schule, so die wenig überraschende Implikation der Legitimationsstrategie, habe somit – anders als der ‚Sport‘ – gesteigerte Ansprüche an

8 Wenn man Bildungstheorie „veralltäglich“ (Tenorth 2011, 24), wird man dazu neigen, Schule nur als einen Ort unter vielen anderen Orten zu konzipieren, an denen sich „Bildung als Modus der Selbstkonstruktion des Subjekts“ (ebd.) ereignet. Eine solche Konstruktion lässt jedoch die differenzbildende Steigerungserwartung an schulische Bildung außer Acht, die u. a. auch die Erwartung des Reflexiv-Werdens des Bildungsprozesses beinhaltet (vgl. Tenorth 2011, 25). Es ist daher u. U. auch nur konsequent, wenn die außerschulischen Institutionen des Sports sich als bedeutende Bildungsagenturen präsentieren und in eine offene Konkurrenz zur Schule treten (vgl. aktuell LSB Nordrheinwestfalen 2021).

9 Zumindest wird die für die deutsche Konzeption von Bildung schon im 18. Jahrhundert bedeutsame Differenz zwischen dem literarischen Ideal der Bildung als Selbstkonstitution und pragmatisch-materialer Schulbildung als Kanon ebenso wenig thematisiert, wie die für den Bildungsdiskurs dieser Zeit bedeutende Differenz

ihre Bildungsprozesse in Rechnung zu stellen. Denn ‚Sport‘ weist in seinen Vollzugspraktiken zwar unstrittig Bezüge zur Sinnlichkeit auf. Die Arbeit der reflexiven Vermittlung zur Vernunft können sportliche Vollzugspraktiken aber nicht schon aus sich selbst heraus leisten¹⁰.

Die von den Widersprüchlichkeiten des Legitimationsdiskurses eines Schulfachs ‚Sport‘ unberührte Gleichsetzung der Aufgabe bildenden Unterrichts mit dem Bildungsversprechen seines Gegenstands ‚Sport‘ setzt auch das Leitbild ‚Sport-Arrangeur*in‘ unausgesprochen mit dem Leitbild ‚Bildungs-Arrangeur*in‘ identisch. Als Sport-Bildungs-Arrangeur*innen haben Sportkräfte in erster Linie dafür Sorge zu tragen, dass sich in den Stunden des Schulfachs Sport in Vollzugspraktiken konstituiert. Denn ohne das partielle Erreichen des Ziels, Schüler*innen in die „sportliche Bewegungswelt“ (Memorandum 2009, 8) ‚physisch‘ aktivierend zu integrieren, kann Schule für Schüler*innen keine sportliche Bildung ermöglichen. Es gibt sie ja nur *im* Sport, daher soll auch niemand ‚draußen‘ bleiben¹¹. Man darf sich als Sportkraft somit von der normativen Erwar-

zwischen der unpolitischen Innerlichkeit der Person und der politischen Äußerlichkeit der Institution (vgl. Oelkers 1998).

10 Die Aufgabe der reflexiven Vermittlung ihrer Gegenstände zur Vernunft müssen alle Schulfächer erfüllen, wenn sie legitimiert sein wollen. In diesem Zusammenhang ist auch eine Aussage von Helmut Digel im Kontext des Versuchs interessant, die Legitimität des Schulfachs aus der Aufgabe der Schule abzuleiten: „Wenn der Sportunterricht als Fach in der Schule legitimiert sein will, so hat er zu akzeptieren, dass er im Rahmen des schulischen Curriculums dieselben Kriterien zur Legitimation zu erfüllen hat, wie dies für andere Fächer gilt. Das heißt, seine Konzeption, seine Programme, müssen in vergleichbarer Weise auf Lehr-Lern-Prozessen basieren, wie dies für andere Fächer gilt und die Lerninhalte müssen in vergleichbarer Weise Qualifikationen für das aktuelle und zukünftige menschliche Leben in unserer Gesellschaft vermitteln.“ (Digel 2018, o. S.) Diese mit dem Gedanken einer Sonderstellung des Fachs unvereinbare Akzeptanzforderung, die unter Sportkräften und in Teilen der Sportdidaktik wiederum auf wenig Akzeptanz stoßen dürfte, hat eine längere Tradition. Sie liegt schon dem Gedanken allgemeiner Fachdidaktik zugrunde (vgl. Scherler 1989) und war in Überlegungen zur Vermittlung allgemeiner Bildung als gemeinsame Aufgabe der Schulfächer am Ende der 1990er Jahre präsent (vgl. Schierz 1997). Jedoch lösten die gesteigerten Bildungsansprüche an das Fach in Teilen der Sportwissenschaft vehemente Abwehrreaktionen aus (vgl. auch Thiele/Schierz 2018).

11 Es sollte daher auch nicht an Hilfestellungen und Impulsen fehlen, Schüler*innen den Einstieg in den Sport zu erleichtern: „Die in die neueren Sportlehrpläne aufgenommene Orientierung an *Bewegungsfeldern* bietet hier für Schülerinnen und Schüler, die dem Sporttreiben eher distanziert gegenüberstehen, einen erleichternden und motivierenden Einstieg in die sportliche Bewegungswelt.“ (Memorandum für den Schulsport 2009, 9). Ohne den Einstieg in die ‚sportliche Be-

tung, im Unterricht das Verstehen eines komplexen Phänomens zu lehren, mit gewisser Berechtigung entlastet fühlen, denn dass sich Schüler*innen das kulturgeschichtliche Phänomen ‚Sport‘ auch über eine probeweise Teilhabe in Bewegungsaktivitäten hinaus in medialen, symbolischen und rekonstruktiven, also epistemischen Zugängen nachdenklich und geradezu teilnahmslos beobachtend erschließen können, zählt nicht zu den denkbaren Optionen einer Konzeption der Bildung *im* Sport.

Es war daher rückblickend für die Sportdidaktik schon am Ende der 1970er Jahre höchst irritierend, dass Horst Ehni eine Dissertation vorlegte, in der er mit der tradierten bildungstheoretischen Denkfigur offen brach, die man auch noch 40 Jahre später irritationslos in einer ideengeschichtlichen Kontinuitätslinie von der Gegenwart bis zu den Philanthropen zurückverfolgen würde (vgl. Krüger 2011). Der Grund lag in einem provokanten ‚Conceptual Change‘, der schon am Ende der 1970er Jahre darin bestand, der großen Erzählung vom Bildungspotential des Sports und der Leibesübungen, deren Wirklichkeit außerhalb der eigenen Rhetorik recht nebulös blieb, die Aufmerksamkeit zu entziehen und stattdessen das Bildungspotential der Schule als einer „Zeige- und Deutungsagentur“ (Ehni 1977) in das Zentrum der Überlegungen zur didaktischen Konstruktion und Legitimation einer reflektierten Fachlichkeit des Schulfachs Sport zu stellen. Horst Ehni transformierte ‚Sport‘ von einem ‚Bildungsgut‘ und ‚zweckmäßigen Erziehungsmittel‘ zur entideologisierten und zugleich entzauberten *Sache* eines Verstehen lehrenden Unterrichts.

Wolf-Dietrich Brettschneider und Jürgen Baur beschrieben vor 40 Jahren das Neue des Ansatzes für das Grundverständnis des Lehrens und Lernens im Fach als eine Paradigmen­differenz: „Im Unterschied zum instrumentellen didaktischen Paradigma, in dem Sport und Schulsport den vorausgesetzten und selbstverständlichen Rahmen des Lernens darstellen, steht beim reflexiven Paradigma dieser Rahmen selbst zur Diskussion. Lernen vollzieht sich nicht nur im, sondern auch am Sport. Institutionalisierung selbst wird zum Thema des Sportunterrichts.“ (Brettschneider/Baur 1979, 287). Es ergab einen bedeutsamen Unterschied, ob ein vorausgesetzter Orientierungsrahmen des Lernens im Lernprozess unreflektiert blieb oder ob er, wie in Ehnis Konzept, zum Gegenstand sachkonstitutiver

wegungswelt‘ konnten gemäß der Grundannahmen des Bildungskonzepts keine ‚physischen und ästhetischen‘ Bildungswirkungen auf die Heranwachsenden ausgehen. Die Motivation der Schüler*innen war daher, metaphorisch gesprochen, die ‚Achillessehne‘ des Bildungskonzepts. Die hohe Verletzungsanfälligkeit dieses Körperteils konnte durch eine schulische Sportpflicht jedoch nur sehr bedingt eingeschränkt werden.

Reflexion und Transformation wurde. Zehn Jahre später entwickelte Winfried Marotzki im Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie in engen Bezügen zu Gregory Batesons Theorie logischer Typen des Lernens (1981) einen ähnlichen Gedankengang. Als Lernen bezeichnete Winfried Marotzki einen Zuwachs im Wissen und Können, der innerhalb eines vorausgesetzten und im Lernprozess unreflektierten Rahmens hervorbracht wurde. Als Bildung bezeichnete er hingegen eine Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses einer Person, die auf einer Reflexion und Veränderung des Rahmens beruhte, der den Modus des Lernzuwachses der Person bis zu einem bestimmten Zeitpunkt unangetastet und unreflektiert generierte (vgl. Marotzki 1990, 32–54). Bildung war in der Spur Gregory Batesons als Lernen höherer Ordnung zu verstehen.

Horst Ehnis Fachlichkeitsverständnis hielt somit schon 1977 didaktische „Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (Bähr, Gebhardt et al. 2020) im Gedanken bereit, dass Sportlehrende nicht vorrangig die Aufgabe hatten, in ihrem Unterricht mehr oder weniger bescheidene Lernzuwächse im unreflektierten Rahmen des Sports in der Hoffnung zu ermöglichen, Schüler*innen in der Schule zu sportlich gebildeten und/oder gut erzogenen Persönlichkeiten zu subjektivieren. Es sprach für Horst Ehnis zwar nichts gegen Lernzuwächse im Rahmen einer probeweisen Teilnahme an Bewegungspraktiken des Sports (Lernen I), sofern dies im Gesamten eines komplexen Unterrichtsthemas des Sportunterrichts der Schule sinnvoll und notwendig erschien. Schule konnte sich jedoch nicht mit einer schlichten, die Alphabetisierung des Bewe-gens sichernden ‚Bildung im Sport‘ zufriedengeben, ohne berechnigte Ansprüche an ihr Bildungspotential unnötig zu unterschreiten. Schulischer Fachunterricht hatte im Unterschied zu lebensweltlichen Anlässen und Formen der „Unterrichtung“ (Terhart 2009, 103) im Sport ein Lernen höherer Ordnung sicher zu stellen. Daher sollten Schüler*innen im Unterricht der Schule im Wechsel von probeweiser Teilhabe, dekonstruktiver Verfremdung, synthetisierender Bricolage und distanzierter Beobachtung und Beobachtung der Beobachtung lernen, Sport als einen erst in der Moderne gewordenen, kontingenten und veränderbaren gesellschaftlichen Kontext des Umgangs mit dem Körper zu reflektieren und zu verstehen, der bestimmte gesellschaftliche Modi der Rationalisierung des Körpers, der medialen Teilhabe und des körperlichen Selbst-Welt-Verhältnisses generierte (Lernen II).

Unter einer anderen Gegenstandsauffassung, die nicht den ‚Sport‘ als Sache des Unterrichts fokussierte, sondern ihn nur als einen möglichen Anlass betrachtete, um ‚Bewegung‘ und grundlegende ‚Bewegungsphänomene‘ in das Zentrum der Lehr-Lern-Prozesse zu rücken, sollte Jahrzehnte

später mit dem Marburger Konzept ein Fachlichkeitsverständnis entworfen werden, das Überlegungen enthielt, Lernen 1 und Lernen 2 in einen reflektierten didaktischen Gesamtzusammenhang zu stellen: „Im Marburger Konzept der Bewegungspädagogik wird nicht der Sport als materielles Objektphänomen mit ‚fertigen Bewegungsprodukten‘ (Scherer und Bietz 2013, S. 23) ins Zentrum gerückt. Vielmehr wird das ‚Bewegen‘, genauer das „sportlich-spielerische Sich-Bewegen“ als begriffliches Fundament zur Konzeptbildung herangezogen (ebd.). Diese Begriffs- und Gegenstandsbestimmung resultiert aus einer Auseinandersetzung mit kulturanthropologischen, leibphänomenologischen, bewegungs-, ästhetik- sowie bildungstheoretischen Ansätzen (vgl. Bietz et al. 2005). Die Ansätze nehmen zusammengekommen die durch den Menschen hervorgebrachte, soziokulturelle Gewordenheit sportspezifischer Phänomene und ihre strukturelle Spezifik in den Blick.“ (Laging/Hartmann 2020, 277)

Im Marburger Konzept wurden Bewegungsphänomene und die sie konstituierenden Umgangsformen mit Bewegungsproblemen auf der Ebene des Lernen 1 aus epistemischer und aus erfahrungsbezogener Perspektive unterrichtlich thematisiert (vgl. Laging/Hartmann 2020, 273–275). Die unterrichtliche Sache ‚Bewegung‘ wurde damit einerseits *am* Sport als ein möglicher Modus des Weltzugangs gezeigt und gedeutet, also in einer Form, in der sie in der probeweisen, unreflektierten Teilnahme *im* Sport nicht ohne den Unterricht der Schule Heranwachsenden sichtbar werden würde. Ob das Fach durch seinen Weltzugang ‚Bewegung‘ dadurch auch schon ein anspruchsvolles ‚Weltverstehen‘ im Modus ästhetischer Rationalität (Otto 1991) ermöglichen würde, sei hier dahingestellt. Das Verstehen-Lehren der „soziokulturellen Gewordenheit sportspezifischer Phänomene“ verlangte andererseits, sofern man konzeptionell konsequent bleiben wollte, den historisch-kulturellen Kontext ‚Sport‘ selbst als einen weiteren Gegenstand des Unterrichts zu rekonstruieren, dessen Kontingenz, Tiefenstrukturen seines Geworden-Sein und seiner Veränderbarkeit in Formaten¹² des Lernens II in den Blick zu nehmen war¹³.

12 Auch die Formate des Lernens II unterscheiden zwischen probeweiser Teilhabe und distanzierter Beobachtung. Teilhabe und Beobachtung beziehen sich aber nicht auf basale Bewegungsvollzüge und -phänomene, sondern auf komplexe gesellschaftliche Kontexte bewegungskultureller Inszenierungen von Sport.

13 Erst mit der Anerkennung der Kernaufgabe ‚bildendes Unterrichten‘ sichert sich daher auch die Sportdidaktik ein Selbst-Verständnis als Fachdidaktik, das Marcell Saß als ein ‚dynamisches‘ beschreibt: „In Lehrer*innenbildung und -beruf ist mit der Einsicht in die Kontextualität und Positionalität von Wissen (epistemisch), in die Differenz von Welterschließungsmodi (bildungstheoretisch) sowie durch de-

Im Sport-Verstehen-Lehren der Schule sah Horst Ehni die Möglichkeit einer reflektierten Transformation des Selbst-Sport-Verhältnisses von Schüler*innen, die er als erweiterte Handlungsfähigkeit bezeichnete. Schule sollte Schüler*innen unter der Perspektive Allgemeiner Bildung also nicht *im* Sport der Schule zu disziplinierten, teamfähigen, fairen, leistungsbe-reiten und fitten Sportler*innenpersönlichkeiten erziehen, sondern *am* Sport die Bildung zukommen lassen, die sie für die bewegungssensible, demokratische, urteilsfähige, rationale, mitgestaltende und verantwortungsbewusste Teilhabe an den gegenwärtigen und künftigen Diskursen und Praktiken der Bewegungskultur und des Sportsystems der Gesellschaft benötigen würden.

Ganz im Sinn strukturalistischer Tätigkeit (Barthes 1966) zielte der Einsatz der unterrichtlichen Mittel der Bricolage und Verfremdung in der Konzeption Horst Ehnis darauf ab, an ‚Simulacren‘ des Sports eine distanzierte und distanzierende Verarbeitung einer irritierenden Fremderfahrung mit Sport als Lernen zweiter Ordnung zu ermöglichen¹⁴. Das Bildungspotential des schulischen Sportunterrichts war für ihn somit weder an die schulische Zwangsintegration der Schüler*innen in das ‚Bildungsgut‘ Sport gebunden, noch ließ sich das Wissen und Können von Sportlehrkräften darauf reduzieren, als Arrangeur*innen das Erlernen, Ein- und Ausüben einfacher Aufführungen von Sport im Unterricht stattfinden zu lassen. Horst Ehni hatte damit in konzeptioneller Hinsicht eine kaum versteckte Angleichung des Schulfachs Sport an Fachlichkeitsverständnisse und Fachlichkeitsrahmungen¹⁵ anderer, sich durchaus als ‚performativ‘ verstehender, aber wesentlich reflexionsintensiverer Schulfächer wie Religion vorgenommen, die basales Verfügungswissen ebenso wie höheres Orientierungswissen für ihr Verständnis von allgemeinbildendem Fachunterricht explizit in Anspruch nahmen (vgl. Dressler 2005, 55; Saß 2020).

Die in der Fachkultur und fachkonservativen Teilen der Sportdidaktik kollektiv verankerte Abwehrhaltung gegen solche Angleichungszumutun-

ren kompetente Handhabung (professionstheoretisch) ein dynamisches Verständnis von Fach:Didaktik verbunden.“ (Saß 2019, S. 21).

- 14 Der Gedanke der strukturalistischen Tätigkeit implizierte bei Barthes (1966) das Arrangieren, wenn auch im Zusammenhang mit Praktiken des Zerlegens und der Rekonstitution. Horst Ehni griff diesen Gedanken auf.
- 15 Entsprechende Vorschläge für bildungstheoretisch begründete Rahmenkonzepte allgemeinbildenden Fachunterrichts finden sich bei Hans Werner Heymann (1997) oder in jüngerer Zeit bei Bernhard Dressler (2013, 2018, 2019). Fachdidaktische Anschlüsse an diese fachübergreifenden Orientierungsangebote konnten im sportwissenschaftlichen Kontext aber keine breite positive Resonanz finden.

gen führte erst einige Jahrzehnte später bei moderaten Repräsentant*innen eines reflexionsfreundlichen Sportunterrichts zu Befürchtungen, dem Fach könne die politische Anerkennung der Gleichwertigkeit auf Dauer entzogen werden. Anlass war ein formidabler Reputationsschaden des Schulfachs, der sich darin dokumentierte, dass dem Fach in Nordrheinwestfalen der Status eines 4. Abiturfachs entzogen wurde (vgl. Kurz/Schulz 2010). Es fehlte den bildungspolitisch Verantwortlichen, das war unverkennbar, in der Fachentwicklung das aktive Bemühen um Angleichung. Es war mit der Jahrtausendwende fast in Vergessenheit geraten, dass die Kultusministerkonferenz in der 1972 getroffenen Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe dem Fach Sport zwar eine prinzipiellen Gleichwertigkeit zugestanden hatte, allerdings nur um den Preis der Angleichung an die Bildungs- und Fachlichkeitsverständnisse anderer allgemeinbildender Fächer. Norbert Schulz befürchtete 2012 in einem Rückblick auf Entwicklungen des Schulfachs Sport in der gymnasialen Oberstufe zurecht, wie eine etwas längere Passage aus einem ‚Brennpunkt‘ des Organs des Deutschen Sportlehrerverbands zeigt, dass es schwierig war und bleiben würde, in der Lehrerschaft und bestimmten Kreisen der Sportpädagogik/-didaktik die Bereitschaft zu erzeugen, den geforderten Preis zu bezahlen und das Schulfach aus seinem „schlichten Aktivitätsparadigma“ (Schulz 2012, S. 1) herauszuführen¹⁶:

„Wir wissen, dass diese prinzipielle Gleichwertigkeit nicht bedingungslos zugestanden wurde, sondern dem Fach zur Auflage machte, zur Ermöglichung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens seine traditionell motorisch-praktischen Inhalte und Ziele durch theoretisch-kognitive Elemente zu ergänzen. Die damalige fachinterne Reaktion auf die Aufwertung des Faches war durchaus ambivalent:

- Die Stimmung innerhalb der betroffenen Sportlehrerschaft war zunächst eher verhalten. Zwar gab es m. W. keine umfassende und systematische empirische Erhebung zu dieser Frage, aber es waren immer wieder auch Stimmen zu hören, die einen nicht verantwortbaren Ver-

16 Im herkömmlichen Orientierungsrahmen eines schlichten Bewegungsaktivierungsfachs ‚Sport‘ konstituiert sich zwar Tag für Tag, wie andernorts auch, eine ‚Initiation‘ in Sportarten, also in kulturelle Bewegungspraxen neuzeitlicher Körperationalisierung. Allerdings weist das Schulfach seit Jahrzehnten eine starke Tendenz zur Selbstmusealisierung auf (vgl. Schierz 2019). Das hierdurch aktuell erreichte und ungelöste Spannungsverhältnis des Fachs zur Diversität der sportiven und nicht-sportiven Lebenswelten der Schüler*innen (vgl. Zander/Thiele 2021) könnte kurz über lang erneut eine Legitimationskrise des Schulfachs auszulösen.

lust an Bewegungszeit befürchteten, sich deshalb gegen eine Verwissenschaftlichung und Angleichung an die anderen Fächer aussprachen und mit der Beibehaltung des status quo ante liebäugelten.

- Innerhalb der akademischen Fachdidaktik sah man überwiegend Chancen, das Fach aus seiner bisherigen schulischen Nebenrolle herauszuführen, sein schlichtes Aktivitätsparadigma zu überwinden und durch die Hinzunahme kognitiv-reflexiver Aufgaben und Anforderungen im Sportunterricht eine wirkliche Didaktik ganzheitlichen Lernens auf den Weg zu bringen. Allerdings sah man auch, dass die Sportlehrerschaft auf dieses veränderte Selbstverständnis des Faches nicht hinreichend vorbereitet war und ihr daher gezielte Unterstützung im Bereich der Aus- und Weiterbildung zukommen müsse. (...)

Vor diesem Hintergrund stimmen einige aktuelle Daten zur Sportlehrerbildung und zur Einstellung von Sportlehrern zu ihrem Fach nachdenklich. Sie signalisieren, dass sich auf diesen Ebenen in den zurückliegenden 40 Jahren reformierten Oberstufensports wohl nur wenig getan hat.“ (Schulz 2012, 1)

Es lagen selbst 2012 noch keine Gründe vor, die Anlass gaben, nach einer vierzigjährigen Diskussion über die Notwendigkeit einer Reform des Fachverständnisses von der eigenen Fachlichkeit einschneidende Einstellungsänderungen in der Sportlehrerschaft und in Teilen der fachkonservativen Sportpädagogik/-didaktik zur Kenntnis zu nehmen. Der Verlust der Bewegungszeit im Sport blieb im Einklang mit dem Anspruch auf die Sonderstellung eines sportpraktischen Aktivitätsfaches das Kernargument, mit dem weiterhin jegliche ‚Angleichungszumutungen‘ an die Orientierungsrahmen allgemeinbildenden Fachunterrichts an Schulen zurückgewiesen wurden. Den Preis des Zugeständnisses fachlicher Gleichwertigkeit, der darin bestand, wenigstens in der Sekundarstufe II die Arrangements des Unterrichtssports über plakative ‚Theorie-Praxis-Verknüpfungen‘ hinaus in die Rahmenvorgaben eines Fachunterrichts zu integrieren, der auf den Ebenen des Lernen I und des Lernen II *am* Sport die Konstitution von Grundphänomenen des Bewegens und der gesellschaftlichen Konstitution sozialkultureller Bewegungskontexte zeigte und deutete, ohne deshalb Schüler*innen im und für den Sport zu Sportler*innen zu subjektivieren, wollte die Sportlehrerschaft und mit ihr die fachkonservative Sportdidaktik nicht bezahlen.

Die Zeit nach PISA kam daher letztendlich trotz ihrer ambitionierten Reformanliegen der konservativen Fachauffassung sehr entgegen. Die Gleichwertigkeit der Fächer wurde mit der Hierarchiebildung zwischen systemrelevanten und für das ‚System‘ offensichtlich irrelevanten Fächern

unterschieden, auch wenn dies einer aus bildungstheoretischer Sicht zweifelhaften Hierarchisierung von Weltzugängen gleichkam. Zu den letzteren, den zu vernachlässigenden Fächern, durfte sich auch das Fach Sport zählen. Es hatte seine Gleichwertigkeit verloren und stand somit auch nicht mehr unter dem Druck der Kultusministerkonferenz, seinen Fachlichkeitsentwurf an die Entwürfe anderer Schulfächer angleichen zu müssen. Es wurde zwar ungeachtet der Abschiebung ins Abseits der Nebenfächer die Arbeit an Bildungsstandards und Kompetenzmodellen engagiert und auch über das Bestehende hinausweisend aufgenommen (vgl. Gogoll 2009). Man hatte jedoch de facto aus der Bildungspolitik ein Zeitfenster von mindestens zehn Jahren des Unbeachtet-Bleibens und der geradezu beliebigen Entwicklungsfreiheit zugestanden bekommen, dass man rückblickend betrachtet vielleicht auch noch anders hätte nutzen können (vgl. Thiele/Schierz 2020).

Die Befürchtungen, die Norbert Schulz 2012 in einem ‚Brennpunkt‘ der Zeitschrift ‚Sportunterricht‘ äußerte, verloren bis hinein in die Gegenwart nichts von ihrer Geltung. Der Verlust an Bewegungszeit im Sport – manche Sportpädagog*innen würden vielleicht wieder lieber von Turnen sprechen – blieb ein Kernargument gegen Reformvorhaben, die sich gegen das imaginierte ‚Genuine‘ des Schulfachs wenden könnten (vgl. Krüger/Hummel 2019)¹⁷. Unterschiedliche Reformvorstellungen stellten sich aber insbesondere im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Einsetzen des Diskurses zur Professionalisierung des Lehrer*innenberufs (vgl. Bonnet/Hericks 2014), den Überlegungen zur Konstitution von Fachlichkeit und den Diskussionen zur ‚Sache‘ des schulischen Unterrichts auch in der Sportdidaktik erneut ein (vgl. Bietz et al. 2019, Hartmann et al. 2019,

17 Die Rolle einer physiologischen Pädagogik im hegemonialen Diskurs zum ‚Genuinen‘ des Fachs, die an der Schnittstelle zur Medizin schon zur Fachgründung beitrug, kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Es sei hier nur auf die seit zwei Dekaden anhaltende Sorgekommunikation über ‚dicke Kinder‘ (vgl. Körner 2015) verwiesen, um die Gründe zu verstehen, warum der Verlust von Bewegungszeit aus Sicht physiologischer Pädagogik als problematisch beurteilt wird. Das Fach befindet sich in einem Legitimationsdilemma, da die differentiellen Orientierungsrahmen der Gesundheits-, Bildungs-, Erziehungs- oder Erkenntnisansprüche jeweils eigene Fachlichkeitsverständnisse erzeugen, die sich in Hinblick auf die symbolische Bedeutung von Sport als ‚Medikament‘, ‚Erziehungsmittel‘, ‚Bildungsgut‘ oder ‚Erkenntnisobjekt‘ gegenseitig auszuschließen scheinen. Dass damit die Frage aufgeworfen wird, was man vom Zustand eines Fachs halten soll, das in seinen Inhalten und Stundenmustern an Erstarrung grenzende Konstanz aufweist, aber je nach Anlass, Stimmung und Belieben eine andere Identität präsentiert, ist nicht verwunderlich.

Meister et. al. 2020). Horst Ehnis konzeptioneller Ansatz der Schule als Zeige- und Deutungsagentur gewann zudem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit Überlegungen zur Zeigestruktur der Erziehung (vgl. Prange 2005), befähigungstheoretischen Beiträgen der Sozialisationstheorie im Kontext des Capability Approach (Grundmann 2010), den Arbeiten an einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012) und dem wachsenden Interesse am Thema ‚Deutungsmacht‘ (vgl. Stoellger 2014) nahezu zeitgleich zu Arbeiten an einer erneuten Auflage der großen Erzählung vom Sport als Bildungsgut an enormer Aktualität.

Die Diskussion um die Sportlehrer*innenbildung löste sich in den ersten beiden Dekaden nach der Jahrtausendwende daher nicht zufällig immer deutlicher vom Anspruch einer bloß pragmatischen Vorbereitung Studierender auf die beruflichen Alltagserfordernissen des Arrangierens von Unterrichtssport (vgl. Blotzheim/Kamper/Schneider 2008, Ukley/Groeben 2018, Hartmann et al. 2019, Schierz 2019). Es formierte sich eine Kritik am Leitbild des „Arrangeurs“ (vgl. Lüsebrink 2016), die – wenn auch zögerlich – darauf hinauslief, dass es unabhängig von der nach PISA etablierten Fächerhierarchie doch an der Zeit sei, in der Lehrkräftebildung und -ausbildung nicht nur den Schritt von der Sportler*in zur Arrangeur*in von Unterrichtssport anzubahnen, sondern darüber hinaus in der Sportlehrer*innenbildung und -ausbildung auch den Bildungsgang zu einer professionalisierten Lehrkraft anzustreben, die in der Lage war, wie andere auch das Verstehen und die Reflexion einer komplexen, vielleicht auch nur komplizierten Sache zu lehren.

Es sei hier also nur erneut daran erinnert, dass schon seit den 1970er Jahren, in denen sich distinkte Grenzen zwischen Pädagogischer Anthropologie, Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften auch im Diskurs der noch jungen Sportwissenschaft auflösten, das oben beschriebene Potential einer Fachlichkeitskonstruktion zur Verfügung stand, die eine damals noch nicht so bezeichnete ‚Professionalisierung‘ des Sportlehrer*innenberufs in einer Zeige- und Deutungsagentur Schule an den Allgemeinbildungsauftrag des Schulfachs angliederte. Die Erinnerung kommt nicht neu, sondern nur erneut, denn es ist zu einem Ritual in den kaum noch stattfindenden Diskussionen um die Reformresistenz des Schulfachs Sport geworden, dass sich Sportdidaktiker*innen in ‚Gedenkreden‘ alle Jahre wieder zu Wort melden, um mit Horst Ehni daran zu erinnern, dass die irritierenden Fachlichkeitsentwürfe des Schulfachs ‚Sport‘ sozial konstruiert, kontingent und keineswegs ‚natürlich‘ sind. Ein kurzes Beispiel gaben Serwe-Pandrick und Norbert Schulz:

„Als Horst Ehni in seiner 1977 erschienen Dissertation die Schule als *Zeige- und Deutungsanstalt* auslegte und dem Sportunterricht im Rahmen

einer solchen Schule die Aufgabe zuschrieb, die Schülerinnen und Schüler nicht nur Sport treiben, sondern auch reflektieren zu lassen, um die sportliche Praxis gezielt zu rekonstruieren und gegebenenfalls neu zu konstruieren, wollte er damit nicht nur einen didaktischen Sonderfall, sondern *ein neues Grundverständnis vom Lehren und Lernen im Fach Sport* in die Diskussion bringen.“ (Serwe-Pandrick/Schulz 2013, 98).

Was als ‚Anstalt‘ bezeichnet wird, begriff Ehni zwar als ‚Agentur‘. Die Frage, was Sportlehrende für die Bewältigung der Anforderungen ihres Berufs in der Institution Schule benötigen, steht unstrittig nach wie vor zur Diskussion. Denn die Antwort hängt entscheidend vom Grundverständnis der Aufgaben des Lehrens und Lernens im Fach ab. Welcher didaktisch kompetente Umgang mit der Differenz von Beobachtung und Teilhabe, von Episteme und Erfahrung, von instrumentellem und reflexivem Paradigma, von Wissen und Können im Fach ‚Sport‘ möglich oder eben auch unmöglich ist, wird vorerst umstritten bleiben¹⁸.

18 Ende der 1970er Jahre fiel die Antwort auf die Frage nach der Relationierung von instrumentellem und reflexivem Paradigma im Sportunterricht noch wie selbstverständlich anspruchsvoll aus: „In der Praxis eines einigermaßen differenzierten Sportunterrichts dürfte sich diese Gegenüberstellung (der Paradigmen, M.S.) häufig als falsche Alternative erweisen, da solcher Unterricht sowohl von >>instrumentellen<< als auch von >>reflexiven<< Momenten mitbestimmt wird.“ (Brettschneider/Baur 1979, 288) Die Desillusionierung sollte erst im Zuge der Konstitution empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung erfolgen, die sich mit den Alltagsorientierungen und -praktiken des Fachs befasste (vgl. exemplarisch Lange 1984). Anstelle des „einigermaßen differenzierten Sportunterrichts“ (Baur/Brettschneider, s.o.) traf man u. U. mitten in der Schule auf eine „Insel der Entschulung“ (Wolters 2010, 35). Die Entschulung dokumentierte sich auf dieser Insel in einem Stundengeschehen, das durch die bloße Ein- und Ausübung sportpraktischer Routinen und Ablaufschemata, durch Szenen permanenter Rollenkonfusion und durch „Evasives Unterrichten“ (Kolb/Wolters 2000) bestimmt war. Fachkultureller Regelfall war es zudem, das Inseldasein vor der Küste der Schule als sachbedingte fachliche Sonderstellung auszugeben und das Geschehen in ‚bewegungsintensiven‘ Sportstunden als Alleinstellungsmerkmal eines ‚Unterrichts‘ auszuweisen, der das ‚reflexive Paradigma‘ vermied, wo es nur ging. Man unternahm daher in der Inanspruchnahme der Bildung im Sport, die sich von der Bildung in den Normalstunden des Unterrichts der Schule deutlich abgrenzte (vgl. Ernst 2018, 238–243), nahezu alles, „um das schulische Lernen drinnen an das anzuschließen und mit dem zu verbinden, wovon es genau deshalb abgesondert ist, weil es anders Schule und Unterricht nicht gäbe. Das Kuriose an solchen Programmen lässt sich nicht übersehen: gut wäre eine Schule, die keine ist.“ (Prange 1995, 327).

4. Ausblick

Unter den neuen Bedingungen des schon in den 1990er Jahren einsetzenden Professions-, Professionalitäts- und Professionalisierungsdiskurses zum Lehrer*innenberuf, der den Fachdidaktiken vielleicht erstmals systematisch eine Forschungsfunktion zuschrieb und abverlangte, war neben die traditionelle normative Verknüpfung von Fach und Didaktik eine wechselseitige Distanzbildung getreten, die eine bis dahin geradezu selbstverständliche Zugehörigkeitsordnung in Frage stellte. Wer an der Universität im Kontext eines normativen Austausches ‚unter Schulleuten‘ künftige Lehrkräfte in der Didaktik für ein Fach ausbildete, blieb in der Regel einem Lehrer*innenhabitus auch an der Hochschule verhaftet und war weiterhin habituell der Fachlehrerschaft der Schule zugehörig, denn der Nachweis dieser Zugehörigkeit war in vielen Bundesländern eine zwingende Voraussetzung, um auf eine Professur für Didaktik berufen werden zu können. Wer aber an der Universität im Rahmen der Fachdidaktik nicht nur im, sondern auch über das Fach wissenschaftlich lehren und forschen sollte, musste und durfte sich nicht mit dem Forschungs- und Lehrgegenstand als einer normativen Referenzgröße der eigenen Biografie unhinterfragt und unreflektiert identifizieren. Es war ein Teil der Professionalisierung der Fachdidaktik, dass sich ihre Repräsentant*innen nicht mehr als universitäre ‚Außenposten‘ zu den Kolleg*innen im Feld der Schule biografisch zugehörig fühlen durften, sondern sich als Wissenschaftler*innen gegenüber ihrem Fach auch als ‚Fremde‘ zu verstehen geben mussten, die einen entsprechend fremden Blick auf das eigene Fach warfen (vgl. Criblez/Manz 2015, Schierz/Thiele 2018). Die Lehrkräftebildung und -ausbildung im Sport war an der Universität daher keinesfalls im Sinne eines Automatismus gleichsinnig an das sich weiterhin in den gewohnten Bahnen reproduzierende Sportgeschehen im Alltag des Schulfachs gekoppelt. Auch wenn man es längst vergessen hatte, so war die Lehrkräftebildung und -ausbildung im Rahmen der Fachdidaktik im Grunde schon seit den 1970er Jahren nicht zum Zweck einer Traditionstradierungsagentur reformresistenter Schulfächer universitär institutionalisiert worden. Sie wurde dem entgegenstehend, wenn auch in optimistischer Hochstimmung, als ein „Innovationsmedium“ (Radtke 1996, 231) interpretiert, das auch etwas dazu beitragen sollte, in kritischer Distanz zum Schulfach dessen Bildungspotential im wissenschaftlichen Diskurs mit künftigen Lehrkräften zu hinterfragen und neu zu bestimmen. Die Universität war und blieb in der Wahrnehmung der ihr zugemuteten Aufgabe der Lehrer*innenbil-

dung in ihrem Selbstverständnis kein Ort, der lediglich funktional den Schulfächern passformige Lehrkräfte zuführen wollte¹⁹.

Vor diesem Rückblick auf die jüngere Geschichte der Sportlehrkräftebildung und -ausbildung ist es daher fast selbstverständlich, dass in der forschungsorientierten Sportdidaktik und ihren Ausbildungsverhältnissen Innovationsvorschläge zirkulieren. Die Innovationsauffassungen liegen jedoch weit auseinander. Denn es ergibt einen Unterschied, ob man im PISA nahen, kompetenztheoretischen Professionalitätsverständnis ‚Innovation‘ als Beitrag zur lern- und trainingstechnologischen Effektivierung der unterrichtlichen Arrangements des tradierten, für ‚bildend‘ befundenen Unterrichtssports anstrebt, oder ob man im strukturtheoretischen Professionalitätsverständnis die Transformation der Tiefenstruktur eines sportpraktischen Aktivitätsfachs für erforderlich hält, um die Grenzen der Bildung im Sport mit dem Ziel einer Bildung am Sport grundlegend zu überschreiten.

Die Arbeit am Bau von Brücken zwischen dem kompetenztheoretischen und den struktur-, system- und biografietheoretischen Ansätzen der Professions-, Professionalisierungs- und Professionalitätsforschung ist daher vielleicht wünschenswert. Der Preis für den hierdurch in Aussicht stehenden Gewinn hinsichtlich anspruchserweiternder Erwartungen an das Wissen und Können von Sportlehrkräften wäre mit einer überlegten Angleichung an kritische Fachlichkeits-, Gegenstands- und Lehrverständnisse anderer Schulfächer und ihrer Didaktik nicht zu hoch angesetzt.

19 Obwohl die Universität immer wieder als ‚Grenzort‘ bestimmt wurde (vgl. Schierz/Thiele 2018), musste seit 1999 in Rechnung gestellt werden, dass im Bologna-Prozess mit der Zielstellung „Employabilität“ auch die Phase der Lehrer*innenbildung an der Universität nichts anderes mehr leisten sollte, als beschäftigungsfähige Arbeitskräfte zu produzieren, deren fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können nicht aus den tradierten Kompetenzrahmenvorstellungen der an Schulen etablierten Fachkulturen fallen würde. Auch wenn ‚Innovationskompetenz‘ (vgl. Kultusministerkonferenz 2004) gefordert wurde, blieb es zumindest in Hinblick auf das fachkulturelle und fachpolitische Selbstverständnis des Sports in der Schule fraglich, ob mit der Rede von der Kompetenz zur Erneuerung des Bestehenden etwas anderes gemeint sein könnte, als nur die Kompetenz, die permanente Neuauflage des Bestehenden sicher zu stellen.

Literatur

- Adorno, Th. W. (2003) [1965]: Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Th. W.: Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden. *Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen ohne Leitbild*. Frankfurt /M.: Suhrkamp, 656–673.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In diess. (Hg.), *Irritation als Chance – Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3–40). Wiesbaden: VS.
- Bateson, G. (1981). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In Gregory Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 362–399). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Baur, J. (1995). Vom Akteur zum Arrangeur. Stationen in der Normalitätskarriere von Sportstudierenden. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren. Eine Einführung*. (S. 25–37). Wiesbaden: Limpert.
- Baur, J. & Brettschneider, W.-D. (1979). Zur Didaktik der Sportarten – Überlegungen zur Transformation von Sportarten zu Themen des Sportunterrichts. In St. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 263–292). Bad Homburg: Limpert.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15–32). Schorndorf: Hofmann.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bietz, J., Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.). (2015). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bietz, J. & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung. Ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. In *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung (ZSF)*, 5 (2), 67–86.
- Bietz, J., Böcker, P. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.) (2019). *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Blotzheim, D., Kamper, S. & Schneider, R. (2008). *Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerbildung durch Forschendes Lernen*. In *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2. Zugänglich unter: <http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2008-02/sportlehrer>.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). *Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung*. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 3–13.

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35–54). Opladen u. a.: Budrich.
- Brühwiler, Christin/Büchel, Sonja/Egger, Patrick/Hochweber, Ann Christin/Kolovou, Dimitra/Perret, Jacqueline (2018): *Professionelle Kompetenzen sportunterrichtender Lehrpersonen. Schlussbericht zum Forschungsprojekt*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006) Professionalisierung und De-Professionalisierung des Sportlehrerberufs. In: *Der Sportlehrerberuf im Wandel*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November 2005 in Tübingen. Hamburg: Czwalina: 218–238.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Criblez, L. & Manz, K. (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung* 33 (2), S. 200–214.
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB), Deutscher Sportlehrerverband (DLSV) & Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Frankfurt a. M.: DOSB.
- Deutscher Sportlehrerverband (DSLVB), Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Deutscher Olympischer Sportbund & Fakultätentag Sportwissenschaft (2019). *Memorandum Schulsport*. Krefeld: Deutscher Sportlehrerverband.
- Digel, H. (2018). Sportunterricht – Legitimationsfragen und Möglichkeiten der Organisation. In *sport-nachgedacht.de*. Zugänglich unter: https://sport-nachgedacht.de/wiss_beitrag/sportunterricht-legitimationsfragen-und-moeglichkeiten-der-organisation/. Zugriff am 07.09.2021.
- Dressler, B. (2005). *Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungs- theoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs*. Zugänglich unter www.theo-web.de, Heft 1/2005, 50–63.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183–202). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Dressler, B. (2019). „Sinn“, „Lebensweltorientierung“, „Fachlichkeit“: Systematische und didaktische Aspekte allgemeinbildenden Unterrichts. In B. Ralle und J. Thiele (Hrsg.), *Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 39–55). Münster: Waxmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- 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 biografischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, C. & Miethling, W.-D. (2018). Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie vor bildungstheoretischem Hintergrund. In P. Kuhn & R. Laging (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 49 – 62). Aachen: Shaker.
- Grundmann, M (2010). Handlungsbefähigung. Eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Ed.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, J., Laging, R. & Scheinert, C. (Hrsg.) (2019). *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Haverich, A.-K. (2020). *Sportlehrer*in Werden. Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heemsoth, T. (2006). *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.
- Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). *Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen*. German Journal of Exercise and Sport Research, 50, 308–319.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 142–177). Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, Julia Košinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.

- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der Universität. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Heymann, H. W. (Hrsg.) (1997). *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. In *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443–453.
- Körner, S. (2015). *Dicke Kinder – revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen*. Bielefeld: transcript.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209–221). Hamburg: Czwalina.
- Koller, H.-Chr. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krüger, M. & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen. Zur Kritik am reflective turn in der deutschen Sportpädagogik. *sportunterricht*, 68, 469–473.
- Krüger, M., Neuber, N., Brach, M. Reinhart, K. (Hrsg.) (2009). *Bildungspotentiale im Sport*. Abstracts. 19. dvs-Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Hamburg: Czwalina.
- Krüger, M. (2011). Sport als Bildungs- und Kulturgut – Stationen der Bildungsgeschichte der Leibesübungen und des Sports in Deutschland. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 83–104). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, M. & Neuber, N. (2011). Einführung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 11–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugriff am 18.05.2021.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Landessportbund Nordrheinwestfalen (2021). *Sport & Bildung*. <https://www.lsb.nrw/unsere-themen/sport-bildung>. Zugriff am 18.05. 2021.

- Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015). Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties ‚Visible Learning‘* (S. 91–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laging, R. & Bietz, J. (2017). Fachdidaktische Professionalisierung in der Marburger Sportlehrerbildung. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute Ideen und Innovationen* (S. 61–72). Hamburg: Feldhaus.
- Laging, R, Kuhn, P. (Hrsg.) (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, J. (1984). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 78–104). Schorndorf: Hofmann.
- Lenzen, D. (2000). Sport, Bewegung oder was? Argumentationsrituale in der Sportpädagogik. In *sportunterricht* 49/3, 77–80.
- Lüsebrink, I. (2016). „Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur“? – kritisch-konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Professionalitätsdiskurses. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (Sonderheft), 51–62.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meister, N. (2018). “Die sollen Spaß dran haben!” – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 224–238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & Ch. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitäts offensive Lehrerbildung* (S. 138–151). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meister, N., Hericks, U, Kreyer, R. & Laging, R. (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der Universität. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), 223–241.
- Messmer, R. (2014). Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.) *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 59–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Messmer, R. & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Wissen und Können von Sportlehrpersonen. In U. Riegel, S. Sigrud, & K. Macha (Eds.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79–93). Münster: Waxmann.

- Messmer, R., Brea, N., Seiler, S., Vogler, J., & Allemann, D. (2016). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen – Empirische Vergleiche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Eds.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (pp. 353–362). Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D. (2008). Wie Sportlehrer ihren Unterricht wahrnehmen – breiter Konsens und feine Unterschiede. In H.P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Naul, R. (1985). Sport in der Schule. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, vol. 7.2, (S. 751 – 776). Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis und Wissenschaftstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Nida-Rümelin, J. (2011). Die physische Dimension der Bildung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 17–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Jürgen (1998): Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhyn (Hrsg.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (S. 45–70). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Otto, G. (1991): Ästhetische Rationalität. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Ästhetik und Erkenntnis. Berichte aus den Forschungskolloquien. Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 1. Hamburg, S. 37–51.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001): Adornos "Tabus über dem Lehrberuf" im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In *Pädagogische Korrespondenz* 28, 57–80.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A.K. (2020). "nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein" – Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken schulpraktischer Studien im Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7 (1), 46–63.
- Prange, K. (1995): *Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen*. In Zeitschrift für Pädagogik 41 (3), 327–333.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotential des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 165 – 178). Wiesbaden: Springer VS.

- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Saß, M. (2019). „... von Walnüssen, Windmühlen und der Welt“ – Epistemische Perspektiven auf Fachlichkeit in der Lehrerbildung. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert, *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung, Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 12–23). Baltmannsweiler: Schneider.
- Saß, M. (2020). Glaubst du das? Evangelische Theologie und die Kunst der Unterscheidung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging, (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der Universität. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 293–307). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherler, Kh. (2004). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Feldhaus.
- Scherler, Kh. (1989). *Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. (1997). Sport und Schulsport: Alte Brücken über neue Abgründe. Herausforderungen der Sportpädagogik aus der Perspektive der Allgemeinbildung. In H. W. Heymann (Hg.), *Allgemeinbildung und Fachunterricht* (S. 67 – 79). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Schierz, M. (2003). *Die Erziehung der Muskeln und der gelehrige Körper des Athleten – eine diskursgeschichtliche Skizze sportpädagogischer Hypothesen*. In *Sportzeiten* 3 (3), 33–44.
- Schierz, M. & Frei, P. (Hrsg.) (2004). *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen*. Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2016). „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In *Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (1), 31–50.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? In *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51–61.
- Schierz, M., Pallesen, H. & Haverich, A. K. (2018). „Aber erst einmal hast du das Wort“. Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7/2018, 37–50.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2018). Transformatorische Bildungsprozesse in universitären Berufsbiografien. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 229–249). Wiesbaden: Springer VS.

- Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis in die Praxis? Lernlabore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In: M. Hartmann, R. Laging, & Chr. Scheinert (Hrsg.). *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schierz, M. (2019a): Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung, Selbstentschulung und Selbstentleerung. In B. Ralle & J. Thiele (Hrsg.), *Sinnstiftende Lehr – Lern – Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*, (S. 75–90). Münster: Waxmann.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2021). „...unter uns Sportlern“. Fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, H. 10, 84–98.
- Schulz, N. (2012). Stillstand ist Rückschritt – Sport in der gymnasialen Oberstufe. In *sportunterricht* 61, H. 1, 1
- Serwe-Pandrick, E. & Schulz, N. (2013). Zu diesem Heft. In *sportunterricht* 62, H. 4, 98–99.
- Seyda, M. (2020). Sportlehrer*innenkompetenzen und Lehrer*innenprofessionalität. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*, 3. Auflage (S. 217–241). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stoellger, Ph. (Hrsg.) (2014). *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Tenorth, H.-E. (2011). Mehr als Training? Über Bildung im Sportunterricht. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft*. Hamburg: Feldhaus.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2020). Sportunterricht nach PISA. In *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 1/2020, 5–22.
- Ukley, N. & Gröben, B. (Hrsg.) (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler, J. (2020). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). In *German Journal of Exercise and Sport Research*.
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T. & Meier, S. (2018). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 47–55). Hamburg: Czwalina.

- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrer*innen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenzl, Th., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22(1), 21–40.
- Zander, B. & Thiele, J. (Hrsg.) (2020). *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt. Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Probekunden in fremden Welten – ein (religions-)didaktischer Seitenblick

Marcell Saß

Wer Religion studiert ist religiös, wer Sport studiert sportlich. Nach der Motivation für diesen religionsdidaktischen Seitenblick gefragt, ließe sich so, knapp und bündig, der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen¹ beschreiben. Immerhin zeichnen sich die Professionalisierungsprozesse in beiden schulischen Fächerprofilen (vgl. Hericks/Laging, 2019) dadurch aus, dass jeweils biographische Imprägnierungen den Zusammenhang von Wissen und Können erheblich mitbestimmen, anders formuliert: die individuelle Religionsbiographie ist ebenso relevant für Grundfragen der Religionspädagogik wie die persönliche Sportbiographie für solche der Sportpädagogik.

Verlauf und Erfolg der Lehrerbildung in beiden Fächern haben zudem wesentlich mit der Bewältigung der Differenz von fachlichem Wissen zu den eigenen, biographischen Vorstellungen und Vorannahmen sowohl von Religion als auch von Sport zu tun. Wer selbst regelmäßig betet, wird vermutlich durch die theologisch-fachwissenschaftliche Deutung des Phänomens Gebet in den eigenen Haltungen irritiert. Und wer selbst regelmäßig Marathon läuft, muss die wissenschaftliche Erschließung von Körper und Bewegung dazu sicher neu in Bezug setzen.

Letztlich begegnen sich die Logiken der beiden Schulfächer Religion und Sport darin, dass sie sich auf kulturelle Praxen beziehen, an denen man teilhaben kann („Religion praktizieren“; „Sport treiben“), die man aber ebenso auch aus der Distanzperspektive beobachten kann. Gerade aber diese, in der Lehrerbildung notwendige, reflexive Beobachtungsperspektive deutet auf ein prinzipielles bildungstheoretisches Problem hin: Es reicht eben nicht, nur in die jeweilige Praxis einzuüben, sondern es braucht ein elaboriertes Bildungsverständnis, das die Zuordnung von fachlichem Wissen und (fachdidaktischem) Können (vgl. Laging et al., 2015)

1 Dieser Beitrag verdankt wesentliche Anregungen zwei Marburger Kollegen, denen ich fachlich und persönlich viel danke: dem Religionspädagogen Bernhard Dressler und dem Sportpädagogen Ralf Laging.

ins Zentrum rückt und nicht dem Irrtum erliegt, allein die „Einübung in eine Praxis“ garantiere den Bildungserfolg:

Die Fachdidaktik Sport hat daher mit guten Gründen die Vorstellung eines Sportarrangeures im Sportunterricht verabschiedet: „Wenn Leibesübungen, Sport und Bewegung den Menschen allein schon durch ihren Vollzug unmittelbar bildeten, dann war ein ‚Sportarrangeur‘ unvermeidlich auch ein Bildungsarrangeur und musste sich bei der Aufbereitung von Sport über das Bildende des Unterrichts nicht überflüssig viele Gedanken machen.“ (Schierz 2014, 8)

Was in der Sportdidaktik somit für die Frage des Zusammenhanges von Teilhabe und Beobachtung gilt, ist auch im Fach Religion nachdrücklich zu betonen: ein theologisches Hochschulstudium soll eben keine monastische Gebetsschule sein, wenn es auf die Professionalisierungsprozesse von angehenden Religionslehrerinnen und -lehrern zielt.

Kurzum: Die Lehrbildung soll Religionsstudierende dazu befähigen, theologische Fachlichkeit und fachdidaktisches Können mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht so zu gestalten, dass die Differenz zwischen Beobachtung und Teilhabe nicht einseitig aufgelöst wird, sondern die Schülerinnen und Schüler einerseits Religion als kulturelle Praxis und eigenen Modus der Weltbegegnung (Baumert, 2002) beobachten, andererseits aber eben auch an Religion als kultureller Praxis teilhaben können (Dressler 2018).

Nun ist mit der zweiten Dimension der Teilhabe jedoch eine doppelte Problematik verbunden. Erstens kann für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler auch im konfessionellen Religionsunterricht eine eigene religiöse Praxis nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Zweitens ist unter dem Vorbehalt des pädagogischen Überwältigungsverbot es jeglicher Zwang zur religiösen Praxis im Unterricht abzulehnen. Um dennoch den Wechsel von Teilhabe und Beobachtung bildungstheoretisch und fachdidaktisch fruchtbar zu machen, wurde vom Religionspädagogen Bernhard Dressler im Kontext der sogenannten „Performativen Religionsdidaktik“ (Dressler 2012) die Idee eines Probehandelns bzw. eines Probeaufenthaltes in „religiösen Welten“ als Ausdruck für die mögliche didaktisch inszenierte Teilnahme an Religion als einer kulturellen Praxis als Leitidee eingeführt (Dressler 2002). Im Hintergrund dieser Überlegungen steht bei Dressler ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktik, das konstruktiv die von Jürgen Baumert im Blick auf den schulischen Fächerkanon vorgeschlagenen vier Modi der Weltbegegnung aufnimmt. (Baumert, 2002)

Dieser Gedanke wird im Folgenden in einem ersten Schritt (1) knapp vorgestellt. Daraus abgeleitet, und insbesondere religionspädagogisch hin-

sichtlich der Differenz von Teilnahme und Beobachtung relevant, zeigt sich Bildung dann insgesamt als Fähigkeit zum Perspektivwechsel zwischen unterschiedlichen Weltdeutungen (2). Didaktisch lässt sich nun auf dieser Grundlage Religion als kulturelle Praxis insofern unterrichtlich inszenieren, als dass hier von einem Probehandeln gesprochen werden kann (3). Ob und wie das auch für den Sportunterricht bzw. als theoretischer Impuls für die Sportpädagogik Anregungen bieten kann, soll in einem kurzen Ausblick gefragt werden (4).

1. Schulische Fachkulturen und die „Erschließung der Welt“

Schulische Bildungsprozesse in der Vielfalt der Fächer und in den Perspektiven der darin begegnenden Fachkulturen (Meister et.al. 2020) sind allesamt davon geprägt, dass in ihnen den Lernenden vielfältige Angebote gemacht werden die Welt zu verstehen. Die jeweilige Fachperspektive zeigt sich dabei in ihren epistemischen Grundlagen stets begrenzt, kontingent und arbiträr (Saß, 2019). Aus der epistemischen Begrenzung eines Geltungsanspruches der Fächer folgt, dass Bildung stets in einem „Horizont pluraler Weltzugänge“ (Dressler 2013, 183) organisiert werden muss, d.h. Perspektivität ist Normalfall, Voraussetzung und Grundlage von Allgemeinbildung (Hericks et.al. 2019).

Die im besten Wortsinn bemerkenswerten Resultate der sog. PISA-Studien haben daher (nicht nur in Deutschland) zu neuen Reflexionsprozessen geführt. Grundlage dieser fachdidaktischen (Neu-)Justierung ist das bereits erwähnte Allgemeinbildungsmodell Jürgen Baumerts, der – ausgehend vom schulischen Fächerkanon – vier unterschiedliche Modi der Weltbegegnung als Basis von Allgemeinbildung nennt. Diese vier, gegenseitig nicht substituierbaren Modi differenzieren Bildungsangebote (Baumert 2002), da „ein materialer Stoffkanon allgemein anerkannter Bildungsgüter“ eben nicht „zuhanden ist, geschweige denn ein einheitswissenschaftlicher Rahmen.“ (Dressler 2013, S. 186). Baumert nennt folgende Modi

1. „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Naturwissenschaften),
2. „ästhetisch-expressive Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression),

3. „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) sowie durch das Verhandeln von
4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie),

mit denen sich schulische Bildung präzise in ihren differenten Fächerkulturen beschreiben lässt. (Baumert 2002, S. 121). Schule, Unterricht, Lehrpersonen und somit auch die Lehrerbildung lassen sich nur von dieser differenztheoretischen Grundlage her entwickeln. Insgesamt geht es weder um die Kumulation einander ausschließender, kontingenter Wissensformationen noch um die pure Anknüpfung an eigene Erfahrungen oder die Fortsetzung bereits eingeübter Praxen. Religionsunterricht etwa soll eben nicht zum Beten anleiten, aber selbstverständlich das Beten als eine religiöse Rede, als Praxis und spezifischen Modus der Weltdeutung didaktisch inszenieren. Und auch im Sportunterricht zeigt sich eine ästhetisch-expressive Weise die Welt zu deuten, die als didaktische Inszenierung etwas anderes ist als die „arrangierte“ Fortsetzung des Freizeitsportes am anderen Ort.

Die Fähigkeit das eigene Selbst-Welt-Verhältnis reflexiv zu bearbeiten und die Differenzen und Unsicherheiten der jeweiligen Modi der Weltbegegnung selbst kompetent handhaben zu können, ist Grundaufgabe derer, die Religion oder Sport unterrichten. Übrigens: eine solche Grundlage von Lehrerbildung und Didaktik

„schließt wieder an jenes Grundmuster der kulturellen Moderne an, das überhaupt erst einen über Sozialisation, Erziehung, Wissenserwerb, und Einübung hinausweisenden Begriff von Bildung verlangt: Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Systeme und Rationalitätsformen, wodurch die Weltwahrnehmung und das Handeln in der Welt einer Perspektivenvielfalt ausgesetzt werden.“ (Dressler 2013, S. 185)

Bildungsprozesse nehmen folglich immer konstruktiv auf, worin die verschiedenen „Weltdeutungsperspektiven inkommensurabel sind, worin sie sich möglicherweise auch berühren und welche blinden Flecken der Weltwahrnehmung sie jeweils mit sich führen.“ (Dressler 2013, S. 185f) Damit stellt sich die grundlegende Aufgabe eine Didaktik zu konturieren, die bewusst von Differenz ausgeht und diese als Chance für Bildungsprozesse beschreibt.

2. Unterscheidungen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel

Fachwissenschaftliche Unterschiede in der Deutung der Welt, differente fachdidaktische Perspektiven auf schulische Fachkulturen und nicht zuletzt die biographischen Imprägnierungen von Lehrpersonen rücken die Kontextualität und Positionalität von Wissen in den Mittelpunkt des Interesses: und zwar epistemisch im Blick auf die Voraussetzungen allen Wissens, bildungstheoretisch hinsichtlich der Differenz der Welterschließungsmodi sowie professionstheoretisch durch die geforderte kompetente Handhabung dieser Differenzen. Eine differenztheoretisch informierte Fachdidaktik (Hericks et.al., 2019) geriert sich als das, was der Marburger Religionspädagoge Bernhard Dressler „Didaktik des Perspektivwechsels“ genannt hat, der eine doppelte Unterscheidung zugrunde liegt.

Zunächst und zuvorderst geht es um die Fähigkeit, zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Weltdeutung unterscheiden zu können. Sport und Religion etwa repräsentieren verschiedene Modi der Weltbegegnung, in der Art und Weise wie einerseits Körper und Bewegung sowie andererseits Religiosität oder Glaube in ihrer jeweiligen Logik die Welt „begreifen“. Dabei gibt es sicherlich zahlreiche Berührungspunkte, Überschneidungen oder strukturelle Ähnlichkeiten, etwa in leibphänomenologischer Perspektive. Hinzu kommt eine weitere, den Fächern immanente Unterscheidung, die bezüglich des Unterrichts in Sport oder Religion bereits hervorgehoben wurde, nämlich die besondere Fähigkeit zwischen Beobachtung und Teilnahme an der jeweiligen kulturellen Praxis (Religion – Sport) abzuwechseln.

Beides greift im Bereich der Religionsdidaktik unmittelbar ineinander: Wer nämlich religiöse Rede als spezifischen Modus der Weltbegegnung („Problem konstitutiver Rationalität“) nachvollziehen kann, wird nicht Gefahr laufen diesen als epistemische Alternative zu einer naturwissenschaftlichen Weltdeutung zu verstehen. Dann wird jemand auch kompetent unterscheiden können zwischen der religiösen Rede selbst als Ausdruck einer spezifischen kulturellen Praxis, an der man teilnehmen kann und der Rede über Religion als einer reflektierten Beobachtung und Distanznahme von religiöser Praxis selbst. (vgl. Dressler 2013, S. 195).

Theologiegeschichtlich sei hier nur kurz angedeutet, dass eine der wesentlichen Errungenschaften der protestantischen Theologie im Zeitalter der Aufklärung hier Pate stand: In der produktiven Verarbeitung der aufgeklärten Kritik an der Metaphysik und der Problematisierung des Verhältnisses von Vernunft und Offenbarung ist es der Aufklärungstheologie gelungen, substantiell zwischen Religion (als kultureller Praxis) und Glaube (als individueller Überzeugung) kategorial zu unterscheiden. Erste-

re lässt sich in Bildungsprozessen didaktisch inszenieren, letztere bleibt unverfügbar. Als kulturelle Praxis nun zeitigt die Religion wiederum zwei Facetten, die der Theologe Friedrich Schleiermacher bereits Ende des 18. Jahrhunderts betont hat: Religion ist immer Mitteilung (Rede über Religion) und auch Darstellung (Religiöse Rede), anders gesagt: Lehre und (rituelle) Inszenierung, Wissen und Können sind Komplementärphänomene (Saß, 2020).

Die strukturellen und inhaltlichen Parallelen zu den Grundlagen einer bildungstheoretisch informierten Sportpädagogik sind eindrücklich, denn man wird vermutlich vom Fach Sport und der Sportpädagogik bzw. einer bewegungsorientierten Didaktik auch sagen können, dass diese ebenfalls zwischen Teilnahme und Beobachtung der Lehr-Lernprozess changiert und dabei einen eigenständigen Modus der Weltbegegnung („ästhetisch-expressiv“) in Differenz zu anderen Modi präsentiert, den es kompetent handzuhaben und von anderen zu unterscheiden gilt. (Laging, 2013)

Illustrieren lässt sich die Idee einer Didaktik des Perspektivwechsels im Fach Religion übrigens gut an einem weit verbreiteten Irrtum, nämlich den immer wieder heftig ausgetragenen Streitigkeiten über die Frage, ob Gott die Welt geschaffen habe oder doch eher die Urknallhypothese „richtig“ ist. Mal abgesehen davon, dass die auf beiden Seiten vorgetragene Argumente zumeist unterkomplex sind, so sind sie v.a. bildungs- und professionstheoretisch vor dem Hintergrund einer Didaktik, die die Baumertschen Modi ernst nimmt, unsinnig! Die Frage nach der normativen Gültigkeit von Welterklärungen spielt hier kurzerhand zwei unterschiedliche Modi der Weltbegegnung gegeneinander aus und begeht einen erkenntnistheoretischen Kategorienfehler; zudem verstößt die Forderung, hier zwischen zwei Alternativen gleichsam entscheiden zu müssen, gegen ein fundiertes Konzept von Allgemeinbildung: Die Rede von Gott als dem Schöpfer ist nämlich nur dann sinnvoll zu verstehen, wenn sie sowohl als eine eigene Praxis religiöser Kommunikation (etwa im Gebet zu Gott, dem Schöpfer der Welt) als auch in der biblischen Überlieferung als eine eigenständige Art der (religiösen) Weltdeutung in Erscheinung tritt – und zwar im Unterschied zu anderen Modi der Weltbegegnung. Dass diese Form religiöser Praxis wesentlich auch in gottesdienstlichen Inszenierungen begegnet, weist die Rede von Gott als Schöpfer der Welt eben gerade als eigene Perspektive auf die Welt aus – dem gilt es dann fachlich, d.h. theologisch und bes. historisch nachzuspüren.

Dann zeigt sich, dass im Modus einer praktisch-rituellen Ingebrauchnahme religiöser, schöpfungstheologischer Sprachformen, sich Religion als eine „Kultur des Sich-Verhaltens zum Unverfügbaren“ beschreiben lässt, die sich sowohl in distanzierter Perspektive beobachten und ana-

lyisieren als auch persönlich praktizieren lässt. Wenn zu letzterem aber nun nicht unmittelbar aufgefordert werden kann bzw. Schülerinnen und Schüler nicht einfach zur Übernahme einer bestimmten Weise religiöser Weltdeutung gedrängt werden dürfen, braucht es bei der didaktischen Inszenierung der geforderten Perspektivenübernahmen im Religionsunterricht eine sinnvolle Möglichkeit, den für die (evangelische) Religion konstitutiven Zusammenhang der Rede über Religion mit der religiösen Rede selbst durch eine Zuordnung von „Mitteilung und Darstellung“ zu inszenieren (Dressler, 2002). Religionsdidaktisch ist dies mit dem Begriff „Probearbeiten“ versucht worden.

3. (Religions-)Didaktische Inszenierungen als Probearbeiten

Die hier präsentierte bildungstheoretische Rahmung der Fachdidaktik im Horizont pluraler Weltzugänge ebenso wie die Notwendigkeit einer differenztheoretisch informierten Didaktik des Perspektivwechsels haben unterrichtspraktische Konsequenzen – die didaktische Inszenierung von Religion muss darin zweierlei leisten: sie muss die Religion als eine eigenständige, von anderen Modi der Weltdeutung zu unterscheidende, Perspektive didaktisch in Gebrauch nehmen. Und sie muss der eigentümlichen Verschränkung von Darstellung und Mitteilung der Religion, von Praxis und Reflexion, von Beobachtung und Teilnahme Rechnung tragen. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe für Unterrichtende, weil sie fachliches Wissen (Rede über Religion), persönliche Erfahrungen und Vorstellungen (religiöse Rede) und fachdidaktisches Können aushandeln müssen:

Denn „in der unterrichtlichen Präsentation und Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft, von Alltagswissen und reflektiertem Wissen liegt [...] der Kern der eigenständigen professionellen Aufgabe und Kompetenz der Lehrenden; sie können ihre Arbeit nicht allein als Unterrichtstechniker pragmatisch verstehen, sondern müssen sie als Lehrer didaktisch und methodisch gestalten, mit Blick auf die Lernenden und als Lernprozess“ (Tenorth 1999, 193).

Dabei wird die Situation durch die bereits erwähnten religionssoziologischen Befunde noch zusätzlich erschwert: Religionspraxis kann eben keineswegs mehr als selbstverständlich gelten, der „Traditionsabbruch“ ist allenthalben unübersehbar; daher erscheint es notwendig, neben religiösem Wissen auch die religiöse Praxis in der Gestalt in den Blick zu nehmen, dass weder voraussetzungsreich die eigene Religion zugrundegelegt werden muss noch Schülerinnen und Schüler zur Übernahme einer be-

stimmten Religion verpflichtet werden. Vielmehr muss es darum gehen „probeweise“ Religion zu entdecken, sich gleichsam experimentell im Modus religiöser Weltdeutung in religiösen Welten aufzuhalten. Damit wird zunächst einmal didaktisch der Unterscheidung von Religion und Glaube Rechnung getragen, weil Glaube als unverfügbare Dimension individueller Haltungen sich nicht in Lernzielen operationalisieren lässt – zumindest nach evangelischem Verständnis. Religion jedoch, als ein anthropologisches Phänomen, lässt sich gleichwohl gut einpassen in die hier skizzierte, bildungstheoretisch gerahmte Vorstellung von Fachdidaktik:

Denn die Religion als ein anthropologisches Phänomen kann selbstverständlich ebenso wie eine evangelische religiöse Praxis Gegenstand zunächst der distanzierten Reflexion sein, während eben der (potentielle) persönliche Glaube an einen dreieinigen Gott vollends unverfügbar ist und bleibt. Folglich kann „die Deutung menschlichen Erlebens unter Bezugnahme auf ein Unbedingtes *sub specie hominis* als ‚Religion‘ beziehungsweise ‚Religiosität‘, *sub specie Dei* als ‚Glauben‘ bezeichnet werden. ‚Religion‘ stellt die dem menschlichen Verstehen und Verfügen zugängliche Seite dessen zu, was in theologischer Perspektive ‚Glaube‘ genannt wird“ (Schröder 2012, S. 201).

Ausgehend von diesen Unterscheidungen geht es in der didaktischen Inszenierung von Religion dann darum, die genannten Unterscheidungen nicht nur zu beachten, sondern je neu zu prüfen, ob die Religion bzw. eine konkrete religiöse Praxis gerade analytisch und deskriptiv betrachtet wird, ob sie als ein *Reden über die Religion* bzw. als *Modus religiöser Rede* selbst in den Blick genommen wird. Adressiert die didaktische Inszenierung nun Religion als eigene persönliche Praxis, so kann dies unterrichtlich nur funktionieren – so Bernhard Dressler –, wenn diese Praxis nicht erzwungen, sondern experimentell mit konstanter Möglichkeit zum Verlassen der Teilnahmeperspektive organisiert wird. Dressler betont für eine solche Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, im Rückgriff auf Schleiermacher:

„Eine Didaktik, die die Performanz religiöser Praxis in den Blick nimmt, macht sich die Einsicht zu eigen, dass die christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden.“ (Dressler 2002, 13)

In Kontext der Schule erhält der Religionsunterricht somit eine bildungstheoretisch überaus wichtige Funktion, nämlich als „Anwalt des Unverfügbaren“ bzw. als Ausdruck eines eigenen Modus der Weltbegegnung jenen Vorstellungen entgegenzutreten, die man sozusagen als szientistisch geprägte „Machbarkeitsphantasien“ beschreiben kann. In Dresslers Ver-

ständnis von Schule haben sich alle Fächer, und damit eben auch der Religionsunterricht, „an der Gestaltung der Schule als einer ‚Proberealität‘ zu beteiligen, einem Raum für ‚Probedenken‘ und ‚Probearbeiten‘“ (Dressler 2002, 14). Dressler greift hier auf Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Thomas Ziehe zurück Schule bzw. den „Schulraum“ artifiziell als „Probe-Realität“ zu verstehen und zu gestalten. (Ziehe 1991, 96). Die Begriffe „Probearbeiten“ (aber auch „Probedenken“) sind in einer Schule als Probe-Realität grundlegende Modi unterrichtlicher Kommunikation (Dressler et.al., 36), und zwar in einem semiotischen Sinn.

Für eine sich „performativ“ verstehende Religionsdidaktik firmieren damit diese Begriffe als Möglichkeit, die prinzipiell auf Zeichenhaftigkeit angewiesene Religion unterrichtlich so zu inszenieren, dass nicht nur „virtuell“ über Religion geredet wird, sondern der Unterricht ebenso „sich auch auf authentische Religionspraxis beziehen kann“ (Dressler et.al., 36).

Dressler geht es theologisch und bildungstheoretisch darum, dass mit dem Begriff „probeweise Aufenthalte in religiösen Welten“ fachdidaktisch berücksichtigt wird, „dass Religion nicht allein aus einer Außenperspektive verstanden werden kann.“ (Dressler 2002, 14).

Und in Bezug auf die Frage der „Überwältigung“ kann betont werden:

„Freilich ist der Vollzug einer Religion in der Schule und in unterrichtlichen Lernprozessen wiederum nicht unmittelbar möglich, nicht ohne reflexive Distanzspielräume. Sonst wäre Religionsunterricht eben doch Kirche in der Schule, abgesehen davon, dass Lernprozesse nicht ohne reflexive Distanz denkbar sind und Handlungsvollzüge dabei immer wieder unterbrochen werden müssen, gewissermaßen nach dem Prinzip teilnehmender Beobachtung – weder nur Teilnahme mit Haut und Haaren, noch nur Beobachtung aus sterilem Abstand.“ (Dressler 2002, 14).

4. Ausblick

Mit dem religionsdidaktischen Gedanken des Probearbeitens wird das eigentümliche Spannungsfeld von Reden über Religion und religiöser Rede, von Nähe und Distanzspielräumen, von Teilnahme und Beobachtung so bearbeitet, dass die protestantische Unterscheidung von Religion und Glaube nicht einseitig aufgehoben wird und Glaube letztlich doch als Lernziel erscheint. Zugleich wird ebenfalls vermieden, dass ein allein religionskundlich-informatives Reden über die Religion diese als eine eigene Praxis der Weltbegegnung nicht angemessen berücksichtigt. Das fordert Lehrenden und Lernende sicher heraus, ist jedoch bildungstheoretisch nötig und theologisch geboten.

Ob und wie sich der Gedanke des Probehandelns auch auf den Unterricht in Sport und mithin die Sportpädagogik übertragen lässt, mögen sicher die Fachleute kundiger beurteilen. Eines aber, auch und gerade vor dem Hintergrund der hier mehrfach betonten strukturellen Parallelen, scheint mir bemerkenswert: Die Rede über den Sport, die fachliche Analyse von Körper und Bewegung braucht Distanzspielräume von der eigenen Sportbiographie. Die reflexive Einordnung in physische Expression als einen eigenen Modus der Weltbegegnung ist dabei sicher hilfreich. Ebenso wichtig ist es aber auch, Sport als eine Praxis didaktisch so zu inszenieren, dass Teilhabe möglich ist – zumindest probeweise, wenn nämlich nicht alle – so sei es hier laienhaft formuliert – eine bestimmte Sportart für sich als Freizeitbeschäftigung entdecken mögen und können. Dann könnten Probeaufenthalte in Bewegungswelten ebenso didaktisch anregend inszeniert werden wie das für den Bereich der Religion gezeigt wurde. Vielleicht sollte dieser Gedanke zukünftig weiterentwickelt werden – interdisziplinär! Reizvoll erscheint es dem Religionspädagogen darum mit der Sportpädagogik auch grundagentheoretisch und im wechselseitigen Gespräch über die Frage nach „dem Gegenstand“ beider Fächer neu ins Gespräch zu kommen (z.B. mit Meßmer 2018).

Literatur

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M., S. 100–150.
- Dressler, B. (2002): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen 1/2002, 11–19.
- Dressler, B. (2007). Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28 (3), 249–262.
- Dressler, B. (2012): Performative Religionsdidaktik. Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In: T. Klie, R. Merkel & D. Peter (Hrsg.): *Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten*. Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum, S. 7–15.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.): *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 183–202.
- Dressler, B. (2018): Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 293–315.

- Dressler, B. / Klie, T. / Kumlehn, M. (Hg.) (2012), Unterrichts-dramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Hericks, U./Laging, R. (2019): Wie man im Fachlichen professionell wird? – Reflexionen zur Lehrerbildung. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): „Die Stimmen der Fächer hören!“ *Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Hericks, U./Meseth, W./Saß, M. (2019), Gut geschult ins Klassenzimmer? – Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule, In: hrsg. von J. Bietz / P. Böcker / M. Pott-Klindworth (Hg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*, *Bewegungspädagogik* 14, Baltmannsweiler, 208–226.
- Laging, R. (2013), Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts – sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 2013 (2), 61–82.
- Laging, R./Hericks, U./Saß, M. (2015): Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengel-Jörns (Hrsg.): *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties ‚Visible-Learning‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–116.
- Meister, N./Hericks, U./Kreyer, R./Laging, R. (Hrsg.) (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of Physical Education? In *German Journal of Exercise and Sport Research* 48 (pp. 508–515).
- Saß, M. (2019) „... von Walnüssen, Windmühlen und der Welt“ – Epistemische Perspektiven auf Fachlichkeit in der Lehrerbildung. In: Meike Hartmann / Ralf Laging / Christian Scheinert (Hrsg.). (Bewegungspädagogik 13): *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung, Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, Baltmannsweiler, 12–23.
- Saß, M. (2020), Glaubst Du das? Evangelische Theologie und die Kunst der Unterscheidung. In: Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R., Laging & R. (Hrsg.) (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden, 293–307.
- Schierz, M. (2014): Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 2 (1), S. 3–20.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ziehe, T. (1991), *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*, Weinheim und München.

Irritationen des Körperwissens – Förderung von Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch Krisenerfahrungen im Tanz

Uta Czymnick-Leber, Nils Ukley, Niklas Schirmmacher

1. Ausgangspunkt und theoretische Einordnung

Angehende Sportlehrkräfte sehen sich mit der berufsbiografischen Entwicklungsaufgabe konfrontiert, bisherige sportbiografische Erfahrungen bewusst zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund diskutieren wir in diesem Beitrag, ob und wenn ja, wie sich ein durch diese Erfahrungen „einverleibter fachspezifischer Habitus“ (Klinge, 2000, S. 448) in fachpraktischen Studienanteilen irritieren und reflektieren lässt. Dabei gehen wir auf der einen Seite vom Habitus als „System dauerhafter Dispositionen“ (Bourdieu, 1978, S. 165) und auf der anderen Seite sowohl vom „Körper als eigenständigem Träger von Wissen“ (Keller und Meuser, 2011, S. 10; Herv. d. Verf.), als auch vom Körper als „Reflexionsorgan“ (Klinge, 2019, S. 249; Herv. d. Verf.) aus.

Für die Entwicklung des fachlichen Habitus im Kontext von Lehrkräftebildung lässt sich in Anlehnung an Klinge aufzeigen, dass nicht nur Einfluss durch die universitäre Fachkultur genommen wird, sondern vielmehr eine ganze Reihe von „Kulturkreisen“ (2002, S. 155) auf den fachspezifischen Habitus einwirkt, die in verschiedenem Maße wirkmächtig sind (s. Abb.1).

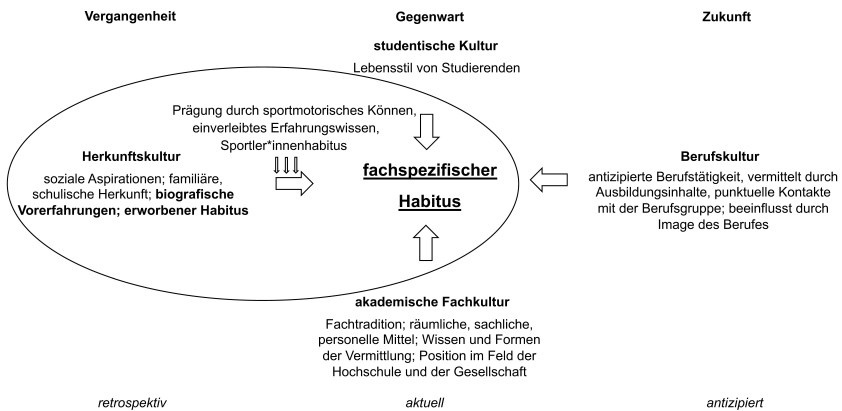


Abb.1 Einflussfaktoren auf den fachlichen Habitus (mod. nach Klinge, 2002, S. 156)

In der sportpädagogischen Forschung hat vor allem die retrospektive Betrachtung großes Gewicht. Für Professionalisierungs- und damit auch Habituierungsprozesse im Werden und Sein von Sportlehrkräften werden (berufs-)biografischen Einflüssen enorme Auswirkungen zugesprochen (u.a. Lüsebrink, 2014, 2017; Miethling, 2018; Ernst und Miethling, 2018). Mit Blick auf den Bereich der somit relevanten *Herkunftskultur* (s. Abb.1) lässt sich (insbesondere zu Studienbeginn) eine überdeutliche Prägung des individuellen fachspezifischen Habitus durch kollektiv erfahrene, prä-universitäre Orientierungen – meist in Schul- und Vereinssport – erkennen (u.a. Klinge, 2000, 2002; Volkman, 2008; Lüsebrink, Messmer und Volkman, 2014). In dieser Primärsozialisation entsteht ein Sportler*innenhabitus, der nicht nur entscheidungsbestimmend für die Wahl eines Sportstudiums ist, sondern sich im Studium etwa durch „einverlebte Muster“ (Klinge, 2019, S. 242) auf das professionsbezogene Selbstverständnis Sportstudierender auswirkt. Dabei ist dieses stark vom eigenen sportmotorischen Können – insbesondere in der bevorzugten Sportart – geprägt. Die Einverleibung der Strukturen vollzieht sich somit unmittelbar am Körper (Klinge, 2000).

Studien u.a. von Ernst (2017), Czyrnick-Leber (2019) und Meister (2018, 2019) zeigen allesamt, dass sich diese Orientierung mitunter recht resistent gegen (universitäre) bildende Einflüsse verhalten kann und so der *Sportler*innenhabitus* ohne nennenswerte Revision in den *Lehrer*innenhabitus* überzugehen droht (Schierz, 2014). Die hiermit verbundene Gefahr, dass Sportlehrer*innenbildung deprofessionalisierend wirkt, kann dann real

werden, wenn a) „Reproduktions- und Bestätigungspraktiken“ (Klinge, 2019, S. 244) in ihr befördert werden, b) die Dominanz und die (kaum mehr heimliche) Macht der Fachpraxis so weiter bestärkt wird (Klinge, 2002) und dabei schließlich c) der ausbleibende Rollenwechsel vom Sport Treibenden zum Sport Vermittelnden nicht vollzogen und reflektiert wird (Ukley und Gröben, 2020).

Um möglichen De-Professionalisierungstendenzen entgegenzuwirken, bedarf es in einem ersten Schritt *Momenten*, die zu *Irritationen* und durch sie hervorgerufene *Krisen*¹ in den tradierten habituellen Formen führen (Klinge, 2019; Meister, 2018, 2019), indem sie die *Nicht-Passung* von einverlebten Mustern aufzeigen. Erst die „damit einhergehende[n] Enttäuschungen verändern den Blick auf das Gewohnte, stellen es in Frage und suchen nach neuen Lösungen“ (Klinge, 2019, S. 246).² Anzustoßende *Habitustransformationen* im Bourdieuschen Sinne setzen dabei immer einen Prozess voraus, der das Ergebnis der vorherigen (sportbezogenen) Sozialisation, also der eigenen (Sport-) Biografie, zur Disposition stellt (El-Mafaalani, 2017). Es bedarf somit *habituellder Differenzenerfahrungen*.

In einem zweiten Schritt müssen diese krisenhaften Momente nicht nur bewusst gemacht, sondern explizit auf den eigenen Habitus bezogen werden können. Für die Ausbildung einer biografiebezogenen Selbstreflexionsfähigkeit sind insbesondere die „leiblich induzierte[n] Differenzenerfahrungen“ (Klinge, 2019, S. 247) innerhalb der fachpraktischen Studienanteile als eine besondere Chance zu sehen.

Veranstaltungen im Bereich Tanz bieten sich mit Czynnick-Leber (2019) und Hafner (2019) aus gleich mehreren Gründen als Erfahrungsfeld habituellder Reflexionen an: a) Nur wenige Sportstudierende sind außeruniversitär im (künstlerischen) Tanz aktiv, sodass hier Irritationen bisheriger Bewegungsmuster erwartbar sind. Darüber hinaus beobachten b) Tanzdidaktiker*innen häufig Widerstände von Sportstudierenden in der Tanzausbildung. Und nicht zuletzt wird c) ein instrumenteller Gebrauch des Körpers, wie er in den meisten Sportarten notwendig ist, im Tanz häufig bewusst aufgehoben.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir die Potenziale von Habitus-Irritationen durch Krisenerfahrungen im Tanz ausloten und ihren Trans-

-
- 1 Wir folgen in unserem Beitrag einem soziologischen Verständnis von Krise, die dann entsteht, wenn „Handlungsroutinen nicht mehr den gewohnten Effekt“ zeigen (Meuser, 2001, S. 11).
 - 2 Dabei geht es keinesfalls um eine Negierung oder das Verleugnen biografischer Erfahrungen und somit des erworbenen Habitus, sondern um dessen Aufdecken durch *dosierte Diskrepanz-Erlebnisse* (Klinge, 2000).

formationsgehalt empirisch reflektieren. Dabei werden für eine solche *reflektierte Krisenerfahrung* mit Bereswill und Freytag (2019) und Volkmann (2008) folgende Merkmale als konstitutiv angesehen: Erstens muss eine sportpraktische Erfahrung, die einen reflexiven Prozess anregen will, eine *irritierende* Erfahrung beinhalten, die dann positiv überwunden werden kann. Zweitens sollten die reflexiven Prozesse in einer *Distanz* der Person zu sich selbst stattfinden. Und drittens müssen die Reflexionen um die Perspektive der *Biografie* erweitert werden.

2. Methode

Die Datenbasis liefern Portfolios von 127 Sportlehramtsstudierenden (72 m, 55 w), die im Rahmen von wahlverpflichtenden Schwerpunkt-fachkursen *Tanz* über acht Semester geführt wurden. Paulson, Paulson und Meyer (1991) definieren Portfolios als eine zweckgerichtete Sammlung (studentischer) Arbeiten, die Bestrebungen, Entwicklungen und Ergebnisse in mehreren Wirkungsbereichen visualisieren. Portfolios gehören in diesem Sinne (ebenso wie Tagebücher) zur Textsorte der *reflexiven Praxis*, die einen Einblick in individuelle Lernprozesse erlauben. Schmidt und Schmitz (2010) nehmen an, dass speziell die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstregulation verbessert werden kann.³ Vorrangiges Ziel des Einsatzes von Veranstaltungsportfolios war es, eine differenzierte Reflexionskompetenz zu fördern, die über die Ebene einer reinen Dokumentation hinausgeht. Indem die eigenen Erfahrungen in tänzerischen (Inter-)Aktionen selbst zum Gegenstand der Reflexion wurden, sollte durch das Verschriftlichen – so die Vorüberlegungen – eine Distanz zur eigenen Person ermöglicht werden.

Die Studierenden haben Papier-basiert jeweils am Ende einer Veranstaltungseinheit selbstständig reflektiert. Das prozessorientierte Portfolio wurde demnach chronologisch erstellt, im Nachhinein jedoch thematisch ausgewertet. Für die Auswertung wurde anhand der o.g. Merkmale ein deduktiv angelegtes Analyseraster erstellt, nach einem Testdurchlauf mit 15 Portfolios überarbeitet, und für die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2020) genutzt.

3 Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass Lernerfolg immer von individueller Bearbeitungsqualität und intrinsischer Motivation beeinflusst wird (Hascher, 2010; Bräuer, 2016). Ebenso könnte der Matthäus-Effekt auftreten, d.h. jemand mit bereits vorhandenen Selbstreflexionskompetenzen könnte von den Aufgaben am meisten profitieren (Hascher, 2010).

3. Ergebnisse

Von den 127 Portfolios konnten 124 ausgewertet und analysiert werden. Bereits mit Blick auf die sich anschließenden Reflexionsebenen wurden die Portfolios in Gruppen unterteilt.

Tab. 1: Übersicht über die Portfolioverteilung der einzelnen Gruppen

Gruppe	Portfolioanzahl
1: Krisenerfahrung verbleibt in der Ablehnungsphase	6
2: Keine Krisenerfahrung während des Seminars	0
3: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion im Seminarkontext	56
4: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion über den Seminarkontext hinaus	36
5: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion über den Seminarkontext hinaus sowie Distanzierung zur eigenen Person/ dem eigenen Habitus	26

Von den 124 Portfolios werden sechs in einer ersten Gruppe zusammengefasst. Die Verfasser*innen dieser Portfolios können eine Ablehnungshaltung gegenüber den Inhalten der Veranstaltung in deren Verlauf nicht überwinden. In die zweite Gruppe kann kein Portfolio eingeordnet werden, sodass sie nicht als Reflexions-Ebene in die qualitative Analyse eingegangen ist.⁴ 56 Portfolios werden der dritten Gruppe zugeordnet. Knapp die Hälfte der Studierenden bewegt sich in den Reflexionen demnach innerhalb des Seminarkontextes im Hinblick auf die eigene Person oder auf spezifische Bewegungsformen. 36 Studierenden gelingt es, über den Seminarkontext hinaus auf einer distanzierteren Ebene zu reflektieren. Allen der oben aufgeführten Merkmale entsprechen 26 Portfolios. Die Verfasser*innen können in eine Distanz zu ihren bisherigen sportbiografischen Erfahrungen treten und ihren Sportler*innen-Habitus auch mit Blick auf ihr späteres Berufsfeld reflektieren.

4 Dieses Ergebnis überrascht wenig, bestätigt es doch Beobachtungen in der sportpraktischen Ausbildung (Czyrnick-Leber, 2019; Hafner, 2019). Gleichzeitig zeigt sich das große Potenzial für Krisenerfahrungen im Tanz.

Ebene 1: Die Krisenerfahrung verbleibt in der Ablehnungsphase

Auf dieser Ebene siedeln wir die Portfolios an, in denen keine Äußerungen dahingehend zu finden sind, dass eine Ablehnung der Inhalte im Laufe des Prozesses revidiert oder die Ablehnung überwunden wird. Als die drei angeführten Hauptgründe für ihre Ablehnung nennen die Verfasser*innen *fehlende Zielorientierung bei den Bewegungsaufgaben, intimer Körperkontakt insbesondere mit einem Partner anderen Geschlechts* und den *Druck, etwas Ästhetisches mit den Bewegungen ausdrücken zu müssen*. Diese Ablehnungsgründe sind in nahezu allen Portfolios formuliert. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass sie bei den Portfolioverfasser*innen dieser Gruppe nicht überwunden werden können, während bei einem Großteil der Studierenden diese Irritationen einen Reflexionsprozess auslösen. Für diese sechs Studierenden ist jedoch anzunehmen, dass das Seminar de-professionalisierend gewirkt haben könnte.

Ebene 2: Überwindung der Ablehnungsphase durch Reflexionen im Seminarkontext

Gemeinsames Merkmal und Abgrenzung zu den anderen Gruppen ist, dass die Studierenden dieser Gruppe ihre Ablehnungsphase überwinden und diese Überwindung auf den Seminarkontext bezogen reflektieren können. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass bei ihnen eine *positive Veränderung des Empfindens* während des Arbeitsprozesses erreicht wird.

Die Verfasser*innen beschreiben in ihren Portfolios konkret *das Überwinden von Ängsten, den Abbau von Scham, die Verbesserung der eigenen Körperwahrnehmung* sowie *das Erleben von Erfolg*:

„Ich merkte, dass es nicht schlimm war und probierte es gleich noch ein paar Mal aus, bis es mir gut gelang. Eine ‚einfache‘ Rolle mit großer Wirkung, die durch die Vorübungen auch gut machbar war. Es hat mir großen Spaß bereitet, da man vorher an den eigenen Fähigkeiten gezweifelt und später trotzdem ein tolles Resultat erreicht hat.“ (87, S. 9)

Die Verfasser*innen dieser Portfoliogröße können die Ablehnungsphase am ehesten in Übungen überwinden, die ihrem Sportler*innenhabitus ähneln, bzw. diesen bestätigen. Dies sind tanztechnische Übungen und festgelegte Bewegungssequenzen, die sich dadurch auszeichnen, dass Erfolg oder Misserfolg am Endprodukt der Bewegung ablesbar und sichtbar ist. Es werden dann positive Gefühle bei den Studierenden hervorgerufen,

wenn diese Übungen produktorientiert sind, das Lösen einer Bewegungsaufgabe ein Erfolgserlebnis auslöst oder sich die motorischen Fertigkeiten verbessern.

Festzuhalten ist, dass alle Verfasser*innen dieser Portfolios die Ablehnungsphase überwinden und vielfältige Erkenntnisse im Reflexionsprozess entstehen. Diese Erkenntnisse verbleiben allerdings innerhalb des Seminarkontextes und werden nicht als weiterführender Reflexionsgegenstand erneut aufgegriffen.

Ebene 3: Erweiterung der Reflexionen über den Seminarkontext hinaus

Die 36 Portfolios dieser Gruppe dringen durch ein Überschreiten des Seminarkontextes in der Reflexion auf inhaltlich komplexere Ebenen vor. Dabei wird entweder die Krisenerfahrung direkt auf einen erweiterten Kontext bezogen oder die Ergebnisse des Überwindungsprozesses an sich werden Gegenstand der Reflexion und auf berufsrelevante Themengebiete projiziert. Hier kommt es – im Gegensatz zu den anderen Gruppen – zu einer doppelten Synopse der zentralen inhaltlichen Schwerpunkte, insbesondere zu *gruppendynamischen Prozessen*. Die Verfasser*innen kommen zu der Erkenntnis, dass *Vertrauen und das gegenseitige Aufeinander-Verlassen* wichtige Grundvoraussetzungen für einen Erfolg im Bereich Tanz sind:

„Mir war zunächst nicht begreiflich, wozu diese Übung dient. Allerdings wurde mir im Laufe der Stunde ersichtlich, dass es bei Kontaktimpro darum geht, sich auf das Umfeld einzulassen und die Umgebung wahrzunehmen. Bei Kontaktimpro geht es immer um die ganze Gruppe. Man steht nicht alleine auf der Bühne, sondern hat einen Partner, auf den man sich voll und ganz verlassen muss. Jede Bewegung entsteht aus dem Zusammenspiel zweier oder mehrerer Körper, ohne Absprache und ohne Choreographie.“ (21, S. 2)

„Diese Übung fand ich sehr gut, man musste sich als Gruppe verständigen, ohne zu sprechen und somit aufeinander Rücksicht nehmen. Wichtig war in diesem Fall, die Gruppe und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und auf diese auch einzugehen. Als Individuum war es nicht möglich, die Gruppe zu der eigenen Entscheidung zu zwingen und musste deshalb Kompromisse eingehen. Ich fand es spannend, wie sich die Gruppe verhalten hat und ob es Teilnehmer gibt, die sich nicht an die Regeln und Vorgaben halten.“ (93, S. 3)

Die Äußerungen in diesen Portfolioabschnitten machen eine Erweiterung der Reflexionsebene beobachtbar. Zunächst kann – wie auch in der ersten Gruppe – kein Sinn der Übung erschlossen werden. Das ändert sich allerdings, sobald die Verfasser*innen die Erfahrung auf einen breiteren Kontext beziehen, wie beispielsweise ein Wahrnehmen der Bedürfnisse anderer und ein Sich-Vertrauen in der Kontaktimprovisation. Die gewonnenen Erkenntnisse haben für die betreffenden Personen bereits im Prozess ihrer Entstehung eine Sinnzuschreibung erfahren und sind interpretiert worden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist festzuhalten, dass der Überwindungsprozess der Ablehnungsphase durchaus in Ansätzen als Habitus-transformation verstanden werden kann. Die ausgeführten Erkenntnisse der Reflexionen entstehen durch Krisenerfahrungen, welche in ihrer positiven Überwindung dazu führen, dass neue Handlungs- und Bewegungsansätze entstehen, die den Verfasser*innen in dieser Form nicht bewusst waren. Die Irritation des Körperwissens löst ein Umdenken der Studierenden dieser Gruppe aus.

Ebene 4: Reflexionen in Distanz zum eigenen Habitus

Die 26 Portfolios dieser Gruppe erfüllen alle aufgestellten Merkmale einer Habitus-transformation und dringen innerhalb der Studie inhaltlich auf die höchste Ebene der Reflexion vor. Der Perspektivwechsel ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht spezifisch einzelne Übungen oder einzelne Erfahrungen in Bezug auf eine Übung reflektiert werden. Vielmehr sind die eigenen feldspezifischen Habitualisierungen Gegenstand der Reflexion. Die Studierenden erkennen, dass im Seminar bewusst Erfahrungen ermöglicht werden, die im Kontrast zu bekannten Wahrnehmungs- und Denkprozessen stehen. Dabei ist zunächst ein *Distanzierungsprozess durch Abstraktion* erkennbar. Den Studierenden wird bewusst, dass die Aufgabenstellung der Übung nicht mit vertrauten Bewegungsmustern gelöst werden kann. Sie sind in der Lage, diese Habitus-Irritation selbst zu formulieren:

„Die Aufgabenstellung unterscheidet sich zudem von Alltags- und anderen Sportbewegungen. Dort weisen Handlungen/Bewegungen eine Kausalität auf, verfolgen ein bestimmtes Ziel, haben einen Sinn, der die Ausführung bestimmt. Der Rahmen hier erfordert gerade, dieses zu vergessen. Die Aufgabe sieht in den Bewegungsmöglichkeiten selbst ihr Ziel. Dieses erfordert eine Anlaufzeit, um sich von dem Alten zu lösen und sich dem Neuen anzunähern.“ (22, S. 6)

„Die Art der Bewegung war für uns etwas Neues, da der Körper bei dieser Art des Tanzens weniger eine Leistungsfunktion einnimmt, sondern eher als Ausdrucksplattform fungiert. Die Prinzipien der ‚wenigen Kraft‘ und des ‚Leise-Seins‘ entsprechen nicht jenen, die aus dem Fitnesskontext oder dem Mannschaftssport bekannt sind. Umso interessanter war es für mich, diese Prinzipien zu verstehen und am eigenen Körper zu erfahren.“ (25, S. 1)

Die Verfasser*innen aus dieser Gruppe nehmen eine Irritation ihres sportlichen Habitus bewusst wahr und können in ihrer Reflexion eine distanzierte Haltung zu diesem einnehmen. Dieser Perspektivwechsel ist Grundvoraussetzung dafür, dass die Irritation auch zum primären Gegenstand der Reflexion wird und in eine Habitustransformation münden kann.

Darüber hinaus führt die Thematisierung der eigenen Grenzerfahrungen zu einem Transfer in das spätere Berufsfeld der Studierenden. Der Prozess des Gewährerdens und des teilweise Überwindens *persönlicher Grenzen* wird schriftlich festgehalten und in einem weiteren Distanzierungsschritt mit Blick auf die *eigene Professionalisierung* eingeordnet.

„Vielmehr war es spannend zu erleben, sich auf die Kontaktimprovisation einzulassen und zu sehen, wie man reagiert, bis wohin man sich wohlfühlt oder wo vielleicht die eigenen Grenzen liegen, die man vorher noch nicht kannte. Und diese Erfahrung sollten wir im Hinblick auf unsere berufliche Zukunft im Hinterkopf behalten, weil es meiner Meinung nach immer wieder vorkommen wird, dass wir Schülerinnen und Schüler in unseren Kursen haben werden, die im Sportunterricht ihre eigenen Grenzen kennenlernen und austesten werden und wir als zukünftige Lehrkräfte uns auch in diese Situation reinversetzen müssen.“ (48, S. 8)

„Aber nicht nur für den Tanz- bzw. Sportunterricht an sich konnte ich Erkenntnisse gewinnen. Vor allem übergreifende Ideen sind es, die ich für mein (Berufs-)Leben aus dem Blockseminar ableiten konnte. Hierbei ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich hervorzuheben: Wo sind meine Grenzen und wie kann ich diese überwinden? Wie fühle ich mich in meinem Körper, wenn ich bestimmten Situationen ausgesetzt bin? Oder auf die Schülerschaft transferiert: Welche Bedenken könnten sie zu einem spezifischen Unterrichtsinhalt haben? Wie lässt sich ein produktiver Unterricht gestalten, der Ängste abbaut ohne an inhaltlicher Qualität einzubüßen?“ (59, S. 6–7)

Die Irritation wird zum Reflexionsgegenstand und es ergibt sich durch den Transfer in das spätere Berufsfeld die Erkenntnis, dass genau diese Erfah-

rung dazu beiträgt, sich in die Schüler*innen hineinversetzen zu können. Hier kann insofern von einer Habitustransformation gesprochen werden, als dass die am eigenen Leib erfahrenen Irritationen positiv gedeutet und zu einer Veränderung von Denkprozessen hinsichtlich des späteren Berufsfeldes geführt haben.

Insgesamt bleibt für diese Gruppe festzuhalten, dass alle theoriegeleitete Merkmale für professionalisierende reflexive Prozesse wiederzufinden sind. Die Verfasser*innen entwickeln in ihren Ausführungen eine reflexive Distanz zum eigenen Habitus. Die Ablehnungsphase wird im Prozess der Reflexion nicht nur überwunden, sondern als Ausgangspunkt für weitere Reflexionen genutzt. Dadurch, dass die Studierenden die, durch das Seminar ausgelöste, Habitus-Irritation als solche erkennen und positiv für sich deuten können, führt dies schließlich zu einer Transformation. Dafür spricht auch, dass alle Erkenntnisse auf Erfahrungen basieren, die am eigenen Körper entstanden sind und somit der eigene Körper als Träger von Wissen als auch als Reflexionsorgan erkannt und genutzt wird.

4. Diskussion und Fazit

Der fachspezifische Habitus von Sportstudierenden lässt sich durch tänzerische Bewegungsformen den Ergebnissen zu Folge irritieren und reflektieren. Neue Denk- und Handlungsmuster konnten in unterschiedlicher Qualität angebahnt werden. Den Studierenden wurde in dieser Veranstaltung Raum gegeben, sich der Möglichkeiten und Grenzen ihres einverlebten Körperwissens gewahr zu werden sowie sich von ihrem rein instrumentellen Verhältnis zum eigenen Körper zwischenzeitlich zu lösen. Der „einverlebte Umgang mit dem Körper wird Ausgangspunkt von Erkenntnisprozessen, die sinnlich initiiert und leiblich nachvollzogen werden.“ (Klinge, 2019, S. 150)

Innerhalb der Tanzveranstaltungen ist darüber hinaus deutlich geworden, dass eine Irritation des Körperwissens am geringsten in tanztechnischen Übungsformen und am intensivsten in den Übungen zur Kontaktimprovisation stattgefunden hat. Das bedeutet, dass, je erfahrungsöffener und somit irritierbarer die Studierenden für neue Bewegungsformen sind, desto größer der Erkenntnisgewinn sein kann.

Durch die Portfolioarbeit kann das implizite Wissen der Studierenden explizit gemacht werden. Bestenfalls können eigene Kompetenzgewinne und auch habituelle Entwicklungen visualisiert werden. Bei den meisten Studierenden blieben die Reflexionsergebnisse nicht für sich stehen, sondern wurden zu einem späteren Zeitpunkt erneut thematisiert. Damit

bewährt sich die Portfolioarbeit als Teil einer reflexiven Praxis. Auch Lehrende profitieren durch die Portfolioarbeit der Studierenden. Denn sie erhalten die Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Kompetenzentwicklungen der Studierenden ziehen zu können, was wiederum Einfluss auf spätere Unterrichtsinhalte nehmen kann. Damit die stattfindenden Reflexions- und Transferleistungen am Ende zu nachhaltigen Habitustransformationen führen können (El-Mafaalani, 2017), müsste das Portfolio jedoch weiterführend für Feedback und Dialog genutzt werden (Bräuer, 2016). Wünschenswert wäre eine solche Stabilisierung der angebahnten Transformationsprozesse durch den konsequenten Einsatz von Portfolioarbeit in weiteren sportpraktischen Veranstaltungen und dessen wissenschaftliche Begleitung.

Literatur

- Bereswill, M., & Freytag, V. (2019). Zu Mutungen: ästhetische Zugänge in einem interdisziplinären universitären Seminar als Chance. *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 25.05.2021 unter: <https://www.kubionline.de/index.php/artikel/mutungen-aesthetische-zugaenge-einem-interdisziplinaren-universitaerenseminar-chance>
- Bourdieu, P. (1978). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Leverkusen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Czyrnick-Leber, U. (2019). *Tanz in der Sportlehrkräfteausbildung. Habitualisierungen – Ambivalenzen – Widerstände* (Schriften zur Sportwissenschaft, 153). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 103–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, C. (2017). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Ernst, C., & Miethling, W.-D. (2018). Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungstheoretischem Hintergrund. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Hafner, S. (2019). Empirische Studie zur (tanz)künstlerischen Produktion und Rezeption von angehenden (Sport)Lehrkräften. *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 25.05.2021 unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/empirische-studie-zur-tanzkuenstlerischen-produktion-rezeption-angehenden-sportlehrkraeften>

- Hascher, T. (2010). Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In: M. Gläser-Zikuda, (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Erziehungswissenschaft Vol. 27 (S. 166–180). Landau: Empirische Pädagogik.
- Keller, R., & Meuser, M. (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In R. Keller & E. Franke (Hrsg.), *Körperwissen*. (S. 9–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443–453.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153–158). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker, M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*. Bewegungspädagogik, 14 (S. 241–254). Hohengehren: Schneider.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), S. 444–457.
- Lüsebrink, I. (2017). Professionalisierung durch biografisch orientierte Fallarbeit. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft; 263 (S. 25–35). Hamburg: Feldhaus.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 21–40.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer Reference Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 51–64.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bewegungspädagogik, 13 (S. 138–151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meuser, M. (2001). *Männerwelten: Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit*. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung, 2.

- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Bildung und Sport, 13 (S. 27–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Journal*, 48 (5), 60–63.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 3–20.
- Schmidt, M., & Schmitz, B. (2010). Einsatz von Tagebüchern zur Förderung der Selbstregulation von Promovierenden. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. (S. 81–100). Landau: Empirische Pädagogik.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(3), 35–44.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Springer.

Praktisches Wissen im Sportunterricht rekonstruieren?! Grundlagen und Spezifika ausgewählter praxeologischer Forschungsansätze

Daniel Rode, Daniel Schiller, Dennis Wolff, Benjamin Zander

1 Einführung

Diskussionen zu Alltags-, Körper-, stummem oder schweigendem Wissen (Kraus et al., 2017) weisen wiederholt auf die Eigensinnigkeit, Komplexität und Kunstfertigkeit sozialer Alltagspraxis hin, die durch weitgehend *implizite* Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprinzipien *praktisch* strukturiert ist. Auch die Sportunterrichtsforschung zeigt verschiedentlich, dass in der Alltagspraxis des Sportunterrichts mehr – und zwar implizites und praktisches – Wissen steckt, als die Akteur*innen darüber zu sagen wissen.

Eine mit Bourdieu (u. a. 1992) als *praxeologisch* verstandene Forschung zielt darauf, dieses praktische Wissen herauszuarbeiten, die implizite Logik der Praxis also wissenschaftlich zu explizieren. Dieses Explizieren begreift sie als eine Konstruktions- und Objektivierungsleistung, die Ordnung herstellt, wo die Logik der Praxis lediglich „partielle Kohärenz“ (S. 102) aufweist. Deshalb müssen die Perspektiven und Spezifika dieser Konstruktionsleistungen reflexiv verdeutlicht werden.

Dies anzustoßen bzw. zu beginnen ist Anliegen unseres Beitrages: Wir stellen drei praxeologische Forschungsansätze in ihren methodologischen Grundlagen vor und veranschaulichen eine mögliche methodische Vorgehensweise an einem Fallbeispiel aus dem Sportunterricht (Abschnitte 3–6).¹ Die behandelte *Rahmenanalyse*, *Positionierungsanalyse* und *Orientierungsanalyse* markieren Kontrastpunkte innerhalb einer Variante von Unterrichtsforschung, die auf praxistheoretische Grundannahmen zurückgreift (Abschnitt 2). Entsprechende Arbeiten sind auch in der Sportpädagogik entstanden (Rode, 2020; Schiller, 2020; Wolff, 2017; Zander, 2018), gleichwohl steckt eine praxeologische Sportunterrichtsforschung noch in

1 Wir haben den Beitrag zu gleichen Anteilen verfasst. Die alphabetische Autorenenfolge soll die gleichwertige Autorenschaft zum Ausdruck bringen.

den Kinderschuh. Wir möchten zur Entwicklung solch einer Forschung unter methodologisch-methodischen Gesichtspunkten beitragen.

2 *Praxistheoretische Grundannahmen*

Mit einer praxistheoretischen Wende in den Kultur- und Sozialwissenschaften entstehen in der Unterrichtsforschung Ansätze, die sich für praktisches Wissen im Sinne einer impliziten Logik der Praxis interessieren und dabei einer *soziomateriellen* wie *relationalen* Perspektive folgen.² Anstatt Schüler*innen und Lehrpersonen als individuelle Akteur*innen zu fokussieren und nach subjektiven Deutungen und Intentionen zu fragen, stehen Unterrichtsformen, -situationen und -ereignisse als überindividuelle soziokulturelle Phänomene im Zentrum, die als verteilte und komplexe Verflechtungen menschlicher und nicht-menschlicher Handlungsträger*innen untersucht werden. Von Interesse ist, wie Unterricht auch körperlich vollzogen wird, wie Artefakte und Räumlichkeiten an der Vollzugspraxis mitwirken, wie ungeschriebene Gesetzmäßigkeiten, Verhaltensnormen und Klassifikationsprinzipien aufgerufen und verhandelt werden, welche Handlungs- und Erfahrungsräume sich dadurch aufspannen und wie sich all dies verschieden zwischen Routinisierung und Unberechenbarkeit bewegt.

Praktisches Wissen wird mit unterschiedlicher theoretischer Referenz als verteilte, kollektive, situative, flexible, hybride und auch gebrochene Basis dieser praktischen Vollzüge gefasst. Verinnerlichte Erfahrungsgeschichten, die Schüler*innen und Lehrpersonen in den Unterricht tragen, sind hierfür ebenso relevant wie z. B. das in Lehr-/Lernmaterialien oder Sportgeräten akkumulierte kulturelle Wissen. Die Logik der Praxis ergibt sich aus der kollektiven Mobilisierung, Aktualisierung und Aneignung dieser Ressourcen unter institutionellen und situativen Bedingungen des Unterrichts.

Statt einer theoretischen Weiterbestimmung und Diskussion nachzugehen, schlagen wir einen *methodischen* Weg ein, auf dem wir drei kontrastiv ausgewählte Ansätze daraufhin befragen (ausführlich Rode et al., i. Vorb.), wie sie praktisches Wissen empirisch rekonstruieren, welche spezifischen Perspektiven dadurch auf Sportunterricht und seine praktische

2 Für ausführlichere Darstellungen praxistheoretischer Grundannahmen vgl. Rode (2020, S. 107–138), Schiller (2020, S. 26–46) und Wolff (2017, S. 31–72).

Logik eröffnet werden und was wir daraus für eine praxeologische Sportunterrichtsforschung mitnehmen können.

3 Fallbeispiel

Für eine angemessene Überführung der Grundannahmen in methodische Designs wird in der praxeologischen Forschung insbesondere mit ethnografischen, videografischen und videoanalytischen Verfahren gearbeitet. Unsere Beispielszene stammt aus einer videografierten Grundschul-Sportunterrichtsstunde, in der das Spiel „Brennball“ gespielt wird (ausführlich Schiller et al., 2021).³ Im ‚Anfangskreis‘ kommt es nach der Spielankündigung zur Einführung einer Sonderregel durch die Lehrerin (Lw):

Lw: Eine besondere Regel gibt es noch diesmal. Weil ich gesehn hab, dass manche Kinder schon auf den großn Kasten klettern und manche brauchen einen kleinen Kasten. Du darfst dir bei diesem Hindernis ((zeigt auf zwei nebeneinanderstehende Kästen unterschiedlicher Größe)) aussuchn. Schaff ichs auf den großn Kasten oder möchte ich den kleinen Kasten benutzn. Tobi, du darfst dir aussuchn. Möchtest du auf den Kastn klettern oder möchtest du mit einer Fliese laufen und immer wenn ich trommel musst du auf der Fliese stehn. Was möchtest du lieber?

Tobi: Kasten

Lw: Lea möchtest du auf den Kastn klettern auf die Matte ((zeigt)) oder möchtest du mit einer Fliese laufn und immer wenn ich trommel musst du draufstehn? ((hält Lea die Fliese hin, vgl. Abb 1)) (2) Das möchtest du? Möchtest du die oder die? ((zeigt)).

Lea: Da ((zeigt)).

Lw: Die? ((zeigt auf eine Fliese)).

Lea: Ja

Lw: Bitteschön. (4)

Nachdem allen Schüler*innen von der Lehrperson als Sonderregel die Möglichkeit dargelegt wurde, bei einem Hindernis des bereits aufgebauten

³ Die Daten zum Fallbeispiel wurden freundlicherweise vom BMBF-geförderten Projekt „Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht“ unter Leitung von Prof. Dr. Jan Erhorn bereitgestellt.

Brennballparcours zwischen zwei unterschiedlich hohen Kästen zu wählen, wird Tobi und Lea individuell die Möglichkeit eröffnet, mit einer Teppichfliese als eine Art Ersatzhindernis den Parcours zu bewältigen – Tobi entscheidet sich gegen, Lea für die Fliese.



Abb. 1: *Lw (hinten rechts im Sitzkreis) zeigt Lea (vorn rechts) die Teppichfliese*

Wie lassen sich Facetten praktischen Wissens, die in dieser Szene ‚stecken‘, am Videomaterial rekonstruieren? Wir führen die methodologischen Grundlegungen unserer drei Ansätze ein und blicken dann – notwendigerweise stark verkürzt – auf das Fallbeispiel.

4 Rahmenanalyse

Die Rahmenanalyse verortet sich in der Praxistheorie wie auch in der Ethnomethodologie und schließt eng an Arbeiten von Goffman (insb. 1977) an. Im Zentrum steht die Frage nach dem *Wie* der Herstellung und Gestaltung sozialer Praxis. Handlungen werden als performativ angesehen, da diese im Rahmen sozialer Praktiken Hinweise darüber enthalten, wie sie zu verstehen sind und so dazu beitragen, eine bestimmte Wirklichkeit praktisch herzustellen. So verwirklicht sich in sozialen Praktiken ein Wissensvorrat, der individuell angeeignet jedoch immer auch kollektiv grundgelegt ist und vornehmlich als ein *Rahmungswissen* zu untersuchen ist. Ziel einer Rahmenanalyse ist es, über einen mikrosoziologischen Zugang zu rekonstruieren, wie die Teilnehmenden an sozialen Interaktionen teil-

nehmen, diese ordnen und sich gegenseitig ihr Verständnis der Situation anzeigen.

4.1 Methodologie

Goffman (1977, S. 12ff.) versteht *Rahmen* als kulturell vermittelte Interaktionsordnungen. In einer Handlungssituation können Akteur*innen ‚adäquates‘ Handeln nur hervorbringen, indem sie die Situation auf der Grundlage eines Rahmungswissens in einen Rahmen stellen und so den Ereignissen eine Bedeutung zuschreiben (Reckwitz, 2012, S. 417). Solche Rahmen lassen sich weder als vorgängig feststehend noch als alleine auf kognitives Wissen rekurrierend verorten, sondern sie werden in situ praktisch aufgerufen. Routinemäßig stellen sich die Teilnehmer*innen die Frage: „Was geht hier eigentlich vor?“ (Goffman, 1977, S. 16). Die Rahmenanalyse nimmt diese Frage als Ausgangspunkt ihrer Analyse und interessiert sich für die situativen Antworten der Akteur*innen, die sich über öffentliche und beobachtbare Praktiken anzeigen, um was es sich hier handelt.

Methodologisch ist die Unterscheidung von *Rahmen* und *Rahmung* relevant, die die „Differenz von sozialem Sinn und sinnaktualisierender Praxis“ (Willems, 1997, S. 46) aufgreift. Während Rahmen als Strukturen der sozialen Wirklichkeit zu verstehen sind, in denen Deutungsschemata potenziell bereitgestellt werden, ist die Rahmung die situative Anpassung dieser Schemata. Rahmen werden also „keineswegs in der Situation, in der ein Akteur sie aktiviert, gleichzeitig *neu* geschaffen“ (Reckwitz, 2012, S. 418, Herv. i. O.). Die Komplexität der Rahmen ist den Akteur*innen weitgehend unbewusst, gleichwohl zeigen sie im praktischen Vollzug eine *Rahmungskompetenz* und damit ein zugrunde liegendes praktisches Wissen an.

Bei videografischen Daten besteht eine methodische Herausforderung darin, den parallelen und verschachtelten Handlungssträngen von Rahmungsprozessen Rechnung zu tragen, ohne durch Transformationen des empirischen Materials Informationsverluste zu produzieren. Daraus ergibt sich die methodische Prämisse eines Primats des laufenden Bildes, um vorschnelle Verkürzungen des Materials zu vermeiden.

Bei der Analyse stellen spezifische *Klammern* und *Markierungen* wichtige Ansatzpunkte dar. Äußere Klammern bilden den Beginn und das Ende einer Interaktion (vgl. Goffman, 1977, S. 279ff.). Zusammenkünfte müssen entsprechend gerahmt werden, um eine zentrierte Interaktion herzustellen oder aufzulösen (die Sportunterrichtsstunde in Abgrenzung zu anderen

Unterrichtsstunden). Innere Klammern strukturieren und differenzieren die Interaktion innerhalb der Situation (bspw. Sitzkreise, Spiel- und Übungsphasen). Zudem tragen räumliche Klammern, die materiell wie personell verfasst sein können (Sporthalle, Gerätearrangements oder Mannschaften), zur Strukturierung von Situationen bei. Innerhalb der räumlichen Klammern sind schließlich interaktive Rahmungselemente wie Blickausrichtungen, Körperzeichen (im Sinne von Gesten) oder Körperpositionierungen als „Beziehungszeichen“ (Goffman, 1974, S. 255) zu verstehen.

Eine Rahmenanalyse ermöglicht die Analyse von Rahmen und Rahmungen auf unterschiedlichen Ebenen. Die Analyse institutionsbezogener Rahmungen betrachtet diskursive, organisatorische oder strukturelle Elemente und die Analyse gegenstandsbezogener Rahmungen wendet sich inhaltlichen und thematischen Ordnungen zu (vgl. Serwe-Pandrick et al., 2019). Im Folgenden stehen interaktionsbezogene Rahmungsprozesse im Fokus, worin soziale Praktiken als Rahmungsstabilisatoren vollzogen werden.

Die Öffentlichkeit, d. h. Beobachtbarkeit eines Rahmungswissens, offenbart sich in der routinisierten Verwendung von „Informationszeichen als Decodierungshilfen“ (Reckwitz, 2012, S. 440). Die gebündelte Betrachtung von Körperlichkeit, sprachlichen Markierungen und die Nutzung von Dingen oder Räumen lassen sich so als exponierte Zeichen behandeln, wodurch eine „Rahmungsfähigkeit“ (Goffman, 1977, S. 387) als eine Facette praktischen Wissens bezeichnet und empirisch rekonstruiert werden kann. Entsprechende Markierungen von Sequenzen werden für eine Grob- und Feinsegmentierung des Materials genutzt und mit Codes versehen, die sich im Laufe der Analyse und entlang der forschungsleitenden Problemstellungen zu Kategorien verdichten (vgl. u. a. Breidenstein et al., 2013, S. 124ff.).

4.2 Blick auf das Beispiel

Zunächst lässt sich danach fragen, wie die situative Rahmung des Sitzkreises hervorgebracht und aufrechterhalten wird. Eine solch grundlegende Frage an das Material grenzt die Situation von vorherigen Situationen ab, ohne diese für die Analyse auszuklammern. Das bedeutet, dass im Zuge des Sitzkreises auch noch Ordnungen aufgerufen werden können, die dem Sitzkreis vorausgegangen sind oder dieser Sozialform folgen.

Folglich wären für die Analyse *Aspekte der räumlichen, materiellen und körperlichen Gestaltung* für die ablaufenden Rahmungsprozesse interessant.

Die Zu- und Abwendungen der Körper und Blicke von den Schüler*innen und die umherschweifenden Blicke der Lehrperson zeigen die Aufmerksamkeit wie auch die Kontrolle der Aufmerksamkeit an und bilden somit Rahmungsprozesse zur Aufrechterhaltung einer grundlegenden Unterrichtsordnung. Über körperliche Markierungen, wie die Ausrichtung und Positionierung des Körpers, den Vollzug von Meldungen oder auch Zeigegesten, werden Konkretisierungen *kommunikativer Ordnungen* hergestellt (bspw. bei der Zuwendung zu Tobi und Lea).

Damit einher geht die Frage nach der *Turn-taking-Organisation*. Gemeint ist damit die Organisation und Verteilung von Rederechten. In diesem Zuge ist es für die Aufrechterhaltung der Rahmung wesentlich, dass mit der Etablierung von Gesprächsräumen immer auch Räume des Schweigens eingenommen werden, um die Gesprächsordnung einerseits zu bestätigen und andererseits überhaupt herzustellen. Nur so gelingt die Zuordnung der Sonderregel wie auch die öffentliche Ausstattung von Lea mit der Fliese.

Daran anschließend wären Fragen an das Material denkbar, die den Fokus auf die *gemeinsamen oder differierenden Wissensordnungen* legen, die durch die vollzogenen Handlungen thematisch werden. Hier sind auch Situationen einzubeziehen, die außerhalb des Fallbeispiels liegen, um zu rekonstruieren, ob die angesprochenen Handlungsimpulse, die sich anhand der Fliese quasi materialisieren, im Verlauf des Spiels zu Sicherheiten, Unsicherheiten oder Missverständnissen führen und damit auf Rahmungsaktivitäten rekurren.

Durch eine videografische Rahmenanalyse werden somit mikrosoziologische Aspekte der Herstellung und Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung des Sportunterrichts zum Gegenstand einer praxeologischen Sportunterrichtsforschung. Mit Blick auf die Rekonstruktion praktischen Wissens kann ein gemeinsamer oder divergierender Wissenshaushalt der teilnehmenden Akteur*innen beschrieben und rekonstruiert werden, um präzisere Einblicke in eine Kultur des Sportunterrichts zu geben.

5 Positionierungsanalyse

Positionierungsanalysen zielen darauf, die für eine Lerngruppe oder Unterrichtskultur charakteristische kollektive Ordnung mit Blick auf die Konstitution ihrer leitenden Normen, Logiken und Muster sozialer *Positionierungsprozesse* zu analysieren. Wie in anderen praktiken- und interaktionstheoretisch ausgerichteten Ansätzen – z. B. in der gerade behandelten Rahmenanalyse – bildet erneut die Frage nach sozialer Ordnungsbildung,

die sich in und durch wissensbasierte soziale Praktiken der Beteiligten performativ vollzieht, den Ausgangspunkt. Im Anschluss an praxistheoretische Subjektivierungskonzepte und deren methodische Operationalisierung u. a. in sog. Adressierungsheuristiken werden Unterrichtsordnungen allerdings als dynamische, fortwährend erzeugte Positiongefüge – als relationale Beziehungsmatrix – fokussiert. Der Blick wird von der Ordnung zur Subjektbildung verschoben und praktisches Wissen im Sinne *unterrichtsbezogener subjektivierender Positionierungen* rekonstruiert.

5.1 Methodologie

Konzepte der *Subjektivierung* gehen davon aus, dass Subjekthaftigkeit, Selbst-, Anderen- und Weltbezüge nicht bereits gegeben sind, sondern in sozialen Prozessen fortwährend hergestellt werden (Ricken et al., 2019). Während ein Strang der interdisziplinären Subjektivierungsforschung z. B. im Anschluss an Foucault die subjektkonstituierende Macht von Diskursen untersucht, fragen praxistheoretische Analysen, wie sich Menschen in und durch jene kulturellen Praktiken, die sie selbst prozesshaft mit hervorbringen und vollziehen, zuerst zu bestimmten Subjekten machen bzw. dadurch zu ihnen gemacht werden (Alkemeyer et al., 2013). Eine steigende Zahl erziehungswissenschaftlicher Arbeiten rekonstruiert in dieser übergeordneten Perspektive Subjektivierungsprozesse in pädagogischen Praktiken u. a. von Schule und Unterricht; in der Sportpädagogik finden sich solche Arbeiten erst vereinzelt (z. B. Rode, 2020).

Zur Operationalisierung von Subjektivierungsfragen folgen Positionierungsanalysen dem Gedanken, dass sich Subjektivierung durch ein – wissensbasiertes und machtvoll – performatives Einrücken auf und Auskleiden von miteinander relationierten *Subjektpositionen* vollzieht: Wenn Schüler*innen im Unterricht wiederholt auf bestimmte Weisen und gemäß bestimmter Normen angesprochen, klassifiziert und in ein Verhältnis gesetzt werden bzw. sich selbst setzen, dann werden sie dadurch für sich und andere auf bestimmte Weise erfahrbar und sozial lesbar, sie erlernen sich – auch von anderen und durch andere – ganz praktisch als jemand ganz Bestimmtes. Im unterrichtlichen Feld sind dies grundlegend die Positionen von Lehrkraft und Schüler*innen. Die leitende Frage ist dann, wie die unterrichtstypischen Positionen der Lehrkraft und der Schüler*innen in Unterrichtspraktiken spezifisch hervorgebracht, ausdifferenziert und angeeignet werden. Die rekonstruktive Analyse möchte herausarbeiten, welchen charakteristischen Logiken und Mustern die sozialen Bezugnahmen folgen und welche Normen dabei hervorgebracht und für Personen

spezifisch geltend gemacht werden: Was wird für wen eigentlich denk-, sag- und machbar, was ist von wem erwartbar, was für wen erlaubt bzw. nicht erlaubt und als was für ein*e Lernende*r kann jemand infolge dessen auftreten und im Unterricht agieren?

Im Kontext von Lernkultur- (Kolbe et al., 2008) sowie Adressierungsanalysen (Ricken et al., 2017) wurden Heuristiken entwickelt, die helfen, das skizzierte Analyseinteresse zu konkretisieren. Das Datenmaterial wird daraufhin befragt,

- wie sich die Beteiligten einer Situation aufeinander (nicht) beziehen,
- wie sie sich gegenseitig (nicht) ansprechen,
- wie sie darauf (nicht) reagieren,
- welche Situationsdeutungen dabei aufgerufen werden,
- welche normativen Horizonte beansprucht werden
- und wie sich Personen in diesen Horizonten zueinander
- sowie auch zu der Sache des Unterrichts – im Fallbeispiel weiter unten etwa das Spiel Brennball – in ein Verhältnis setzen.

Methodisch empfiehlt sich – ähnlich wie in der Rahmenanalyse – ein Vorgehen nah am laufenden Videobild. Nach einer ersten Sequenzierung werden für relevante Ausschnitte die sequenziellen Verkettungen sowie simultanen Verläufe wechselseitiger Bezugnahmen kleinteilig nachgezeichnet, um dann durch Vergleich und Kontrastierung mit anderen Ausschnitten und Fällen typische Muster und Logiken zu rekonstruieren. Für die videografische Sportunterrichtsforschung erscheint es sinnvoll, den sprachzentrierten und auf direkte Interaktion fokussierten Blick vieler Adressierungsanalysen aufzugeben und auch Verhältnis- und Differenzsetzungen über Blicke, Gesten, Körperhaltungen, Bewegungsperformanzen, Positionen im Raum und den Umgang mit bestimmten Dingen zu berücksichtigen, die sich in der Sporthalle ebenso im kopräsenten Nebeneinander vollziehen. So kann praktisches Wissen in Bezug auf die Komplexität und Vielschichtigkeit der kollektiven Hervorbringung *unterrichtsbezogener subjektivierender Positionierungen* analysiert werden.

5.2 Blick auf das Beispiel

Ausgehend von den genannten Leitfragen fällt am Beispiel auf, dass alle Schüler*innen zuerst kollektiv mit einer Sonderregel für das nachfolgende Brennballspiel angesprochen werden, bevor Tobi und Lea ohne weitere Einführung oder Begründung nochmals eine gesonderte Möglichkeit eröffnet wird. Die eingeführten Möglichkeiten nehmen Differenzierungen

im Sinne absteigender Anforderungen der zu erklimmenden Hindernisse vor (hoher Kasten > niedriger Kasten > auf dem Boden liegende Fliese) und werden im ersten Fall explizit mit unterschiedlichen, von der Lehrperson wertend beobachteten Leistungsvermögen begründet: Sie hat gesehen, dass es manche Kinder schon auf den hohen Kasten schaffen, während andere einen kleinen Kasten brauchen. Dadurch, dass Tobi und Lea, nachdem zuvor *alle* angesprochen waren, scheinbar selbstverständlich – weil keine Begründung oder Erklärung benötigend – noch einmal gesonderte Möglichkeiten eröffnet bekommen, werden sie in dieser Szene nicht nur aus dem Klassenkollektiv hervorgehoben, sondern auch außerhalb des Korridors einer ‚normalen‘, weil von allen erwartbaren, Leistungsfähigkeit positioniert. Frei nach dem Motto: Der große Kasten ist toll, auf den kleinen sollten es aber alle schaffen – außer eben Tobi und Lea. Hier deuten sich also Positionierungen an, die eng an ‚normale‘ und abweichende *Leistungs- bzw. Fähigkeitskonstruktionen* geknüpft sind.

Die weitere Analyse könnte hiervon ausgehend Tobi und Lea durch den Stundenverlauf folgen. Sie könnte fragen, ob sie erneut *besondernd* adressiert werden, ob dies beide gleichermaßen betrifft – Lea entscheidet sich ja für die Fliese, Tobi nicht –, zu welchen Gelegenheiten dies geschieht, auf welche Weise etwaige Adressierungen erfolgen und auf welche Arten die Mitschüler*innen mit ihnen interagieren. Jenseits sprachlicher Bezugnahmen erscheint besonders der Umgang mit der Fliese und den anderen Hindernissen beachtenswert. Da die Szene das Thema der Leistungs- bzw. Fähigkeitskonstruktionen aufwirft, könnten Situationen des Lobens und Mahnens, Prämierens und Sanktionierens, des Helfens und Unterstützens, die Handhabung von Regelübertritten und kompetitiver Spielmomente sowie generell Formen und Ausprägungen der Spielteilnahme interessant sein. So würden erste Schritte in Richtung der Rekonstruktion eines *praktischen Positionierungswissens* unternommen, das sich auf die – zunächst fallspezifische – Matrix impliziter, von den Beteiligten gemeinsam konstituierter Normen, Annahmen und Verständnisse darüber bezieht, welche Teilnehmer*innenpositionen welchen Lernenden prinzipiell offenstehen und welche Handlungsweisen, Beteiligungen und Leistungen in diesem Zusammenhang erforderlich, erwartbar, selbstverständlich oder überraschend bis undenkbar sind. Perspektivisch könnten Aussagen etwa darüber möglich werden, nach welchen Logiken Spiele im Grundschulsportunterricht gespielt werden und wer sich darin auf welche Weise als Subjekt erfahren und erlernen kann.

6 Orientierungsanalyse

Die Orientierungsanalyse interessiert sich insbesondere dafür, wie soziale Praxis als sinnhafte Praxis kollektiv hervorgebracht wird, welche Wissensbestände die Hervorbringung von spezifischen Praktiken orientieren und inwiefern dieses Orientierungswissen in konjunktive Erfahrungsräume eingebettet ist. Zentrale methodologische Konzepte sind die Leitdifferenz von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt bzw. von theoretischem und atheoretischem Wissen (Bohnsack, 2017). Eine Rekonstruktion sportunterrichtlicher Orientierungen zielt auf das praktische Wissen, das sich in Interaktionen als kollektiv geteiltes *konjunktives Erfahrungswissen dokumentiert*. Für die Analyse videografiertes Unterrichtsstunden rekurriert die Orientierungsanalyse – neben den ‚klassischen‘ Zugriffen entlang der sequenziellen Konversations- und Diskursanalyse – auf interaktionsanalytische Methodologien, die stärker die Synchronizität, Simultaneität und Multimodalität unterrichtlicher Praxis berücksichtigen (Asbrand & Martens, 2018).

6.1 Methodologie

Die Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Mannheim, 1980; Bohnsack, 2017) konzeptualisieren die Praxis im Sportunterricht als einen interaktiven Erfahrungsraum, der handlungspraktisch durch *Orientierungen auf zwei Ebenen* aufgespannt wird: die Ebene eines theoretischen und mitteilbaren Wissens im Sinne feldspezifischer Regeln sowie Norm- und Rollenerwartungen (der Schule, des außerschulischen Sports, der Peers, der Profession etc.) sowie die Ebene atheoretischer Wissensbestände, die aus früheren Sinnzusammenhängen des Sportunterrichts wie auch aus anderen Erfahrungsräumen (Schule, außerschulischer Sport, Peers, Profession etc.) Eingang erhalten. Menschen, die durch ein konjunktives Erfahrungswissen verbunden sind, müssen nicht permanent kommunikativ klären, was sie wie und warum tun – sie verstehen einander implizit. Eine Rekonstruktion sportunterrichtlicher Orientierungen zielt insbesondere auf diesen konjunktiven Bereich von Erfahrungen und versucht ihn auf der Ebene des Dokumentsinns mehrdimensional empirisch zu fassen. In der Analyse werden Erfahrungsräume (zumindest prinzipiell) im Plural gedacht und als differenzierte generative Strukturen kollektiver Orientierungen herausgearbeitet.

Die Verflechtung der Wissensbestände, auf die in der Praxis zurückgegriffen werden kann, wird mit der Mehrdimensionalität von Erfahrungs-

räumen (Bohnsack, 2017) metatheoretisch sehr komplex konzipiert. So ist die dokumentarische Rekonstruktion von Orientierungswissen (idealtypisch) eine *Mehrebenenanalyse*, was sich in der (idealtypischen) methodischen Verfahrensweise entlang formulierender, sinngenetisch-reflektierender und soziogenetischer Interpretation widerspiegelt: Die formulierende Interpretation hebt auf den Orientierungsinhalt ab, also auf die common-sense-Konstruktionen der Praxis. Diese können als Orientierungsschemata sowohl sprachlich verfasst sein, zum Beispiel ein angekündigtes Unterrichtsthema, als auch nonverbal, beispielsweise eine räumliche Anordnung. Die sinngenetische Interpretation zielt auf den *modus operandi* von Praxis. Die soziogenetische Interpretation erschließt schließlich die (mehrdimensionale) soziale Lagerung des (kollektiv geteilten) praktischen Wissens. Klassischerweise geschieht dies – die dokumentarische Methode entstammt der Freizeit- und Jugendforschung – entlang von Biografie- und/oder Milieuwissensbeständen. In der Unterrichtsforschung werden zunehmend weitere soziale Strukturen berücksichtigt, z. B. Organisation oder Profession.

Für eine Orientierungsanalyse von sportunterrichtlicher Praxis rückt die sinngenetische Interpretation in den Fokus, die danach fragt, welche Themen im Unterricht wie *kollektiv* hervorgebracht, bearbeitet, modifiziert und konkludiert werden.

6.2 Blick auf das Beispiel

In der Beispielsequenz fokussiert die Orientierungsanalyse sowohl diskursiv die sequenzielle Hervorbringung des Gesprächs als auch nonverbal die simultanen Aktionen im Gesprächskreis. Mit Blick auf den immanenten Sinngehalt der Gespräche werden auf der Ebene des theoretischen Wissens die Orientierungsschemata der Festlegung („Du darfst aussuchen“) und des Gehalts von Regeln deutlich („Wenn ich trommle, musst du“). Die Orientierungsschemata zeigen allen Anwesenden insofern den normativen Horizont des Brennballspiels auf, als dass Regeln wesentlich zur Bestimmung des Spiels gehören und sich die Beteiligten im Spielen an Regeln (wenn auch an unterschiedliche) zu halten haben. Auf der Ebene des Dokumentsinns und des atheoretischen Wissens interessiert die Art und Weise der Hervorbringung, also das praktische Wissen, welches diesen Gesprächskreis orientiert. Auf dieser Ebene sind es Fragen danach, wie die Sonderregel eingeführt wird und wie daran diskursiv Anschluss genommen wird. Aber auch Fragen danach, auf welchen interaktiven Erfahrungsraum die Semantik der Besprechung verweist: Wie ist die Sonderregel

ausgestaltet und wie ist die Ankündigung bzw. Einführung sowie der Geltungsbereich dieser Sonderregel? Anhand des Fallbeispiels lässt sich herausarbeiten, dass sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen ein praktisches Wissen darüber teilen, dass Könnens-Unterschiede zwischen den Schüler*innen mit verschiedenen Partizipationsformen am Unterricht einhergehen. Sonderbehandlungen sind Teil des konjunktiven Erfahrungsraums Sportunterricht, die zugleich mit einer kommunikativen Klärung über die Abweichung vom Normalfall des Brennball-Spiels einhergehen. Im Sitzkreis deutet sich bereits an, dass es im Spiel auf der Ebene des praktischen Wissens um die Einnahme von Sonderrollen im Kontext eines spezifisch gespielten Brennballspiels geht, bei dem alle – trotz oder wegen ihrer Könnens-Unterschiede – mitspielen können.

7 Schlussbetrachtung

Wir haben gefragt, wie sich praktisches Wissen des Sportunterrichts rekonstruieren lässt und dafür drei gleichermaßen ähnliche wie spezifische Forschungsansätze nebeneinandergestellt. Deutlich wird, dass es allen Ansätzen aufgrund ihrer grundlagentheoretischen Nähe zunächst um eine Entfaltung der Komplexität von sozialer Praxis geht. Verbindendes Ziel ist es, einem Wissen nachzuspüren, das dem Akteur*innen- wie Forscher*innen-Bewusstsein i. d. R. zunächst unzugänglich ist und das methodisch in einem Modus des Entdeckens von Relationen innerhalb der Praxis rekonstruiert wird. Die Ansätze eint, dass sie im Vergleich zu ‚klassisch‘ subjektzentrierten Ansätzen der Bildungsforschung zunächst neue Perspektiven auf Lehren, Lernen und Bildung eröffnen, die an den praktischen Verflechtungen und dem kollektiven Unbewussten der Unterrichtspraxis ansetzen.

Zentrale Unterschiede – und damit auch spezifische Möglichkeiten – deuten sich anhand der mit der jeweiligen methodologischen Perspektivierung verbundenen Gegenstandskonzeptualisierung an, d. h. mit Blick darauf, wie Unterricht allgemein und die Thematisierung von Sonderregeln im Besonderen im Fallbeispiel spezifisch scharf gestellt werden. Fokussiert die Rahmenanalyse die kompetente, interaktive (Re-)Produktion sozialer Ordnung, hebt die Positionierungsanalyse auf die den (Sprech-)Praktiken inhärenten, subjektivierenden Verhältnissetzungen ab. Die Orientierungsanalyse wiederum nimmt die konjunktive Dimension des praktischen Wissens in den Blick – sowohl hinsichtlich dessen Performanz als auch dessen sozialer Lagerung in vor- und außerunterrichtlichen Erfahrungsräumen.

Der angestellte Vergleich sensibilisiert dafür, dass das (betrachtete) Wissen im Unterricht an verschiedene soziale Phänomene gebunden ist bzw. durch die Forschungsperspektive aktiv gebunden wird. So liegt die Kunst der Erforschung praktischen Wissens vielleicht darin, wie unterrichtliche Phänomene als soziale Phänomene stringent auf Wissensebene theoretisch und methodisch zu erfassen und auch durch das Soziale zu erklären sind.

Literatur

- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Goffman, E. (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125–143.
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M.C. & Wulf, C. (Hrsg.). (2017). *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A.S. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der "Anerkennung". *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235.
- Rode, D. (2020). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rode, D., Schiller, D., Wolff, D. & Zander, B. (in Vorb.). *Perspektiven praxistheoretischer Sportunterrichtsforschung*. Hamburg: Feldhaus.

- Schiller, D. (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht. Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schiller, D., Rode, D., Zander, B. & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (1), 67–81.
- Serwe-Pandrick, E., Wolff, D. & Frei, P. (2019). (Inter-)aktion in der Sporthalle – Empirie zur Praxis der Reflexion. In K. Verrière & L. Schäfer (Hrsg.), *Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht* (S. 165–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Willems, H. (1997). *Rahmen und Habitus: Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (2), 5–30.

Teil B
Wissen und Können aus der Perspektive professioneller
Kompetenz von Sportlehrkräften

Von Mehrperspektivität zu Meta-Reflexivität – Gedanken zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung

Julia Hapke

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Analog zum Tagungsthema geht es um die Frage, welches Wissen und Können Sportlehrpersonen für die professionelle Ausübung ihres Berufs benötigen und wie sie dieses im Rahmen der Sportlehrer*innenbildung erwerben können. Der Beitrag stellt mein persönliches Narrativ dazu vor. Dieses beginnt mit ‚Mehrperspektivität‘ – als bedeutsames Unterrichtsprinzip für den Sportunterricht – und endet mit ‚Meta-Reflexivität‘ – als möglicher innovativer Ansatz zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung.

Dass sowohl Mehrperspektivität als auch Meta-Reflexivität in meiner Forschung und in diesem Beitrag eine große Rolle spielen, liegt vor allem an den theoretischen Begründungen, die für diese Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs vorliegen und die mich persönlich überzeugen. Diese theoretischen Begründungen werde ich im Folgenden für die Idee der Meta-Reflexivität (u.a. Cramer, 2020) nachzeichnen und durch eigene Überlegungen ergänzen. Für das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität verzichte ich an dieser Stelle darauf und verweise dafür auf andere Publikationen (u.a. Balz, 2020; Balz & Neumann, 2015; Hapke, 2017; Kurz, 2010).

Meine persönliche Nähe zu diesen beiden Konzepten hat nicht zuletzt auch mit meiner Biografie und den Wissenschaftler*innen zu tun, die mir auf meinem Weg begegnet sind und mit denen ich eng zusammengearbeitet habe. Darüber hinaus ist mein Narrativ zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung nicht nur durch meine Rolle als Wissenschaftlerin sondern auch von anderen Rollen geprägt, die ich im Verlauf meiner Biografie im Rahmen von Sportlehrer*innenbildung eingenommen habe: rezipierend als Sportlehramtsstudentin früher, gestaltend als Universitätsdozentin heute. Ich halte meine biografische Verwobenheit weder für einen Sonderfall – ich bin in unserem Feld sicherlich nicht die Einzige, der es so geht – noch für vermeidbar. Ich halte es jedoch für notwendig, sich dessen bewusst zu sein und das eigene wissenschaftliche Tun immer wieder vor diesem Hintergrund zu reflektieren.

1 *Zum Einstieg – oder: Was die Professionalisierung von Sportlehrer*innen mit dem Prinzip der Mehrperspektivität für den Sportunterricht zu tun hat*

Wenn es um das Wissen und Können von (Sport)Lehrpersonen und deren Entwicklung im Rahmen der (Sport)Lehrer*innenbildung geht, ist in aktuellen sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen in der Regel von ‚Professionalität‘ und ‚Professionalisierung‘ die Rede. Professionalisierung bezeichnet nach Hericks (2015, S. 7) die „individuellen bzw. berufsbiografischen Prozesse, durch die Professionelle in die Strukturen ihres Berufs hineinfinden und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben.“ Professionalität bezeichnet das „Produkt eines solchen Prozesses, d.h. einen bestimmten erreichten Grad an Könnerschaft“ (ebd.). Professionalität ist damit nichts Angeborenes, sondern wird durch Professionalisierung entwickelt bzw. hervorgebracht.

Die Professionalität von Lehrpersonen, also die Könnerschaft im Lehrer*innenberuf, macht sich nach Hericks (2015) vor allem am *Unterrichten* fest, welches der Kernauftrag des beruflichen Handelns von Lehrer*innen sei. Ein Qualitätsausfall im Unterrichten könne nicht durch andere Bereiche kompensiert werden. Weiter bemisst sich die Professionalität einer Lehrperson nach Hericks daran, wie durch das Unterrichten die *Bildungsprozesse* der Schüler*innen gefördert werden, also wie Lehrkräfte dafür sorgen, dass die Schüler*innen im Fachunterricht etwas lernen und sich daran bilden können.

Dem folgend zeigt sich die Professionalität einer Sportlehrperson vor allem in ihrem Fachunterricht und nicht etwa darin, wie gut, aufwendig oder oft sie Angebote im außerunterrichtlichen Schulsport (z. B. Sport-AGs, Jugend trainiert für Olympia, Skifahrten) organisiert und durchführt. Weiter ist damit für den Sportunterricht die Frage, ob sich die Schüler*innen viel bewegt haben, ob sie geschwitzt haben, außer Atem waren und Spaß hatten, zwar nicht irrelevant, da dies zum Lernen beitragen kann, sie ist im Hinblick auf die Frage nach Professionalität aber eher sekundär. Primär orientieren sich sowohl die Professionalität von Sportlehrpersonen als auch die darauf abzielende Professionalisierung also daran, dass und welche *Bildungsprozesse* auf Seiten der Schüler*innen von den Sportlehrpersonen im *Sportunterricht* ermöglicht und gefördert werden. Setzt man auf Basis fachdidaktischer Begründungen (u.a. Balz, 2020; Gogoll, 2016) und curricularer Vorgaben voraus, dass Sportunterricht auf *Handlungsfähigkeit* abzielen und dafür *mehrperspektivisch* gestaltet werden soll, macht sich die Professionalität von Sportlehrpersonen daran fest, wie dieser Bildungsauftrag sich im professionellen Handeln von Sportlehrpersonen abbildet.

Einige empirische Forschungsarbeiten fragten in den letzten Jahren nach eben jener Professionalität von Sportlehrpersonen im Hinblick auf Mehrperspektivität. Sie wiesen darauf hin, dass sich das Prinzip der Mehrperspektivität als weder bedeutsam noch planungsrelevant für Sportlehrende darstellt. Nach Kriterien guten Sportunterrichts gefragt, rangierte Mehrperspektivität in einer Fragebogenstudie von Burrmann et al. (2012) auf den untersten Plätzen. Auch in einer Interviewstudie von Neumann (2018) zeigte sich, dass pädagogische Perspektiven keine planungsrelevanten Kategorien darstellten und Mehrperspektivität sich im schulischen Alltag eher als „didaktisches Phantom“ (S. 290) erwies. In anderen Studien wurde jedoch deutlich, dass Lehrkräfte solche pädagogischen Ziel- und Themenstellungen, die sich auf die Perspektiven Leistung, Miteinander und Gesundheit beziehen, als hochbedeutsam erachteten (u.a. Oesterreich & Heim, 2006; Poweleit & Ruin, 2016). Hier setzen Studien an, die auf der Basis qualitativer Interviews und Beobachtungen einzelne pädagogische Perspektiven in den Blick nahmen (u.a. Böttcher, 2017; Hapke, 2017; Ptack, 2019): Dabei wurden z.T. erhebliche Differenzen zwischen fachdidaktischen Ansprüchen und deren Umsetzung identifiziert. Bspw. wurde das für das Prinzip der Mehrperspektivität bedeutsame Moment der Reflexivität weitgehend ausgeklammert, da die Lehrkräfte davon ausgingen, dass sich die perspektivenbezogenen Bildungsmomente bei den Schüler*innen allein schon durch das sportliche Tun gewissermaßen automatisch einstellen würden. Zudem konnten verschiedene Barrieren für die Umsetzung (mehr)perspektivischen Sportunterrichts identifiziert werden: Lehrkräften fehlte bspw. das notwendige fachliche und fachdidaktische Hintergrundwissen sowie Möglichkeiten, dieses (z.B. durch entsprechende Fortbildungen) zu erwerben (Hapke, 2017). In den gleichen Untersuchungen zeigte sich aber auch, dass es durchaus Lehrpersonen gibt, die sowohl willens als auch in der Lage sind, Sportunterricht perspektivisch im Sinne fachdidaktischer Ansprüche zu gestalten (ebd.; Böttcher, 2017; Ptack, 2019). Auch neuere Untersuchungen (Frohn & Kastrup, 2022; Nguyen, 2022) deuten an, dass mehrperspektivischer Sportunterricht vor allem dann gelingen kann, wenn Lehrkräfte entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten mitbringen, wenn sie auf sorgfältig ausgearbeitete Unterrichtsvorhaben zurückgreifen können und wenn weitere förderliche Bedingungen – bspw. von Seiten der Lerngruppe – gegeben sind.

Dreh- und Angelpunkt für die gelingende Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts ist damit jeweils die Person der Sportlehrkraft sowie deren Professionalität. Die Sportlehrkraft als agierende Person ist es schließlich, die letztlich auch andere Bedingungen wie bspw. die Elaboriertheit von Unterrichtsplanungen oder das Klima in der Lerngruppe mo-

deriert. Der zentrale Ansatzpunkt für die Entwicklung und Förderung dieser Professionalität ist die Sportlehrer*innenbildung, die aus drei verschiedenen Phasen (Studium, Referendariat, Fort- und Weiterbildung) besteht. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie es gelingen kann, dass angehende Sportlehrpersonen innerhalb der Sportlehrer*innenbildung entsprechend professionell werden, um pädagogisch anspruchsvoll im Sinne des Bildungsauftrags der Handlungsfähigkeit mehrperspektivisch zu unterrichten. Dazu wird nach Darlegung des Forschungsstands (Kap. 2) der Ansatz der Meta-Reflexivität als Vorschlag zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Sport eingeführt (Kap. 3) und diskutiert (Kap. 4).

2 Zum Forschungsstand – oder: Was wir bislang zur Professionalisierung hinsichtlich mehrperspektivischen Sportunterrichts wissen

*2.1 Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung*

Um entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten im Rahmen der Professionalisierung zu entwickeln, wird die systematische Verankerung des Prinzips der Mehrperspektivität bereits für die universitäre Sportlehrer*innenbildung gefordert (Kurz, 2000; Neumann, 2018). Der Blick in die Forschungsliteratur zeigt jedoch, dass Mehrperspektivität im Rahmen von Professionalisierung und Sportlehrer*innenbildung bislang kaum untersucht wurde. Zu Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung finden sich in erster Linie konzeptionelle Vorschläge, wie Sportlehrer*innenbildung selbst mehrperspektivisch gestaltet werden kann. Diese zeigen bspw., wie Lehrveranstaltungen der Theorie und Praxis der Sportarten unter einer bestimmten oder unter verschiedenen Sinnperspektive(n) ausgelegt werden können (Brückel, 1998; Voigt, 2000).

Empirische Untersuchungen zur Thematisierung und Vermittlung von Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung liegen bislang nur wenige vor: Zander und Micheline (2017) untersuchten, wie sich Mehrperspektivität in einem universitären Seminar vermitteln lässt und kamen zu dem Schluss, dass sowohl die detaillierte (mehr)perspektivische Analyse von Sport als auch die gezielte Inszenierung von (Mehr)Perspektivität im Sportunterricht für die Lehramtsstudierenden ein komplexes Unterfangen darstellte, welches ein hohes Maß an soziologischem und pädagogischem Wissen voraussetzte. Dieses Wissen sei insbesondere notwendig, um die biografisch geprägten Vorstellungen der Studierenden von Sport und Unterricht zu erweitern. Im Rahmen der Health.edu-Studie (Sygusch et al.,

2020) wurde untersucht, wie die pädagogische Perspektive Gesundheit in Studium und Referendariat von Dozierenden und Seminarlehrkräften thematisiert wird. Es zeigte sich, dass die in die Untersuchung einbezogenen Lehrenden in der Sportlehrer*innenbildung dafür in erster Linie auf die Vermittlung von gesundheitsbezogenem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen setzten, wobei im Studium vor allem ersteres, im Referendariat vor allem zweiteres zum Tragen kam. Innerhalb der Thematisierung des fachdidaktischen Wissens zeigten sich hybride Auslegungen von Sportunterricht unter der Perspektive Gesundheit: Einerseits wurde das Ziel gesundheitsperspektivischen Sportunterrichts als Ansteuerung einer gesundheitsbezogenen Handlungsfähigkeit im Sport und andererseits als Fitnesstraining und Gewährleistung von ausreichend Bewegungszeit ausgelegt (Hapke et al., 2021). Eine weitere Studie adressiert die dritte Phase der Lehrer*innenbildung. Hapke und Kuhr (2019) untersuchten anhand online ausgeschriebener Sportlehrer*innenfortbildungen, inwiefern dort Mehrperspektivität thematisiert wurde. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Mehrperspektivität insgesamt nur marginal zum Gegenstand der analysierten Fortbildungen wurde und wenn, dann als einzelne pädagogische Perspektiven – allen voran die Perspektive ‚Miteinander‘.

2.2 Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung

Unabhängig von Mehrperspektivität findet sich dagegen bereits eine breite sportdidaktische Forschungslandschaft, die sich mit Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung befasst (Miethling & Schierz, 2017; Neuber, 2020). Diese greift v.a. auf drei Ansätze der Professionalisierung zurück, die sich in den letzten Jahren in der Bildungswissenschaft etabliert haben: strukturtheoretischer, kompetenztheoretischer und berufsbiografischer Ansatz (Cramer, 2020). Im Folgenden wird herausgearbeitet, welche Aspekte von Professionalität im jeweiligen Ansatz im Vordergrund stehen, welche unterschiedlichen Erkenntnisse davon ausgehend in der Sportdidaktik generiert werden, was sich daraus für die Professionalisierung schließen lässt und welche Anschlussstellen im Hinblick auf Mehrperspektivität jeweils bestehen.

Im *strukturtheoretischen* Ansatz zeichnet sich Professionalität dadurch aus, dass Lehrkräfte in der Lage sind, reflexiv mit den strukturellen Anforderungen des Lehrer*innenberufs umzugehen (Helsper, 2016). Diese Anforderungen werden als von Antinomien geprägt gesehen, d.h. als Spannungsfelder gleichzeitig wirksamer Orientierungen, die sich nicht grundsätzlich auflösen lassen und die das pädagogische Handeln struktu-

rieren. Konstitutive Antinomien des Lehrerhandelns sind z.B. das ständige Abwägen zwischen Nähe und Distanz oder zwischen den individuellen Besonderheiten der einzelnen Schüler*innen und den curricularen Ansprüchen der Sache. Der Forschungszugang erfolgt i.d.R. als Rekonstruktion von fachkulturellen Orientierungen mittels qualitativer Verfahren. Die vorliegenden sportdidaktischen Studien identifizieren eine Fachkultur des Sportunterrichts, welche sich durch ein Primat der Bewegung auszeichnet. Sportlehrkräfte legen ihr Fach demnach vor allem als Gegenwelt zu Schule und Unterricht und damit bspw. entweder als wettkampforientierte motorische Leistungssteigerung oder als Kompensation der anderen, in der Regel vor allem sitzend und denkend strukturierten Schulfächer aus (Schierz, 2014; Serwe-Pandrick, 2016). Im Hinblick auf Mehrperspektivität offenbart sich u.a. eine für den Sportunterricht spezifische Antinomie zwischen kognitiver Aktivierung bzw. reflektierter Praxis einerseits und dem Primat der Bewegung andererseits (Hapke, 2018; Neumann, 2018; Serwe-Pandrick, 2016). Aus strukturtheoretischem Blickwinkel wären professionelle Sportlehrpersonen in der Lage, solche Spannungen auszuhalten und produktiv zu nutzen, ohne sie dauerhaft einseitig aufzulösen, d.h. bspw. zu Gunsten der Bewegungszeit auf kognitiv-reflexive Unterrichtsanteile zu verzichten. Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, bei angehenden Lehrpersonen durch die Arbeit an Unterrichtsfällen Reflexionsfähigkeit zu entwickeln (Guardiera et al., 2018; Wolters, 2015). Mit Blick auf gelingende Professionalisierung hinsichtlich Mehrperspektivität wäre daher theoretisch angezeigt, genau jene Spannungen (s.o.) in der Sportlehrer*innenbildung durch kasuistische Herangehensweisen reflexiv-produktiv zu bearbeiten.

Im *kompetenztheoretischen* Ansatz gilt als professionell, wer diejenigen Kompetenzen in ausreichendem Maß besitzt, welche zur Erfüllung situationsspezifischer beruflicher Anforderungen notwendig sind (Baumert & Kunter, 2006). Fachspezifische Untersuchungen beschäftigen sich in erster Linie mit dem Professionswissen, d.h. mit dem Fachwissen bzw. dem so genannten Content Knowledge und dem fachdidaktischen Wissen bzw. dem so genannten Pedagogical Content Knowledge. Die Kompetenzen werden auf unterschiedlichen Ebenen konzeptualisiert, die von kognitiven und affektiv-emotionalen Dispositionen bis hin zu im Unterrichtshandeln beobachtbaren Performanzen reichen (Baumgartner, 2018; Blömeke et al., 2015). Die Erfassung von ausgewählten Kompetenzbereichen erfolgt in der Regel quantitativ. Aktuelle Forschungsarbeiten in der Sportdidaktik befassen sich vor allem mit der Modellierung dieser Kompetenzen und dem Entwickeln valider Testverfahren. Dabei werden einzelne Kompetenzaspekte wie z.B. klassenführungsbezogene Performanzen betrachtet oder Zu-

sammenhänge zwischen Kompetenzbereichen untersucht (Baumgartner et al., 2020; Iserbyt & Coolkens, 2020; Wibowo & Heemsoth, 2019). Recht deutlich zeichnet sich ab, dass das fachwissenschaftliche Wissen einer Lehrperson eine Voraussetzung für deren fachdidaktisches Wissen ist, während die weiteren Zusammenhänge – z.B. von Wissensbereichen mit Überzeugungen oder körperlichen Fähigkeiten – noch weitgehend unklar sind (Kim, 2020; Vogler et al., 2017). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, Kompetenzen zu akkumulieren. Dafür erscheinen vor allem die erste und zweite Phase von Sportlehrer*innenbildung günstig. Kompetenzentwicklungen sind jedoch abhängig davon, wie entsprechende Lehr-Lern-Arrangements jeweils gestaltet sind (Vogler et al., 2017; Ward et al., 2018). Im Hinblick auf die Fähigkeit, mehrperspektivisch zu unterrichten, erscheint es einleuchtend, entsprechendes Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen zu vermitteln. Dieser Aspekt wird bisher jedoch nur von wenigen kompetenztheoretischen Arbeiten aufgegriffen und wenn, dann lediglich auf konzeptioneller Ebene oder als vereinzelte Items (Ahns, 2019; Meier, 2018, Sygusch et al., 2020).

Im *berufsbiografischen* Verständnis zeigt sich Professionalität zum einen darin, dass Lehrkräfte berufsbezogene Entwicklungsaufgaben bewältigen, die sich ihnen immer wieder stellen. Zum anderen ist Professionalität durch eine Sensitivität für die eigenen lebensbiografischen Prozesse und Sinnstrukturen gekennzeichnet (Fabel-Lamla, 2018). Der Forschungszugang erfolgt einerseits durch die quantitative Erfassung von Bewältigungsmustern: Schierz und Miethling (2017) haben hierzu auf der Grundlage verschiedener Querschnittstudien ein heuristisches Modell berufsbiografischer Entwicklungsphasen vorgelegt. Außerdem erfolgten qualitative Analysen, die sich auf die fließenden Übergänge von Gesamtlebensbiografie und Berufsbiografie konzentrieren: Der Einfluss biografischer Erfahrungen zeigt sich in der Domäne Sport als besonders bedeutsam, da biografische Erfahrungen – bspw. durch eine früh begonnene Sozialisation im Sportverein – hier besonders umfangreich, leiblich gebunden und positiv konnotiert sind (Klinge, 2002; Volkmann, 2008). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht in der Entwicklung biografischer Reflexivität (Lüsebrink et al., 2014). Mehrere Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass das biografisch geprägte Fachverständnis von angehenden Sportlehrpersonen innerhalb der Ausbildung eher stabilisiert und reproduziert denn reflektiert und transformiert wird (Klinge, 2002; Merrem & Curtner-Smith, 2019). Demgegenüber lässt sich in anderen Studien zeigen, wie durch das Studium ausgelöste Irritationen auch zu Transformationen führen können (Meister, 2018; Volkmann, 2017). Im Hinblick auf Mehrperspektivität dürfte es aus berufsbiografischer Sicht förderlich sein, wenn

z.B. perspektivische Erfahrungen aus dem eigenen Sportunterricht oder dem Sporttreiben in der Freizeit offengelegt, verglichen und reflektiert würden. Darüber hinaus könnte es sinnvoll sein, Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung selbst mehrperspektivisch zu gestalten, um hier entsprechende biografische Erfahrungen zu ermöglichen (Voigt, 2000).

2.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Forschung zu Mehrperspektivität und Professionalisierung bislang in weiten Teilen unabhängig voneinander stattfindet. Weiter erschöpft sich der Forschungsstand zu Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung in wenigen konzeptionellen Vorschlägen zur mehrperspektivischen Gestaltung von universitären Lehrveranstaltungen und wenigen Untersuchungen zur Thematisierung von Mehrperspektivität in den verschiedenen Lehrer*innenbildungsphasen. Diese zeigen zudem, dass (Mehr)Perspektivität bislang weder in der Praxis der Sportlehrer*innenbildung noch in der Professionalisierungsforschung dazu auf breiter Basis vertreten zu sein scheint. Die Studienlage zur Professionalisierung unabhängig von Mehrperspektivität ist dagegen umfangreich, zeichnet sich aber durch eine Pluralität von unterschiedlichen theoretischen und empirischen Zugängen aus, die dazu führt, dass Befunde teilweise auf unterschiedlichen Ebenen und miteinander noch recht unverbunden vorliegen.

Im Folgenden wird daher der Ansatz der *Meta-Reflexivität* (Cramer, 2020) in den sportdidaktischen Diskurs eingebracht. Dieser versteht Professionalität als ein Produkt aus grundsätzlich mehreren Ansätzen der Professionalisierung. Er unterbreitet damit eine Möglichkeit, die verschiedenen oben skizzierten Perspektiven in der Lehrer*innenbildung aufeinander zu beziehen. Meta-Reflexivität zeigt sich dadurch vielfältig anschlussfähig an die Thematisierung, Vermittlung und Beforschung von Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung und erscheint fruchtbar im Hinblick auf die eingangs aufgeworfene Frage nach gelingender Professionalisierung. Dabei kann Meta-Reflexivität zum einen als ein bestimmtes Verständnis von Professionalität und damit als anzuzielender Bildungsauftrag in der Sportlehrer*innenbildung ausgelegt werden. Zum anderen steht Meta-Reflexivität für eine spezifische Denke im Rahmen von Forschung und Theoriebildung und kann damit eine Heuristik für die Forschung anbieten (Hapke & Cramer, 2020). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf ersteres bzw. auf die Anregung, Meta-Reflexivität als Bildungsauftrag der Sportlehrer*innenbildung auszulegen.

*3 Zur Anregung – oder: Wie Meta-Reflexivität als Bildungsauftrag in der Sportlehrer*innenbildung ausgelegt werden kann und welche Rolle Mehrperspektivität dabei spielt*

3.1 Meta-Reflexivität in Professionalität und Professionalisierung

Im meta-reflexiven Ansatz der Professionalisierung zeichnen sich professionelle Lehrpersonen dadurch aus, dass sie im Handlungsfeld Schule situationsadäquate Entscheidungen treffen und entsprechend handeln (Cramer, 2020; Cramer et al., 2019). Eine solche Handlungsentscheidung könnte bspw. folgendermaßen aussehen: Eine Lehrerin könnte sich im Schwimmunterricht dazu entscheiden, einen Schüler, der nicht mit ins Wasser gehen möchte, nicht dazu zu zwingen, sondern ihn erst einmal – z.B. versehen mit einer Beobachtungsaufgabe – zuschauen zu lassen. Diese situationsadäquaten Handlungsentscheidungen basieren bei Professionellen auf angemessenen situativen Deutungen im realen Handlungsfeld. Im Beispiel könnte die Entscheidung der Lehrerin auf der Vermutung beruhen, dass der Schüler Angst hat und dass er die Angst vielleicht verliert, wenn er zunächst aus sicherer Distanz zuschauen kann. Professionell handelnde Lehrpersonen generieren solche angemessenen situativen Deutungen nicht nur intuitiv, sondern unter Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen des antizipierten Handlungsfeldes, die im Rahmen der Lehrer*innenbildung gewonnen werden. Im Beispiel würde das bedeuten, dass die Vermutung der Lehrerin darauf basiert, dass sie weiß, dass der Schwimmunterricht unabhängig vom aktuellen Kontext aus verschiedenen Gründen für Kinder besonders bedrohlich erscheinen kann: Hier kann z.B. die Angst vor dem Ertrinken, vor dem kalten Wasser, vor Bloßstellung oder vor körperlicher Exponiertheit eine Rolle spielen. Solche exemplarisch-typisierenden Deutungen erfolgen auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnis und Theoriebildung. Sie ermöglichen, dass einzelne Situationen und deren individuelle und kontextuelle Besonderheit mit dem theoretisch Allgemeinen verknüpft werden. Exemplarisch-typisierende Deutungen setzen somit die Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden sowie die Fähigkeit voraus, diese verorten und sich kritisch zu ihnen verhalten zu können. Angemessene situative Deutungen können auch ohne Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen erfolgen, sie wären aus dem Blickwinkel des meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes dann jedoch nicht als professionell, sondern als intuitiv zu bezeichnen (Cramer, 2020). Oder die namensgebenden Begriffe dieses Bandes aufgreifend: Das Unterrichtshandeln auf Basis angemessener situativer Deutungen ohne Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen wäre als ‚blindes Können‘ zu

bezeichnen. Gleichzeitig könnten die Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden und daraus abgeleitete exemplarisch-typisierende Deutungen als ‚träges Wissen‘ beschrieben werden, wenn diese nicht in situative Deutungen und Unterrichtshandlungen überführt werden (vgl. u.a. Neuweg, 2011). Auch in diesem Fall wäre im Rahmen des meta-reflexiven Ansatz nicht von Professionalität zu sprechen.

Mit Blick auf die universitäre Lehrer*innenbildung und die Genese exemplarisch-typisierender Deutungen ist festzustellen, dass die zugrundeliegenden Theorien und empirischen Befunde in einer enormen Pluralität und damit einhergehender Komplexität auftreten. Angehende Lehrpersonen müssen sich im Verlauf ihrer Ausbildung mit mindestens zwei Fachwissenschaften und zugehörigen Fachdidaktiken auseinandersetzen. Hinzu kommen Theorien und Befunde aus den Bildungswissenschaften. Lehrkräfte müssen daher ihre exemplarisch-typisierenden Deutungen auf der Basis divergierender Zugänge vornehmen, was keinesfalls trivial ist, da jeweils unterschiedliche Paradigmen und Theorien zugrunde liegen, die sich auch widersprechen können. Lehramtsstudierende erscheinen bisweilen weitgehend auf sich alleine gestellt, wenn sie diese divergierenden Perspektiven in ein stimmiges Gesamtbild überführen sollen. Es kann daher passieren, dass sie die Lehrer*innenbildung aufgrund eines unterkomplexen Verständnisses dieser Pluralität als zusammenhangslos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen wahrnehmen und die Relevanz der Studieninhalte als eher gering einschätzen (Cramer, 2020; Terhart, 2009).

*3.2 Meta-reflexiver Ansatz der Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung*

Diese Pluralität der Zugänge setzt sich auch auf der Ebene der einzelnen Fächer und – hier vielleicht sogar besonders deutlich – innerhalb des Faches Sport fort. Eine Besonderheit gegenüber den meisten anderen Lehramtsfächern ist zunächst, dass zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch noch sportpraktische Inhalte hinzukommen. Diese orientieren sich an Sportarten oder Bewegungsfeldern, beinhalten ganz unterschiedliche Anforderungen und können auf verschiedene Art und Weise mit Sinn belegt werden. Dabei kann das vielgestaltige und zunehmend unübersichtliche Handlungsfeld Sport nur exemplarisch abgebildet und aufgegriffen werden (Balz, 2020). Im Bereich der Fachwissenschaft resultiert die Pluralität der Zugänge aus der Genese der Sportwissenschaft als mutterwissenschaftlich organisierte interdisziplinäre Querschnittswissenschaft. Einzelne Teildisziplinen greifen auf jeweils spezifische Methoden und Theorien zu-

rück (Willimczik, 2001). Dabei können sich je nach Zugang unterschiedliche Ableitungen – im Sinne exemplarisch-typisierender Deutungen – für das antizipierte Handlungsfeld Sportunterricht ergeben, die sich widersprechen können. Auch aus der Sportdidaktik lassen sich keine eindeutigen Handlungsanleitungen für die Praxis des Sportunterrichts generieren. Über Jahrzehnte hinweg haben sich unterschiedliche fachdidaktische Konzepte entwickelt, deren Spektrum von der geschlossen-deduktiven Vermittlung eines festen Kanons an Sportarten bis hin zur offen-induktiven Auseinandersetzung mit Körper und Bewegung reicht (Balz, 2020).

Um im Fach Sport professionell im Sinne des mit Mehrperspektivität verbundenen Bildungsauftrags unterrichten zu können, sind (angehende) Sportlehrpersonen im Zuge der Sportlehrer*innenbildung somit in die Lage zu versetzen, exemplarisch-typisierende Deutungen von Unterricht auf Basis der Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden zu Mehrperspektivität vorzunehmen und diese im Rahmen weiterer, pluraler und sich ggf. widersprechender bildungs- und sportwissenschaftlicher Zugänge verorten und sich kritisch zu ihnen verhalten zu können.

Eine meta-reflexive Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung würde sich nun vor allem dadurch auszeichnen, dass sie diese Pluralität an Ansätzen und Perspektiven explizit aufgreift und produktiv nutzt, indem sie die Pluralität selbst in der Lehrer*innenbildung zum Thema macht (Hapke & Cramer, 2020). Dazu werden die verschiedenen Ansätze wechselseitig aufeinander bezogen, indem die den Ansätzen immanenten Grundlagen und Argumente – auf einer Meta-Ebene – transparent gemacht und reflektiert werden. Zur Ausdifferenzierung dieser Meta-Ebene werden neun heuristische Prinzipien formuliert, die in Abbildung 1 jeweils auf dem äußeren Kreis zu verorten sind (Cramer, 2020).

Das erste und zentrale Prinzip lautet – auch hier – ‚Mehrperspektivität‘ und meint die Betrachtung behandelte Gegenstände unter verschiedenen Perspektiven. Diese unterschiedlichen Perspektiven können auf verschiedenen Ebenen ausbuchstabiert werden: auf Ebene der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze (Abb. 1a), auf Ebene der verschiedenen Fächer (z.B. Sport, Englisch, Bildungswissenschaften), auf Ebene der verschiedenen fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) oder auch auf Ebene der verschiedenen fachdidaktischen Ansätze (z.B. konservativ, alternativ, intermediär, vgl. Balz, 2020). Auf Ebene der fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) wäre es bspw. denkbar, dass in den Lehrveranstaltungen der Theorie und Praxis der Sportarten konsequent und systematisch aus jeweils verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven auf ein Bewegungsfeld geblickt wird. So könnte z.B. das Ausdauerlaufen unter gesundheitsthematischer Auslegung sowohl aus physiologisch-trainingswis-

senschaftlicher als auch aus einer Public-Health-Perspektive betrachtet werden. Dies ist sehr nah an der Idee von Mehrperspektivität, die wir als Sportdidaktiker*innen bereits gut kennen und wie sie auch im Rahmen von Sportlehrer*innenbildung bereits vorgeschlagen wurde (Voigt, 2000).

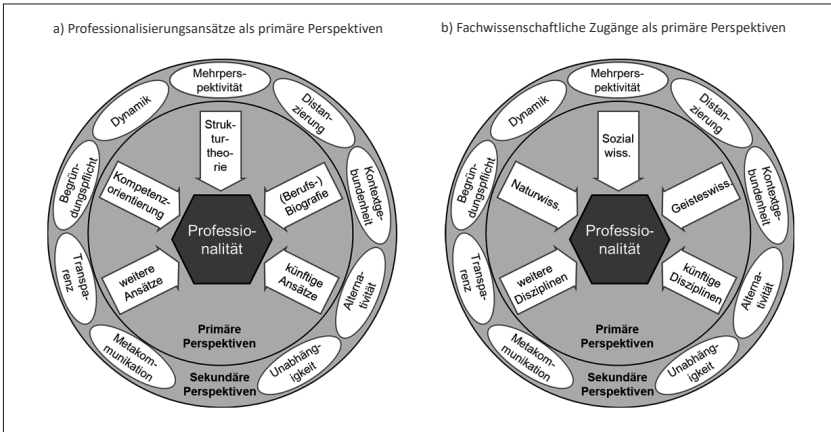


Abbildung 1: Meta-Reflexivität in der Professionalisierung von (Sport)Lehrpersonen (a: Cramer, 2020; b: modifiziert nach Cramer, 2020)

Neben dem Prinzip der Mehrperspektivität kommen im Rahmen von Meta-Reflexivität noch weitere Prinzipien zum Tragen (vgl. Abb. 1), die gewährleisten sollen, dass die verschiedenen Perspektiven nicht nur additiv nebeneinanderstehen, sondern in ihrer jeweiligen Spezifität, in ihren Möglichkeiten und Grenzen sowie in ihren Unterschieden und Zusammenhängen erkannt und verstanden werden (Cramer et al., 2019; Hapke & Cramer, 2020). Zur Veranschaulichung bleibe ich bei dem Beispiel des Ausdauerlaufens unter gesundheitlicher Betrachtung: Durch das Einnehmen weiterer sportwissenschaftlicher Perspektiven kann in Distanz zur ursprünglich eingenommenen Perspektive getreten und deren Potenziale und Grenzen nachvollzogen werden. So könnten bspw. sportpsychologische Erkenntnisse zu Motivation und Volition beim Ausdauerlaufen offenbaren, dass auch die besten Ausdauertrainingsmethoden keine Auswirkungen auf die physische Gesundheit haben, wenn körperliche Aktivität aus motivationalen Gründen nicht oder nur punktuell stattfindet (Distanzierung). Weiter könnte mittels Offenlegung der Herkunft und Axiomatik wissenschaftlicher Erkenntnis z.B. einerseits aus natur- und andererseits aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gezeigt werden, von welch un-

terschiedlichen Paradigmen jeweils ausgegangen und welche unterschiedlichen Erkenntnis jeweils erzielt wird (Kontextgebundenheit). Mittels Sensibilisierung dafür, dass eine einzelne Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend klären kann (Alternativität), und dem Betonen des nicht-hierarchischen Verhältnisses zwischen verschiedenen Betrachtungsweisen (Unabhängigkeit) können sich angehende Lehrpersonen bspw. über Folgendes bewusst werden: Studien zum Zusammenhang von Ausdauertraining und Herz-Kreislauf-System einerseits und Studien zu Motiven sedentären Verhaltens adipöser Jugendlicher andererseits können ganz unterschiedliche Folgerungen für die Ausgestaltung des Sportunterrichts unter einer gesundheitsbezogenen Perspektive implizieren, weswegen hieraus keine allgemeingültigen Unterrichtskonzepte abgeleitet werden können. Weiter sieht der Ansatz vor, angehende Lehrpersonen an einem Verständigungsprozess zu beteiligen, warum welche Perspektiven auf welche Art in der Lehrer*innenbildung zum Tragen kommen (Meta-Kommunikation, Transparenz, Begründungspflicht). Nicht zuletzt ist das Prinzip der Dynamik von Bedeutung, welches die schrittweise Komplexitätssteigerung im Verlauf der Lehrer*innenbildung vorsieht. Schließlich haben andere Studien bereits gezeigt, dass der Umgang mit Ungewissheit, Reflexivität und Mehrperspektivität Akteur*innen in der Sportlehrer*innenbildung schnell überfordern kann (Mordal-Moen & Green, 2013; Svendsen & Svendsen, 2016). Mehrperspektivität und Meta-Reflexivität können daher nur sukzessive aufgebaut werden.

*4 Zum Ausstieg – oder: Welche Potentiale der meta-reflexive Ansatz in der Sportlehrer*innenbildung für die Professionalisierung hinsichtlich mehrperspektivischen Sportunterrichts bietet*

Nach dem im vorliegenden Beitrag vertretenen Verständnis sind professionelle Sportlehrpersonen in der Lage, mehrperspektivische Bildungsprozesse der Schüler*innen zum zentralen Bezugspunkt ihres Handelns zu machen (Hericks, 2015; Balz, 2020). Dies führt zu der Frage, wie eine entsprechende Professionalisierung gelingen kann. Der Forschungsstand zeichnet ein collagenartiges Bild aus unterschiedlichen Zugängen und Befunden, die weitgehend unverbunden sind – einerseits untereinander, andererseits mit Blick auf den Bildungsauftrag des Faches (Hapke & Cramer, 2020; Miethling & Schierz, 2017; Neuber, 2020). Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, wie der meta-reflexive Professionalisierungsansatz dabei helfen kann, Antworten auf die eingangs gestellte Frage zu finden, indem verschiedene Perspektiven und Ansätze einbezogen und miteinander in

Beziehung gesetzt werden. Mit Blick auf die Professionalisierung von angehenden Sportlehrpersonen hinsichtlich der Initiierung und Unterstützung mehrperspektivischer Bildungsprozesse der Schüler*innen im Sportunterricht bietet der meta-reflexive Ansatz damit diverse Potentiale.

Zum einen integriert eine meta-reflexive Sportlehrer*innenbildung die Potentiale verschiedener Professionalisierungsansätze. Sie versteht sich als sekundäre Lehrer*innenbildung und ist damit auf die primären Ansätze (strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch, berufsbiografisch, vgl. Kap. 2.2) angewiesen. Eine meta-reflexive Professionalisierung negiert somit keineswegs die anderen Ansätze. Vielmehr bezieht sie primär gewonnenes reflexives Fallverstehen, Wissensbestandteile sowie die Sensibilität für (berufs-)biografisch relevante Ereignisse und mögliche weitere Ansätze mit ein. Angehende Sportlerpersonen könnten lernen, für den Sportunterricht spezifische Antinomien (z.B. Reflexionszeit vs. Bewegungszeit, u.a. Hapke, 2018; Neumann, 2018) durch die Arbeit an Unterrichtsfällen zu reflektieren, auszuhalten und auszubalancieren (Wolters, 2015). Damit einhergehend gilt es, den Erwerb entsprechenden fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Wissens zu Handlungsfähigkeit, zu dem Prinzip der Mehrperspektivität und zu pädagogischen Perspektiven (z.B. Gesundheit, Sygusch et al., 2020) zu ermöglichen. Dazu würden (mehr)perspektivische biografische Erfahrungen aus dem eigenen Sportunterricht oder dem Sporttreiben in der Freizeit offengelegt, verglichen und reflektiert, um eine mehrperspektivische biografische Sensitivität herzustellen (Lüsebrink et al., 2014). Zudem bezieht eine meta-reflexive Sportlehrer*innenbildung die verschiedenen Ansätze wechselseitig aufeinander, indem sie die primären Perspektiven mehrperspektivisch, distanzierend, in ihrer Kontextgebundenheit, Alternativität usw. in den Blick nimmt.

Die mehrperspektivische Betrachtung und wechselseitige Bezugnahme sowie relativierende Verhandlung verschiedener Perspektiven kommt zudem auf weiteren Ebenen zum Tragen. Sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Kenntnisse, die auf unterschiedlichen Theorien und Erkenntniswegen basieren, können durch deren konsequente mehrperspektivische Betrachtung in ein stimmiges Gesamtbild integriert werden, welches konsistente exemplarisch-typisierende Deutungen ermöglicht. Bspw. könnten im Hinblick auf die pädagogische Perspektive Gesundheit verschiedene fachwissenschaftliche Hintergründe (z.B. sportpsychologische vs. trainingswissenschaftliche) sowie verschiedene fachdidaktische Auslegungen (z.B. gesundheitsbezogene Handlungsfähigkeit vs. Fitnesstraining, vgl. Sygusch et al., 2020) miteinander verglichen und in wechselseitigen Bezug gesetzt werden, wobei etwaige Unstimmigkeiten offengelegt und konstruktiv gehandhabt werden könnten. Damit dürfte

der Rückgriff auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen im Rahmen von situativen Deutungen erleichtert werden.

Dadurch, dass Mehrperspektivität das zentrale Prinzip einer meta-reflexiven Lehrer*innenbildung ist, wird gleichzeitig ein Lernen am Modell möglich. Eine Sportlehrer*innenbildung, die selbst konsequent das Einnehmen verschiedener Perspektiven initiiert und unterstützt, kann angehenden Sportlehrer*innen als eine Art Good-Practice-Beispiel für die Umsetzung des Prinzips der Mehrperspektivität im Sportunterricht dienen. Ausgehend von der Annahme: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altman, 1983, S. 24 nach Lüsebrink et al., 2014) könnten Studierende somit am eigenen Leib erfahren, wie sie Lernende (z.B. Schüler*innen) darin unterstützen können, einen Gegenstand (z.B. Bewegung und Gesundheit) zunächst aus einer spezifischen Perspektive heraus in seiner Eigenlogik zu erkennen und nachzuvollziehen, um anschließend durch das Einnehmen weiterer Perspektiven in Distanz zur vorgefundenen Praxis (z.B. digital verfügbare Fitnessprogramme) zu treten, diese zu hinterfragen und möglicherweise umzugestalten. Durch ein solches Lernen am Modell dürfte es ihnen dann auch leichter fallen, dieses Prinzip auf ihren Sportunterricht anzuwenden, wenn sie auf entsprechende biografische Erfahrungen aus dem Studium zurückgreifen könnten (Hapke & Cramer, 2020; Klinge, 2002).

Inwieweit ein meta-reflexiv erworbenes Verständnis von Mehrperspektivität im Sportunterricht das tatsächliche Unterrichtshandeln von Sportlehrpersonen leitet, bleibt zu untersuchen. Meta-Reflexivität ist daher zunächst nur als *ein möglicher* Ansatz zu sehen, der in der sportdidaktischen Community theoretisch zu diskutieren und in der Praxis zu erproben ist. Gelingt es jedoch, Professionalisierungsprozesse in der Sportlehrer*innenbildung meta-reflexiv zu gestalten, dürfte sich damit m.E. die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöhen, dass beim Treffen situationsadäquater Entscheidungen im Unterricht auf exemplarisch-typisierende Deutungen rekurriert und damit eine professionelle Verknüpfung von Wissen und Können im Sportlehrer*innenhandeln unterstützt wird.

Literatur

Ahns, M. (2019). *Fachbezogene Inhaltsbestimmung und Kompetenzmodellierung: Ein partizipativer Ansatz zur Qualitätsentwicklung der Sportlehrerbildung*. Hamburg: Kovac.

- Balz, E. (2020). Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport. In M. Heer, & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimme der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 345–361). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 39(3+4), 2–7.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumgartner, M. (2018). „...Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz blind...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *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.
- Blömeke, S., Gustafsson, J-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Böttcher, A. (2017). „Etwas wagen und verantworten“: Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Burmann, U., Thiele, J., Bräutigam, M., Serwe-Pandrick, E., Seyda, M. & Zander, B. (2012). *Schulsport in Dortmund (SchiDo 2): Ergebnisbericht einer Befragung an Dortmunder Schulen*. Zugriff am 13. Mai 2021 unter <http://www.schulsportforschung.tu-dortmund.de/cms/de/Publikationen/Berichte-aus-dem-DZFS/index.html>
- Brückel, F. (1998). Wintersportkurs in der Lehrausbildung. Erfahrungen mit einem mehrperspektivischen Ausbildungskonzept. *Körpererziehung*, 48(3), S. 102–108.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Kastrup, V. (2022). Gelingensbedingungen mehrperspektivischen Sportunterrichts aus der Sicht von Sportlehrkräften. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 132-142). Schorndorf: Hofmann.

- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1(1), 21–26. doi: <https://doi.org/10.25847/zsls.2018.002>
- Gogoll, A. (2016). Handlungsfähigkeit im Sport – transversal und reflexiv. In J. Haut, J.-U. Nieland, G. Stibbe, J. Mittag & V. Schürmann (Hrsg.), *Bewegungskulturen im Wandel. Der Sport der Medialen Moderne – Gesellschaftstheoretische Verortungen* (S. 323–336). Bielefeld: Transcript.
- Hapke, J. (2018). Pädagogische Perspektiven im Handeln von Sportlehrenden – eine zentrale fachdidaktische Idee zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 29–48.
- Hapke, J. (2017). *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Zugriff am 13. Mai 2021 unter <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/8646>
- Hapke, J. & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 39–58.
- Hapke, J. & Kuhr, S. (2019). Mehrperspektivischer Sportunterricht als Thema in Lehrerfortbildungen. *Sportunterricht*, 68(9), 386–391.
- Hapke, J., Töpfer, C. & Lohmann, J. (2021). Challenging German physical education teacher educators' health-related beliefs through a cooperative planning process. *Health Promotion International*, 36 (S2), ii26-ii39. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab163>
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. (S. 103–125). Münster; New York: Waxmann.
- Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3(2), 5–18.
- Iserbyt, P. & Coolkens, R. (2020). Content Development as a Function of Content Knowledge Courses in Preservice Physical Education Teachers. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 4(2), 41 – 54. doi: <https://doi.org/10.1080/24711616.2019.1666691>
- Kim, I. (2020). Preservice teachers' enacted pedagogical content knowledge as a function of content knowledge in teaching elementary physical education content. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849594>
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Butzbach-Griedel: Afra-Verl.
- Kurz, D. (2000). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36–52). Butzbach-Griedel: Afra-Verl.

- Kurz, D. (2010). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21–40.
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 69–84.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 7 (1), 51–64.
- Merrem, A.M. & Curtner-Smith, M.D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25(1), 125–142. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X17706620>
- Mordal-Moen, K. & Green, K.S. (2013). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415–434.
- Neuber, N. (2020). Sport in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Sportlehrerbildung zwischen Fachpraxis, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 549–556). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, P. (2018). Mehrperspektivischer Sportunterricht: ein Phantom der Schulsportpraxis? *Sportunterricht*, 67(7), 290–296.
- Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Nguyen, L. (2022). Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation von Unterrichtsvorhaben im mehrperspektivischen Sportunterricht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 148–165). Schorndorf: Hofmann.
- Oesterreich, C., & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In J. Bäcker (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie: eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153–180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Poweleit, A. & Ruin, S. (2016). Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts? Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines erziehenden Sportunterrichts: Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte* (S. 35–57). Berlin: Logos.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie* (Forum Sportwissenschaft, Bd. 38, 1. Auflage). Hamburg: Feldhaus.

- Schierz, M. & Miethling, W.D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 51–61. doi: <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 3–20.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? "Reflektierte Praxis" zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, Sonderheft*, 15–30.
- Svendsen, A. M., & Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796–810. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.956713>
- Sygyusch, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Tittlbach, S., Ptack, K. & Töpfer, C. (Hrsg.) (2019). *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung. Bestandsaufnahme, Intervention und Evaluation im Projekt "Health.edu"*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal Exercise and Sport Research*, 4, 335–347. doi: <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0461-4>
- Voigt, H.-F. (2000). Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung – oder: Über die Mehrperspektivität des Studiums an Sportarten (z.B. Volleyball). In H.-F. Voigt (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung – wofür?* (S. 111–135). Hamburg: Czwalina.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ward, P., Tsuda, E., Dervent, F. & Devrilmez, E. (2018). Differences in the Content Knowledge of Those Taught to Teach and Those Taught to Play. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 59–68. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0196>
- Wibowo, J. & Heemsoth, T. (2019). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrer*innen testen: Überlegungen zur Inhaltsvalidität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(2), 88–108.
- Willimczik, K. (2001). *Geschichte, Struktur und Gegenstand der Sportwissenschaft*. Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2015). Einführung Fallarbeit: Wie arbeitet man mit Fällen? In P. Wolters, H. Aschebrock, R.-P. Päck (Hrsg.), *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung* (S. 23–29). Aachen: Meyer & Meyer.

Zander, B. & Michelini, E. (2017). Wie lässt sich Mehrperspektivität vermitteln? Evaluation eines interdisziplinären Seminars der universitären Sportlehrer/innenbildung. In A. Schwirtz, F. Mess, Y. Demetriou & V. Senner (Hrsg.), *Innovation & Technologie im Sport* (S. 299). Hamburg: Feldhaus.

Aufgabenanalysefähigkeit als Teil der professionellen Kompetenz von Sportlehrkräften

Philipp Hendricks

Aufgaben dienen im Unterricht als alltägliches Instrument, um Lernprozesse anzuregen, zu steuern und zu überprüfen (Kleinknecht et al., 2014). Im kompetenzförderlichen Sportunterricht sollen Lehrkräfte insbesondere solche Aufgaben stellen, die das motorische Können sowie einen reflektierten Umgang mit dem eigenen sportlichen Handeln fördern (Gogoll, 2014). Die Auswahl derartiger Aufgaben erfordert von Lehrkräften eine akkurate Beurteilung der darin enthaltenen Anforderungen. Dieser als *Aufgabenanalysefähigkeit* bezeichneten Fähigkeit kommt eine hohe unterrichtspraktische Bedeutung zu, wenn Aufgaben und das individuelle Kompetenzniveau der Schüler/innen aufeinander abgestimmt werden. In der sportdidaktischen Forschung findet die Aufgabenanalysefähigkeit im Unterschied zu anderen Fachdidaktiken (u.a. für Mathematik: Rieu et al., 2020) bislang allerdings noch keine Beachtung, sodass unklar ist, ob Sportlehrkräfte das Anforderungspotenzial von Aufgaben akkurat beurteilen können. Dies ist aber eine wichtige Voraussetzung, um Lernprozesse gezielt zu unterstützen.

Ziel des Beitrags ist es, die Aufgabenanalysefähigkeit zunächst im Diskurs der professionellen Kompetenz von Sportlehrkräften zu verorten. Daran anschließend werden spezifische diagnostische Situationen beschrieben, um vor diesem Hintergrund einen theoretisch hergeleiteten sportdidaktischen Zugang zur Beurteilung von kognitiven und motorischen Anforderungen in Aufgaben aufzuzeigen. Abschließend wird anhand einer Beispielaufgabe die Möglichkeit zur Aufgabenanalyse dargestellt.

1 Theoretische Konzeptualisierung der Aufgabenanalysefähigkeit

Die professionelle Kompetenz von Sportlehrkräften nimmt in der gegenwärtigen Diskussion über die Sportlehrerbildung einen hohen Stellenwert ein (Heemsoth, 2016; Seyda, 2020). Ausgehend von erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Ansätzen zur Professionalität von Lehrkräften wird das Wissen und Können von Sportlehrkräften meist

aus kompetenzorientierter Perspektive betrachtet (u.a. Kehne et al., 2013; Heemsoth & Wibowo, 2020). Diese Diskussion ist u.a. maßgeblich durch das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) beeinflusst, in dessen Zentrum für den Lehrerberuf relevante Wissensformen stehen. Aufbauend auf den Arbeiten von Shulman (1986) stellen Baumert und Kunter (2006) das allgemeine pädagogische, das Fach- und das fachdidaktische Wissen sowie das Organisations- und Beratungswissen als wesentliche Wissensformen heraus.

In sportpädagogischen Studien werden insbesondere das Fach- und das fachdidaktische Wissen untersucht und fachspezifisch modelliert (u.a. Heemsoth & Wibowo, 2020; Vogler et al., 2017; Vogler, 2020). Als bedeutender Aspekt des fachdidaktischen Wissens ist die diagnostische Kompetenz jüngst in den Fokus sportdidaktischer Forschung gerückt (u.a. Niederkofler et al., 2018; Seyda, 2018; Seyda & Langer, 2020).

Die *diagnostische Kompetenz* ist eine fachspezifische kognitive Leistungsdisposition, die sich auf verschiedene Diagnosesituationen im Berufsalltag von Lehrkräften bezieht (Karst, 2009). Im engeren Verständnis ist die diagnostische Kompetenz die Fähigkeit, Merkmale von Schüler/innen zutreffend zu beurteilen und darauf aufbauend eine kognitiv aktivierende und lernförderliche Unterrichts Atmosphäre herzustellen (Karst, 2009; McElvany et al., 2009). Neben der Beurteilung personenbezogener Merkmale wird in einem erweiterten Verständnis auch die Fähigkeit zur Beurteilung von Aufgaben als ein Teilbereich der diagnostischen Kompetenz beschrieben (Baumert & Kunter, 2006; Lintorf et al., 2011; McElvany et al., 2009).

In diesem Zusammenhang sind insbesondere drei diagnostische Anforderungssituationen bedeutsam, die sich auch im Sportunterricht zeigen. In *aufgabenbezogenen diagnostischen Situationen* (1) müssen Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen kennen und darauf aufbauend geeignete Aufgaben auswählen. Dafür müssen sie das allgemeine Leistungsniveau der Klasse hinsichtlich einer spezifischen Aufgabe beurteilen (Karst, 2009). Für einen adaptiven und an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientierten Unterricht schätzen Lehrkräfte dabei sowohl die Fähigkeiten der Schüler/innen als auch die Anforderungen in Aufgaben ein (McElvany et al., 2009; Schrader, 1989).

Personenbezogene diagnostische Situationen (2) beschreiben Handlungssituationen, in denen Lehrkräfte u.a. in Erarbeitungs- und Übungsphasen differenzierende Maßnahmen bereitstellen (Karst, 2009). Differenzierung ist ein Sammelbegriff für didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen, mithilfe derer im Unterricht der Unterschiedlichkeit von Schüler/innen begegnet wird (Heymann, 2010). Eine in der Unterrichtspraxis gängige Differenzierungsmaßnahme ist die Unterteilung der Schü-

ler/innen in leistungsheterogene oder -homogene Gruppen. In der Zuteilung solcher Gruppen nimmt die Lehrkraft eine gruppenbezogene Perspektive ein (Karst, 2009). Den Gruppen werden je nach Lernvoraussetzungen unterschiedliche Aufgaben zugeordnet. Bei dieser Unterteilung werden somit schüler- und aufgabenbezogene Urteile miteinander kombiniert.

In *personenspezifischen diagnostischen Situationen* (3) steht die individuelle Förderung einzelner Schüler/innen während des Unterrichts im Fokus. Dies kann beispielsweise korrekatives Feedback sein, wenn die Lehrkraft einen Sachverhalt verbessert. Damit das Feedback lernförderlich wirkt, muss es am individuellen Niveau der Schüler/innen und an der spezifischen Aufgabensituation ansetzen. Diese diagnostische Situation verlangt von der Lehrkraft personen- und aufgabenspezifische Urteile. Anders als in der personenbezogenen diagnostischen Situation erfolgt die Beurteilung hier auf einer stärker individualisierten Ebene (Karst, 2009).

In allen drei Diagnosesituationen müssen Lehrkräfte die Merkmale von Aufgaben wahrnehmen und in Bezug auf die Fähigkeiten der Schüler/innen interpretieren. Als Teilbereich der diagnostischen Kompetenz ist die Aufgabenanalysefähigkeit eine kognitive (latente) Disposition. Die gezeigte Performanz drückt sich u.a. in der adäquaten Auswahl von Aufgaben aus. Die Aufgabenanalysefähigkeit lässt sich somit zusammenfassend im Kompetenzdiskurs verorten (Blömeke et al., 2015). Anders als in anderen Fachdidaktiken findet die Aufgabenanalysefähigkeit in der Sportdidaktik keine und die Aufgabenanalyse im Allgemeinen nur wenig Beachtung (u.a. Göhner, 1979; Neumann, 2014; Pfitzner, 2013).

2 Aufgabenanalyse(-fähigkeit) im Sportunterricht

Zunächst wird ein kurzer Blick auf ausgewählte Arbeiten¹ zur Aufgabenanalyse im Sport(-unterricht) geworfen, um darauf aufbauend einen sportdidaktischen Zugang zur Aufgabenanalysefähigkeit darzustellen. Im Sportunterricht unterscheidet man üblicherweise zwei Arten von Aufgaben: Aufgaben zum *Leisten* sind z.B. Kontrollaufgaben zur Benotung am Ende einer Unterrichtseinheit. Mit Aufgaben zum *Lernen* werden im Sportunterricht Lernprozesse angebahnt (Neumann, 2014). Im weiteren Verlauf

1 Die Auswahl der vorgestellten Arbeiten erfolgte aufgrund der in den Arbeiten dezidiert dargestellten Kategorien zur Analyse von Aufgaben. Es wird an dieser Stelle kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

stehen die Aufgaben zum Lernen im Fokus, da die Fähigkeit zu deren Analyse in der alltäglichen Unterrichtspraxis eine hohe Relevanz für die Steuerung von Lernprozessen hat.

Eine Möglichkeit zur *Aufgabenanalyse* am Ende der Sekundarstufe I/dem Beginn der Sekundarstufe II zeigt Pfitzner (2013), indem er ein allgemeindidaktisches Analyseraster (Meier et al., 2013) auf sportunterrichtliche Aufgaben anwendet und diese u.a. in Bezug auf deren Offenheit, den Lebensweltbezug und kognitive Prozesse analysiert. In Anlehnung an die allgemein- und naturwissenschaftliche Lernaufgabendebatte zeigen Schlechter und Pfitzner (2014) eine Übersicht über verschiedene fachspezifische Analysemerkmale für Aufgaben der Oberstufe, in der sie die motorische Komplexität, die kognitive Aktivierung und die Offenheit hervorheben. Neumann (2014) stellt eine Möglichkeit zur Analyse von Lernaufgaben in der Grundschule dar, indem er aufbauend auf curricularen Anforderungen und Arbeiten zum allgemeinen und sportdidaktischen Aufgabendiskurs der Frage nachgeht, ob der bildungspolitische Anspruch eines kompetenzorientierten Sportunterrichts in Aufgabenstellungen im Unterricht berücksichtigt wird. Als Analyse Kriterien werden u.a. die Komplexität, die Konstruktion und der Kompetenzbezug angewandt.

Die hier vorgestellte *Aufgabenanalysefähigkeit* beschreibt in Erweiterung dazu die Fähigkeit von Lehrkräften, solche Merkmale akkurat zu beurteilen. Neben den genannten Analyse Kriterien können auch weitere schwierigkeitsgenerierende Merkmale, wie z.B. die sprachlogische Komplexität oder das kognitive Potential, eingeschätzt werden (Neumann, 2014; Schlechter & Pfitzner, 2014). Wie diese Merkmale operationalisiert werden können und eine Unterteilung in differenzierte Komplexitätsstufen erfolgen kann, bleibt in den sportdidaktischen Arbeiten jedoch unbeantwortet.

Einen Vorschlag zur differenzierten Analyse des Schwierigkeitsgrads einer Aufgabe unterbreitet Neumaier (1999). Ausgangspunkt ist die Analyse der Ziele und Funktionen der zu bewerkstellenden motorischen Handlungen und ihrer Realisierungsbedingungen in Trainingsprozessen. Die koordinativen Anforderungskategorien strukturieren Informationsanforderungen (z.B. optisch, kinästhetisch, vestibulär) und Druckbedingungen (z.B. Präzisionsdruck, Zeitdruck, Komplexitätsdruck) in einem Analyseraster mit dem Ziel, diese Anforderungen objektiv erfassbar zu machen. Aufbauend auf Arbeiten zu koordinativen Fähigkeiten (u.a. Roth, 1998) sowie zum Koordinationstraining (u.a. Neumaier & Mechling, 1995) wird ein koordinatives Anforderungsprofil sportlicher Aufgaben für ausgewählte Sportarten entwickelt. In Form eines koordinativen Anforderungs-Reglers werden Informationsanforderungen und Druckbedingungen für jede

Aufgabe beurteilt. Das Analyseraster soll Trainer/innen dabei helfen, ein gezieltes Koordinationstraining zu konzipieren. Bei personenunabhängigen Diagnosen seien anhand des Analyserasters jedoch wenig objektive Beurteilungsergebnisse zu erwarten (Büsch, 2001). Für den Einsatz in der Schule ist zudem fraglich, ob eine solche dezidierte Analyse von Aufgaben im Unterrichtsalltag pragmatisch ist.

Daneben bleibt offen, ob ein für außerschulische Trainingsprozesse entwickeltes Analyseraster auf sportunterrichtliche Aufgaben übertragen werden kann, ohne die spezifischen Bildungsziele und die daraus resultierende Aufgabenkultur (u.a. Pfitzner, 2018) zu vernachlässigen. Daraus ergibt sich an dieser Stelle zunächst die Frage, wie sich Anforderungen in sportunterrichtliche Aufgaben unter Berücksichtigung schulischer Bildungsprozesse beschreiben lassen.

3 Anforderungen in sportunterrichtlichen Aufgaben

Die mit dem Paradigmenwechsel zum kompetenzorientierten Sportunterricht einhergehende Perspektive auf Lernprozesse im Sportunterricht führte zu einer verstärkten Diskussion über kognitive Kompetenzerwartungen (Heidelberger Sportpädagogen, 2011; Kurz & Gogoll, 2010). Das Ziel von Sportunterricht liegt in dieser Betrachtungsweise darin, Schüler/innen zu einem selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln in sportlichen Kontexten zu befähigen (Gogoll & Kurz, 2013). Lernen wird dabei aus einer sozial-konstruktivistischen Vorstellung als ein aktiver, selbstgesteuerter, situativer und konstruktiver Prozess betrachtet. Durch handlungsorientiertes Lernen werden unter Berücksichtigung von Vorerfahrungen anwendbare Kenntnisse (Wissen) sowie (motorische) Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben (Aschebrock et al., 2010). Schüler/innen erlangen wissensbasiertes Können und werden dazu befähigt, dieses in sportlichen Handlungsfeldern selbstbestimmt umzusetzen. Das Fach Sport strebt damit auch explizit kognitive Ziele an (Gogoll, 2010).

Zur Entwicklung von Aufgaben, die solche Lernprozesse anstoßen, bieten Kompetenzmodelle einen Orientierungsrahmen. Auch wenn für den Sport im Zuge der Unterrichtsqualitätsdebatte nach der ersten PISA Erhebung kein konsensuelles Kompetenzmodell entwickelt wurde, liegen inzwischen verschiedene Kompetenz- und Fachmodelle vor (u.a. Gissel, 2014; Gogoll, 2013; Messmer, 2013; Liebl et al., 2018; Schierz & Thiele, 2013).

Das *sport- und bewegungskulturelle Kompetenzmodell* (Gogoll, 2013; 2014) bietet einen guten Ansatzpunkt zur Operationalisierung von Anforderun-

gen in Aufgaben, da aufbauend auf dem Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung sowohl konkrete (Teil-)Kompetenzen formuliert als auch erste Anforderungsniveaus dargestellt werden. Dem Modell liegt ein praktisches Bildungsverständnis zugrunde, welches das Bildungsziel in der Befähigung zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln im Sport sieht (angelehnt an Kurz, 1990; 2003). Dafür benötigen die Schüler/innen ein Mindestmaß an motorischem Können, welches sich in der operativen Handlungsfähigkeit ausdrückt. Zudem brauchen Schüler/innen eine reflexive Handlungsfähigkeit, um sich mit ihrer sportbezogenen Umwelt und ihrem Handeln auseinanderzusetzen (Gogoll, 2013; Schierz & Thiele, 2013). Die sportmotorische Ausführung von (Bewegungs-)Handlungen eröffnet Erfahrungsräume für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun. Lernprozesse kennzeichnen sich dem Modell zufolge durch eine Übersetzungsleistung von sportbezogenen Erfahrungen in Wissensstrukturen und eine daran anschließende Überführung des Wissens in sportliche Handlungen (Gogoll, 2014). Die Fähigkeit, diese Anforderung zu bewältigen, drückt sich in der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz aus, die sich wiederum in drei Teilkompetenzen unterteilt.

Durch die Erschließungskompetenz (1) erkunden und erschließen Schüler/innen die körperlichen, dinglich-materiellen, sozialen und intentionalen Bezüge ihres sportlichen Handelns, indem sie die Reaktionen ihres Körpers und ihrer Umwelt beobachten. Dafür benötigen sie kognitive, motorische, motivationale/volitionale und soziale Leistungsdispositionen. Mit der Orientierungskompetenz (2) ordnen und deuten sie die in der Erschließungskompetenz gemachten sportlichen Erfahrungen vor dem Hintergrund bereits bekannter Wissensstrukturen. Bewegungshandeln findet hier nicht statt, wodurch Schüler/innen für diese Teilkompetenz lediglich kognitive, soziale und motivational/volitionale Leistungsdispositionen benötigen. Das durch die Orientierungskompetenz neu konstruierte Wissen wird mithilfe der Partizipationskompetenz (3) wiederum in sportliche Handlungen überführt. Dies erfordert neben kognitiven, motivational/volitionalen und sozialen Leistungsdispositionen auch motorische Dispositionen (Gogoll, 2013; 2014). Jede Aktivität kann dem Modell zufolge auf einem unterschiedlichen Niveau ausgeführt werden. Dem liegt die zentrale Annahme zugrunde, dass Kompetenzen unterschiedliche Niveaus aufweisen können. Die Qualität in der Ausführung der Aktivitäten hängt somit von den bei Schüler/innen unterschiedlich ausgeprägten Leistungsdispositionen ab.

Der Annahme folgend, dass sich Kompetenzen in spezifischen Anforderungssituationen entwickeln (Klieme & Leutner, 2006), müssen kompetenzförderliche Aufgaben kognitive, motorische, motivationale/volitiona-

le und soziale Anforderungen bereitstellen. Für die Untersuchung der Aufgabenanalysefähigkeit ergeben sich damit vier Anforderungsbereiche, die jeweils auf einem unterschiedlichen Niveau vorliegen können. In der Genese von Kompetenzen treten diese Anforderungen zumeist in einem gegenseitigen Wechselspiel auf (Weinert, 2001). Eine isolierte Betrachtung einzelner Anforderungsbereiche erscheint daher auf den ersten Blick schwierig. Zudem stellt sich insbesondere die Trennung zwischen motorischen und kognitiven Anforderungen als problematisch heraus, da die Gefahr eines ungewollt theoretisch angenommenen Leib-Seele Dualismus besteht (Neuweg, 2015).

Im vorliegenden Ansatz wird davon ausgegangen, dass sich die zu beurteilenden Anforderungsbereiche zwar gegenseitig beeinflussen (Wiemeyer, 1997), jedoch eine jeweils spezifische Struktur aufweisen und die Beurteilung einzelner Anforderungsbereiche unterschiedliches Wissen erfordert. Im Sinne des Sammelbandtitels werden im Folgenden motorische und kognitive Anforderungen sportunterrichtlicher Aufgaben in den Blick genommen und ein Vorschlag unterbreitet, wie Anforderungen in Form von Komplexitätsstufen unterteilt werden können. Motivationale/volitionale und soziale Anforderungen werden an dieser Stelle nicht vorgestellt. Ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb bleibt aber unbestritten.

3.1 Herleitung der Anforderungsstufen

In Anlehnung an das Modell der hierarchischen Komplexität (Commons et al., 1998) entwickeln Bernholt et al. (2009) einen Modellentwurf, der davon ausgeht, dass Kompetenzen in einer systematischen Struktur vorliegen und sich hierarchisch abbilden lassen. „Je anspruchsvoller die Anforderungsmerkmale der Aufgabe, desto höher die notwendige Kompetenzausprägung auf Seiten der Schüler/-innen, um die Aufgabe zu bewältigen“ (Bernholt et al., 2009, S. 222). Obere Stufen bauen auf unteren Stufen auf und entstehen durch die Verknüpfung und Koordination von Elementen der darunterliegenden Stufen (Bernholt et al., 2009). Diese Stufung ist dabei als ein Muster zu verstehen, „auf dessen Basis sich Konstruktions- und Koordinationsvorgänge zum Aufbau neuer, domänenspezifischer Fähigkeiten aus bereits erworbenen Fähigkeiten *beschreiben* lassen“ (Bernholt et al., 2009, S. 230). Der Grundgedanke ist, dass sich die Schwierigkeit in der Verarbeitung der Aufgabe durch eine steigende Anzahl von (Inhalts-)Elementen erhöht. Dem Modell folgend kann dies auf alle Inhaltsbereiche übertragen werden, in denen Informationen organisiert werden. Es werden dabei solche Aufgabenmerkmale betrachtet, die objektiv erfassbar und

quantitativ messbar sind. Dies bietet die Möglichkeit, die Schwierigkeit einer Aufgabe über theoretisch begründete und objektiv erfassbare Aufgabenmerkmale zu messen und nicht, wie sonst in Studien zur diagnostischen Kompetenz üblich, über die Lösungshäufigkeit der Schüler/innen (u.a. Hoffmann & Böhme, 2014; McElvany et al., 2009). Auf diese Weise ist eine von den Performanzen der Schüler/innen unabhängige Erfassung von schwierigkeitsgenerierenden Aufgabenmerkmalen möglich, was z.B. den Zugang zur Untersuchung von aufgabenbezogenen diagnostischen Situationen in der Unterrichtsvorbereitung eröffnet.

3.1.1 Kognitive Anforderungsstufen (Wissen)

Kognition ist ein Sammelbegriff für Prozesse des Wahrnehmens von Informationen, des sich Konzentrierens, des Planens und Entwerfens von Handlungen sowie des Problemlösens (Gabler, 2004). Der Blick wird im Folgenden auf höhere Kognitionen (Denken, Urteilen und Entscheiden) gerichtet (Munzert & Raab, 2009). Damit eng verknüpft ist die Diskussion um die kognitive Aktivierung im Sportunterricht (u.a. Balz, 2021; Niederkofler & Amesberger, 2021). Der vorliegende Beitrag orientiert sich an einer sportpädagogischen Auslegung der kognitiven Aktivierung, die sich als das methodisch-didaktische Handeln von Lehrkräften versteht, „mit dem *kognitive Aktivitäten* von Lernenden zum Wissenserwerb und zur Wissensnutzung initiiert werden“ (Sygusch et al., 2021). Kognitive Aktivität von Schüler/innen meint in Anlehnung an das oben beschriebene Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz (Gogoll, 2014) das Erschließen/Erkunden, Ordnen/Deuten und Anwenden von (neuem) Wissen.

Kognitive Anforderungen sind solche Anforderungen, die unter Einsatz von Wissen bewältigt werden können. Dieses Wissen ermöglicht ein sinnvolles, eigenständiges und verantwortliches Handeln im Sport (Sygusch et al., 2021). Es geht dabei um Wissensinhalte, die durch kognitive Aktivierung bewusst vergegenwärtigt werden können und die zu großen Teilen verbalisierbar sind. Dies sind z.B. Spielregeln oder die Kenntnis von Bedingungen eines zielgerichteten Aufwärmens vor sportlichen Aktivitäten. Darüber hinaus versetzt dieses Wissen Schüler/innen in die Lage, u.a. „Regeln und Taktiken in ihrer Sinnhaftigkeit für das eigene Sporttreiben kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen“ (Sygusch et al., 2021, S. 155).

Mit Bezug auf die Strukturierung von Bernholt et al. (2009) übernimmt Gogoll (2014) fünf Niveaustufen des Wissens (vgl. Tab. 1) und wendet

sie auf einen sportunterrichtlichen Kontext an. Diese Niveaustufen enthalten beschreibbares Wissen über Situations-Verhaltens-Zusammenhänge, welches von Schüler/innen in Bewegungssituationen erlangt wird und für ein verständnisvolles Handeln sowie für eine kompetente Beurteilung des eigenen Sporttreibens bewusst genutzt werden kann.

Tab. 1: Niveaustufen des Wissens (eigene Darstellung, angelehnt an Gogoll, 2014, S. 100)

Stufen	Bezeichnung Anforderung	Beschreibung
1	Unreflektiertes Erfahrungswissen	Hierzu zählen z.B. Wissensbestände der Schüler/Innen, die ohne einen fachwissenschaftlichen Bezug genutzt werden. Einfache Vorher-Nachher-Vergleiche des eigenen sportlichen Handelns fallen in diese Stufe, sofern kein fachwissenschaftlicher Zusammenhang hergestellt wird.
2	Faktenwissen	Hierbei werden z.B. Fakten, Begriffe oder Konzepte, die einen fachwissenschaftlichen Bezug aufweisen, genannt oder zum Bearbeiten der Aufgabe genutzt. Auf dieser Stufe wird Faktenwissen reproduziert, ohne dabei Zusammenhänge zu erläutern, Erklärungen oder Argumentationen anzuführen und Vergleiche heranzuziehen.
3	Verlaufs-/ Prozesswissen	Hierbei werden Verläufe und die dabei ablaufenden Prozesse beschrieben (z.B. Wenn-Dann-Beziehungen). Auf dieser Stufe steht das Wissen darüber, was während eines Prozesses passiert, im Fokus.
4	Wissen über Ursache-Wirkungs- Zusammenhänge	Hierbei werden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge dargestellt und fachwissenschaftlich begründet. Auf dieser Stufe werden Abfolgen von Ereignissen und Zuständen aufeinander bezogen. Es steht das Wissen über die Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Zuständen im Fokus.
5	Wissen über multivariate Interdependenzen	Hierbei werden komplexe Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge beschrieben und fachwissenschaftlich begründet. Auf dieser Stufe werden sich wechselseitig beeinflussende Merkmale aufeinander bezogen. Es steht das Wissen über die gegenseitigen Abhängigkeiten im Fokus.

Von diesen Wissensstufen ist solches Handlungswissen zu unterscheiden, welches sich zwar im Verhalten einer Person zeigt, aber von ihr nicht bewusst angewandt wird (Kibele, 2006; Wiemeyer, 1997). Dies betrifft im Sport insbesondere (Teil-)Handlungen von Bewegungen, die ausgeführt werden können und die Bewegungsausführung regulieren, jedoch postaktional nur handlungsrechtfertigend wiedergegeben werden können (Neuweg, 2006; Wiemeyer, 1997). Messmer (2021) spricht in diesem Zusammenhang mit Bezug auf Polanyis tacit knowledge (Polanyi, 1967, zit. in Messmer, 2021, S. 61) von „stillem Wissen“. Dieses Wissen bleibt während der sportlichen Aktivität verborgen. Es kann nur vor und nach dem eigentlichen Bewegungsprozess durch kognitive Aktivierung bewusst hervorgehoben werden.

Zu beachten ist, dass nicht jedes zur Bewegungssteuerung notwendige Wissen auch bewusst vergegenwärtigt werden kann (Neuweg, 2006; Explikationsproblem bei Neuweg, 2015). Dies wird im vorliegenden theoretischen Verständnis darin berücksichtigt, dass handlungssteuerndes und nicht verbalisierbares Wissen z.B. in Erschließungs-/Erkundungsprozessen erlernt wird und sich in konkreten Bewegungshandlungen zeigt, die im Zuge der Partizipationskompetenz erbracht werden. Eine bewusste Verarbeitung, beispielsweise innerhalb der Orientierungskompetenz, findet hingegen nicht statt. Auf diesen Aneignungsprozess kann hier nicht näher eingegangen werden (siehe hierfür u.a. Niederkofler & Amesberger, 2021; Scherer & Bietz, 2015).

3.1.2 Motorische Anforderungsstufen

Mit der Darstellung der nachfolgenden motorischen Anforderungsstufen wird das Ziel verfolgt, eine Heuristik für den Sportunterricht herzuleiten, mit deren Hilfe Aufgaben hinsichtlich ihrer Anforderungen von Lehrkräften beurteilt werden können. Ausgangspunkt der Überlegungen sind Anforderungen in Aufgaben, die sich aus den unterschiedlichen sportlichen Situationen ergeben. Bereits Kurz (1990, S. 113) stellte in einer Analyse von Situationen des (außerschulischen) Sports jedoch heraus, dass es eine „kaum überschaubare Vielfalt“ an sportlichen Handlungsmöglichkeiten gibt. Bislang existiert diesbezüglich keine umfassende Übersicht in der Sportwissenschaft (Sygusch et al., 2021), wodurch es an dieser Stelle verborglich erscheint, alle möglichen Situationen des Schulsports zu identifizieren und darauf aufbauend die jeweilige Anforderungssituation detailliert zu beschreiben. Stattdessen soll eine Möglichkeit zur bewegungsfeldunabhängigen Beschreibung von Komplexitätsstufen aufgezeigt werden, mit der Sportlehrkräfte z.B. in aufgabenbezogenen diagnostischen Situationen Anforderungen in Aufgaben beurteilen können.

Den in Tab. 2 dargestellten motorischen Anforderungsstufen liegt ein ideomotorisches Lernverständnis zugrunde. Bewegungslernen ergibt sich demnach aus der Aneignung von Situations-Aktions-Effekt-Relationen (SAE-Relationen). Bewegungsaktionen werden darin unter Einfluss situativer Bedingungen durch intendierte Effekte gesteuert (Scherer, 2015; Scherer & Bietz, 2015). In komplexen Bewegungen agieren SAE-Relationen nicht als isolierte Einheiten, sondern in einem Zusammenspiel mehrerer SAE-Relationen (Scherer & Bietz, 2015). Überträgt man diesen Gedanken auf Aufgaben, ergibt sich daraus, dass die Anforderung einer Aufgabe mit einer Zunahme an benötigten SAE-Relationen und dem Grad deren

Verknüpfung steigt. Die motorische Anforderungssystematik kann damit am in Kapitel 3.1 vorgestellten Prinzip angelehnt werden, wonach obere auf unteren Stufen aufbauen und durch die Verknüpfung von Elementen der darunterliegenden Stufen entstehen. Gleichzeitig werden aber grundlegende Prinzipien des Bewegungslernens nicht vernachlässigt.

Ausgangspunkt ist im Sinne der sportdidaktischen Handlungsfähigkeit (Gogoll, 2014; Kurz, 2003) ein anzustrebendes Ziel in einem spezifischen Bewegungsfeld (z.B. die Teilhabe am Fußballspiel). Abgeleitet von diesem Ziel werden Anforderungsstufen strukturiert. Die unterste Stufe bilden elementare Bewegungsgrundformen (z.B. Laufen, Hüpfen, Gleiten), die zur grundlegenden Fortbewegung im spezifischen Bewegungsfeld notwendig sind (Griffey & Housner, 2007; Scherer & Bietz, 2015). Höhere Anforderungsstufen verlangen die Verknüpfung von elementaren Bewegungsgrundformen zu komplexeren Bewegungen. Mit einem Anstieg der Stufen steigen auch die Informationsanforderungen (optisch, akustisch, taktisch, kinästhetisch und vestibulär), die Druckbedingungen (Präzisions-, Zeit-, Komplexitäts-, Situations- und Belastungsdruck) (Neumaier, 2009) sowie die Anzahl und das Zusammenspiel der miteinander zu verknüpfenden und zu koordinierenden Bewegungsformen.

Tab. 2: Motorische Anforderungsstufen (eigene Darstellung)

Stufen	Bezeichnung Anforderung	Beschreibung
1	Elementare Bewegungsgrundformen	Hierbei werden verschiedene Bewegungs- und Fortbewegungsformen ausgeführt (z.B. Laufen, Springen, Hüpfen, Bewegen von Objekten, Hängen, Armkreisen etc.).
2	Kombinierte Bewegungsgrundformen	Hierbei werden verschiedene elementare Bewegungs- und Fortbewegungsformen miteinander kombiniert (z.B. Laufen und dabei Sprünge einbauen).
3	Bewegungsabfolgen	Hierbei wird eine Abfolge von Bewegungen ausgeführt. Dabei werden z.B. Bewegungs- und Fortbewegungsformen sowie sportbezogene Bewegungen in eine Bewegungsabfolge integriert und variantenreich miteinander kombiniert.
4	Vereinfachte Zielformen	Hierbei werden sportbezogene Bewegungsformen unter verminderten, aber sich verändernden Informationsanforderungen und Druckbedingungen eingesetzt.
5	Komplexe Zielformen	Hierbei werden sportbezogene Bewegungsformen unter sich verändernden Informationsanforderungen und Druckbedingungen eingesetzt. Die Bewegungsausführung kann im Rahmen der Aufgabe angepasst werden, um z.B. unter veränderten Bedingungen ein gewünschtes Bewegungsergebnis zu erreichen.

Auf der höchsten Stufe steht eine komplexe Zielform. Mit Zielform ist nicht die möglichst genaue Reproduktion einer vorgegebenen Technik im Sinne einer Abbilddidaktik gemeint, sondern die individuelle Ausprägung

von Bewegungsformen unter Berücksichtigung spezifischer (biomechanischer) Bewegungskriterien. Die Ausführung der Bewegungsform muss dabei funktional auf das Erreichen eines Ziels ausgerichtet sein (im Weitsprung z.B. die optimale Umsetzung der Bewegungsenergie in Höhe und Weite, um möglichst weit zu springen). Der Fokus der motorischen Anforderungsstufen liegt somit auf Lernprozessen. Morphologische Anpassungen (wie z.B. die Ausdauerfähigkeit) werden in den Druckbedingungen (Belastungsdruck) berücksichtigt und stellen eine notwendige Voraussetzung für sportive Lernprozesse dar (Messmer, 2021). Für die an Lernprozessen orientierten Anforderungsstufen spielen sie jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Die vorgestellten motorischen Stufen bilden unterschiedlich komplexe motorische Anforderungen ab, mit denen sportunterrichtliche Aufgaben hinsichtlich ihrer Komplexität hierarchisch strukturiert werden können.

3.2 Anwendungsbeispiel

Abschließend wird anhand der in Abb. 1 dargestellten Beispielaufgabe zum Weitsprung für die 8. Klasse die Anforderungssystematik angewandt.

Entwicklung einer spezifischen Erwärmung	Kognitive Anforderungen	Motorische Anforderungen
„Wie sollte ein optimales Aufwärmprogramm für einen Weitsprungwettbewerb aufgebaut sein? Stellt in Partnerarbeit Vermutungen an, wie ein solches Aufwärmen gestaltet sein sollte und entwickelt drei Übungen für ein solches Aufwärmprogramm, die sich aus Lauf- und Sprungformen (z.B. Hopserlauf) zusammensetzen. Führt diese Übungen durch.“	Unreflektiertes Erfahrungswissen	1 Elementare Bewegungsgrundformen
Beurteilt und begründet anschließend, ob euer Aufwärmprogramm euch für einen Weitsprungwettbewerb optimal erwärmen würde.“	Faktenwissen	2 Kombinierte Bewegungsgrundformen
	Verlaufs-/Prozesswissen	3 Bewegungsabfolgen
	Wissen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge	4 Vereinfachte Zielformen
	Wissen über multivariate Interdependenzen	5 Komplexe Zielformen

Abb. 1: Anwendung der Anforderungssystematik (eigene Darstellung)

Zunächst sollen die Schüler/innen ein Aufwärmprogramm für einen Weitsprungwettbewerb selbstständig entwickeln und anschließend die Wir-

kung ihrer Übungen beurteilen. Damit sind die kognitiven Anforderungen auf der höchsten Stufe einzuordnen, da die Schüler/innen komplexe Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen den körperlichen Anforderungen eines Weitsprungwettbewerbs und der Wirkung von Bewegungen auf ihren Körper herstellen müssen. Durch die abschließende Beurteilung und Begründung werden die zuvor aufgestellten Vermutungen überprüft und die aus der Bewegung gewonnenen Erkenntnisse mit dem Vorwissen verknüpft. Auf diese Weise kann Wissen verstärkt oder neues Wissen aufgebaut werden. Durch die Einschränkung auf Lauf- und Sprungformen fordert diese Aufgabe motorische Anforderungen auf Stufe zwei. Die Schüler/innen müssen Lauf- und Sprungformen selbstständig miteinander kombinieren, ohne aber bereits in die Weitsprunggrube zu springen. Welche Bewegungsgrundformen miteinander kombiniert werden, bleibt den Schüler/innen dabei selbst überlassen.

Die Systematik ist so konstruiert, dass in einer Aufgabe theoretisch jede kognitive mit jeder motorischen Anforderungsstufe zusammen auftreten kann. Auf diese Weise entstehen vielfältige Möglichkeiten zur Differenzierung von Anforderungen in Aufgaben. Durch die Verknüpfung auf inhaltlicher Ebene werden kognitive und motorische Anforderungen nicht isoliert betrachtet. Gleichzeitig können beide Anforderungsbereiche aber getrennt voneinander erfasst werden, wodurch die Aufgabenanalysefähigkeit von Sportlehrkräften für jeden Bereich separat untersucht werden kann.

4 Ausblick

Der vorgestellte Ansatz stellt die *Aufgabenanalysefähigkeit* als einen Teilbereich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften heraus und verortet sie in dem noch jungen Diskurs der diagnostischen Kompetenz von Sportlehrkräften. Die auf Grundlage des Bildungsauftrags eines kompetenzorientierten Sportunterrichts abgeleitete Anforderungssystematik stellt eine Möglichkeit zur Beurteilung des Anforderungsniveaus sportunterrichtlicher Aufgaben dar. Die Anforderungssystematik entspricht der in der empirischen Bildungsforschung empfohlenen Kontextabhängigkeit zur Untersuchung von Kompetenzen. Mit ihrer Hilfe soll anhand objektiv erfassbarer Merkmale untersucht werden, ob Sportlehrkräfte kognitive und motorische Anforderungen akkurat beurteilen können. Diese Erkenntnisse können einen Beitrag zur aktuellen Diskussion der professionellen Kompetenz von Sportlehrkräften leisten und den Blick auf den professionellen Umgang mit Aufgaben in der Sportlehrerprofessionalisierung richten. Die

Anforderungssystematik basiert auf theoretischen Überlegungen und stellt ein heuristisches Analyseraster dar. In Zukunft gilt es, die Items hinsichtlich ihrer Objektivität und Reliabilität empirisch zu prüfen. Erste eigene Arbeiten zur inhaltlichen Validität und zur Frage, ob die entwickelte Struktur von Experten/innen wiedergegeben werden kann, deuten darauf hin, dass die Stufen eine Relevanz für den Schulsport zu haben scheinen. In einer aktuellen Studie wird die Anwendbarkeit der Anforderungssystematik zur Untersuchung der Aufgabenanalysefähigkeit überprüft.

Literatur

- Aschebrock, H., Edler-Koeller, M., & Maass, P. (2010). Lernaufgaben im Fach Sport – Wege einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. *Lernhilfen für den Sportunterricht*, 59(3), 13–16.
- Balz, E. (2021). Perspektivierung und Aktivierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 14–22). Universität Hamburg.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bernholt, S., Parchmann, I., & Commons, M. L. (2009). Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 219–245.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Büsch, D. (2001). Funktioniert das Analyseraster für koordinative Anforderungen? *Spectrum der Sportwissenschaften*, 13(1), 54–69.
- Commons, M. L., Trudeau, E. J., Stein, S. A., Richards, F. A., & Krause, S. R. (1998). Hierarchical Complexity of Tasks Shows the Existence of Developmental Stages. *Developmental Review*, 18(3), 237–278.
- Gabler, H. (2004). Kognitive Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J. R. Nitsch, & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (S. 165–196). Hofmann.
- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? Der Kompetenzwürfel und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 67–91). Springer VS.
- Gogoll, A., & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock, & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Hofmann.
- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport. Eine Untersuchung zum Aufbau intelligenten Wissens im Theorie und Praxis verknüpfenden Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 40(1), 31–38.

- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz: Zur Begründung und Modellierung eines teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 5–24.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikation für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 93–110). Springer VS.
- Göhner, U. (1979). Zur Analyse von Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 2(2), 8–13.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (2007). *Designing Effective Instructional Tasks for Physical Education and Sports*. Human Kinetics.
- Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German journal of exercise and sport research*, 50(2), 308–319.
- 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.
- Heidelberger Sportpädagogen (2011). Vom Nullniveau zum Maximalstandard – Konsequenzen der Kompetenzorientierung für die Planung des Sportunterrichts. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen, Lehrpläne* (S. 31–48). Hofmann.
- Heymann, H. (2010). Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. *Pädagogik*, 62(11), 6–11.
- Hoffmann, L., & Böhme, K. (2014). Wie gut können Grundschullehrkräfte die Schwierigkeit von Deutsch- und Mathematikaufgaben beurteilen? Eine Untersuchung zur Genauigkeit aufgabenbezogener Lehrerurteile auf Klassebene. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 42–55.
- Karst, K. (2009). *Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern*. Kassel: Universität Kassel.
- Kehne, M., Seifert, A., & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht*, 62(2), 53–57.
- Kibele, A. (2006). Einführung zum Thema. In A. Kibele (Hrsg.), *Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport* (S. 9–24). Hofmann.
- Kleinknecht, M., Ottinger, S., & Richter, D. (2014). Aufgabenanalyse erlernen – Empirische Forschung zum Einsatz eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems in der Lehrerfortbildung. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 137–158). Springer VS.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports*. Hofmann.

- Kurz, D. (2003). Handlungsfähigkeit. In P. Röthig, H. Becker, K. Carl, D. Kayser, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 247–248). Hofmann.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227–244). Hofmann.
- Leisen, J. (2017). Herausforderung annehmen und Lernprozesse durch Aufgaben wirksam steuern. Aufgaben als „didaktische Alleskönner“. *Schulverwaltung spezial*, 52, 30.41, 1–9.
- Liebl, S., Ptack, R., & Sygusch, R. (2018). Der Erlanger Kompetenzentwurf Sport. Am Beispiel des Bewegungsfelds „Mit und gegen Partner kämpfen“. *Sport & Spiel*, 69(1), 42–45.
- Lintorf, K., McElvany, N., Rjosk, C., Schroeder, S., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H., & Ullrich, M. (2011). Zuverlässigkeit von diagnostischen Lehrerurteilen – Reliabilität verschiedener Urteilsmaße bei der Einschätzung von Aufgabenschwierigkeiten. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 102–120.
- McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A., Baumert, J., Richter, T., Schnotz, W., Horz, H., & Ullrich, M. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 223–235.
- Meier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M., & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier, & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–45). Verlag Julius Klinkhardt.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Haupt Verlag.
- Messmer, R. (2021). Lernen (im Sport) sichtbar machen. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 56–66). Universität Hamburg.
- Munzert, J., & Raab, M. (2009). Informationsverarbeitung. In W. Schlicht, & B. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen der Sportpsychologie, Band 1* (S. 105–157). Hogrefe.
- Neumaier, A. (1999). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining* (1. Aufl.). Sportverlag Strauß.
- Neumaier, A. (2009). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining* (3. Überarbeitete Aufl.). Sportverlag Strauß.
- Neumaier, A., & Mechling, H. (1995). Allgemeines oder sportartspezifisches Koordinationstraining? Ein Strukturierungsvorschlag zur Analyse und zum Training spezieller koordinativer Leistungsvoraussetzungen. *Leistungssport*, 25(5), 14–18.
- Neumann, P. (2014). Aufgabenanalyse im Sportunterricht – eine fachdidaktische Annäherung. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 185–204). Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2006). Warum nicht jeder, der weiß, wie es geht, auch weiß, wie es geht – Bewusstseinsphänomenologische Überlegungen zur Instruierbarkeit des Könnens. In A. Kibele (Hrsg.), *Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport* (S. 93–118). Hofmann.

- Neuweg, G. H. (2015). Der Tacit Knowing View – Konturen eines Forschungsprogramms. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen* (S. 113–132). Waxmann.
- Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2021). Kognitive Aktivierung und kognitive Aktivität im Sportunterricht. Grundlagenüberlegungen und fachdidaktische Folgerungen. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 67–82). Universität Hamburg.
- Niederkofler, B., Herrmann, C., & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 72–96.
- Pfitzner, M. (2013). Fachdidaktische Aufgabenanalyse in Sport. In M. Kleinknecht (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 176–192). Klinkhardt.
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Springer VS.
- Rieu, A., Loibl, K., Leuders, T., & Herppich, S. (2020). Diagnostische Urteile als informationsverarbeitender Prozess – Wie nutzen Lehrkräfte ihr Wissen bei der Identifizierung und Gewichtung von Anforderungen in Aufgaben? *Unterrichtswissenschaft*, 48, 503–529.
- Roth, K. (1998). Wie verbessert man koordinative Fähigkeiten? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht: Ein Lehrbuch in 13 Lektionen* (S. 85–102). Hofmann.
- Scherer, H.-G. (2015). Sportdidaktik trifft Sportmotorik – Das Modell der effekt-kontrollierten Motorik und das Lehren und Lernen sportlicher Bewegungen. *Sportunterricht*, 64(1), 2–8.
- Scherer, H. G., & Bietz, J. (2015). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock, & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–146). Meyer & Meyer.
- Schlechter, E., & Pfitzner, M. (2014). Lernaufgaben – ein „neuer“ Aufgabentyp für den Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe? In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht – Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 161–184). Springer VS.
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Lang.
- Seyda, M., & Langer, A. (2020). Die Orchestrierung des diagnostischen und didaktischen Handelns im Sportunterricht. Eine Frage der Kompetenz! *Sportunterricht*, 69(8), 353–357.

- Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselfwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft*, 46(2), 215–231.
- Seyda, M. (2020). Sportlehrer*innenkompetenzen und Lehrer*innenprofessionalität. In E. Balz, C. Krieger, W. D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 217–241). Meyer & Meyer.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14.
- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S., & Töpfer, C. (2021). Kognitive Aktivierung – zentraler Baustein der EKSpO- Aufgabenkultur zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 67–82). Universität Hamburg.
- Vogler, J. (2020). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht: Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen*. Springer VS.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German journal of exercise and sport research*, 47(4), 335–347.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wiemeyer, J. (1997). *Bewegungslernen im Sport: Motorische, kognitive und emotionale Aspekte*. Wiss. Buchges.

Beliefs von Sportlehrpersonen: Sportunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II

Carolin Bischlager-Imhof

1 Einleitung

Wie die empirische Bildungsforschung nachhaltig aufzeigt (Hattie & Yates, 2014; Reusser et al., 2011; Seidel & Shavelson, 2007), stellen die Lehrperson sowie die Unterrichtsqualität die beiden bedeutendsten Faktoren dar, um die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Eine Lehrpersonenausbildung kann daher nur dann erfolgreich sein, wenn sie die Persönlichkeit der (angehenden) Lehrperson thematisiert, ihre Auffassung von den Fächern, die sie unterrichtet, beachtet, sowie ihre Vorstellung von lehren und lernen in diesen Fächern berücksichtigt.

Da verschiedene Handlungskompetenzmodelle darauf hinweisen, dass nicht allein das wissenschaftlich fundierte Wissen, sondern auch Überzeugungen das konkrete Unterrichtshandeln von Lehrpersonen beeinflussen, ist es nicht verwunderlich, dass diese vermehrt ins Forschungsinteresse der Bildungswissenschaften drängen. Vorreiter ist hier der Fachbereich Mathematik, der ein Konzept der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrpersonen als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert hat (Kunter et al., 2013). Gerade die subjektiven Aspekte dieses Kompetenzmodells, und hier im Besonderen die *Beliefs* von Lehrpersonen, werden als entscheidend für dieses Kompetenzmodell gesehen (Calderhead, 1996; Richardson, 1996). Seifried (2009) geht sogar so weit, Überzeugungen als „zentrale Komponente der professionellen Kompetenz“ zu bezeichnen (Seifried, 42). Bevor jedoch die angehende Lehrperson in den Blick genommen werden kann, ist es notwendig, die aktuelle Fachpraxis zu beleuchten. Aus diesem Grund will die hier vorgestellte Studie, einerseits die *Belief Systems* praktizierender Lehrpersonen ausdifferenzieren und andererseits deren Auswirkungen auf den jeweiligen Unterricht exemplifizieren.

2 Forschungsstand

Um die Jahrtausendwende und im darauffolgenden Jahrzehnt beschäftigte sich die empirische Bildungsforschung vor allem mit den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. TIMSS, PISA, DESI, LAU und IGLU sind Akronyme, die für erfolgreiche Kompetenzmessung von Schüler*innenleistungen stehen und das Schüler*innenlernen näher beschreiben konnten. Staub und Stern (2002) untersuchten den Zusammenhang von *Beliefs* und Leistungen von Schülerinnen und Schülern, indem sie zwischen konstruktivistischen und transmissiv-rezeptiven Überzeugungen unterschieden. In den letzten zehn Jahren liegt der Schwerpunkt der Bildungsforschung in der Genese professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen. Vorreiter ist hier der Fachbereich Mathematik, der ein Konzept der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrpersonen als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert hat (Kunter et al., 2013). In diesem Modell wird Lehrerkompetenz als das «dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten» (Brunner et al., 2006, 253) definiert. Die quantitative Erhebung lieferte Erkenntnisse zu transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen von Lehrpersonen. Santagata und Yeh (2015) haben die Kompetenz und die Kompetenzentwicklung dreier Grundschullehrer in einer qualitativen Längsschnittstudie über drei Jahre untersucht. Aus den Kommentaren und Reflexionen der Studienteilnehmer konnte ein Modell entwickelt werden, das die Prozesse Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung im Fokus der Lehrerkompetenz aufweist. Die Fähigkeit, das Denken der Schülerinnen und Schüler im Unterricht beachten und interpretieren zu können, entspricht hier einer hohen Lehrer*innenkompetenz. Mitentscheidend für dieses Modell ist neben dem Wissen der Lehrperson deren *Belief System*.

Im Fach Sport sind zu den fachspezifischen Lehrerkompetenzen nur wenige Forschungsarbeiten, welche die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen in den Fokus setzen, ausweisbar. Im deutschsprachigen Raum wurde nur eine Untersuchung bekannt, die Lehr-Lern-Überzeugungen von Sportlehrpersonen erhoben hat (Büchel et al., 2017). Im Anschluss an und im Kontext von PCK-Sport (Vogler et al., 2017) stellt sich nun die Frage nach den *Beliefs* von Sportlehrpersonen.

3 Theoretische Einordnung

In der einschlägigen Fachliteratur wird unter anderem von Verständnissen, Vorstellungen, Einstellungen und Überzeugungen der Sportlehrpersonen gesprochen. Diese Begriffe werden als Übersetzungen des englischen Begriffs *Belief* verwendet. Dadurch wird ersichtlich, dass auf die Forschungstradition der *Teachers' Beliefs* Bezug genommen wird. In dieser Forschungstradition wird davon ausgegangen, dass Individuen und damit auch Lehrpersonen *Cognitive Misers* sind. Dieser englische Begriff beschreibt aus einer lernpsychologischen Sicht die limitierte Kapazität von Individuen, Informationen zu verarbeiten. Folglich greifen sie auf *Beliefs* zurück, um angebrachte und wirkungsvolle Entscheidungen treffen zu können (Allenspach, 2014).

In der deutsch- und englischsprachigen Forschungsliteratur scheint die Bedeutsamkeit und Relevanz von Überzeugungen (*Beliefs*) außer Frage zu stehen. Hinsichtlich der begrifflichen Definition des Konzepts von Überzeugungen bestehen große Disparitäten. Problematisch scheint bei der Erforschung von *Beliefs* vor allem die unsaubere Konzeptualisierung zu sein (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992;). Bei der Analyse von mehr als 700 Quellen zum Thema *Teachers' Beliefs* war es Fives und Buehl (2012) nicht möglich, die dort identifizierten Inhalte zu *Beliefs* in allumfassende Gruppen zu bündeln. Folglich formulierten sie sechs Hauptinteressensgebiete: 1) *Self*, 2) *Context or environment*, 3) *Content or knowledge*, 4) *Specific teaching practices*, 5) *Teaching approach* und 6) *Students*. In das Themenfeld *Content or knowledge* fallen alle *Beliefs*, die sich auf die verschiedenen Arten von Wissen beziehen. Wissen, das Lehrpersonen SchülerInnen beibringen, oder Wissen, das sie sich selbst aneignen (z.B. *Beliefs* zur Mathematik, Sozialkunde, Sportunterricht, Sport). *Teachers' Beliefs* wurden hier unterteilt in a) *Beliefs* zu spezifischen Lehrmethoden (wie z.B. kooperatives Lernen) und b) *Beliefs* zu lerntheoretischen Ansätze (wie Konstruktivismus oder Transmission). Epistemologische *Beliefs* und *Teachers' Beliefs*, also *Beliefs* zum Lernen und Lehren, werden hier in unterschiedlicher Weise zusammengefasst. Im deutschsprachigen Raum wird diese Unterscheidung nicht explizit gemacht. *Beliefs* zu Lerninhalten und Lernprozessen werden hier gemeinsam als epistemologische *Beliefs* aufgefasst. In der fachdidaktischen Forschung hat sich für berufsbezogene Überzeugungen in den vergangenen Jahren die Klassifikation anhand von Gegenstandsbereichen nach Reusser et al. (2011) durchgesetzt: 1. epistemologische *Beliefs*, die auf Lerninhalte und Lernprozesse gerichtet sind 2. personenbezogene *Beliefs*, die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand haben, sowie 3. kontextbezogene *Beliefs*, die die Schule und Gesellschaft

betreffen (vgl. Hofer & Pintrich, 1997). Die unter erstens genannte Klasse wird von Müller et al. (2008) noch weiter unterteilt in Zielvorstellungen, unterrichtsbezogene Präferenzen und Classroom Management. Diese Aufteilung erscheint mir – aus einer sportdidaktischen Perspektive – auch für den Sportunterricht sinnvoll.

Lehrerüberzeugungen – eine Definition

Oser und Blömeke (2012, 415) sprechen von Überzeugungen, wenn « (meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten».

Beliefs vs. Wissen

Um den epistemologischen Status von Lehrerüberzeugungen zu definieren, muss er zunächst von Lehrerwissen abgegrenzt werden. Ende des vergangenen Jahrhunderts wurden Lehrerüberzeugungen oft in Abgrenzung zum (rein intentionalen) 'Wissen' vorgenommen (Nespor, 1987). Überzeugungen wurden mit Beurteilungen und Bewertungen in Verbindung gebracht und Wissen mit Faktenwissen gleichgesetzt. Pajares (1992) hingegen beschreibt die beiden Begriffe als untrennbar. Neuere Forschungsarbeiten bestehen jedoch wieder auf der Trennung der beiden Begriffe; betonen aber die fließenden Übergänge zwischen ihnen. Überzeugungen bedürfen – im Gegensatz zu Wissen – keiner Rechtfertigung oder Widerspruchsfreiheit (Fenstermacher, 1994). Sie werden von Nespor (1987) als affektiv und von Nisbett und Ross (1980) als evaluativ beschrieben. Darüber hinaus existieren zahlreiche weitere Definitionen für das Konstrukt der *Teachers' Beliefs*.

Implizite vs. explizite Natur

Nach Kagan (1992) und weiteren Autoren, sind *Teachers' Beliefs* implizit, also unbewusst. Eine implizite Sicht bedeutet, dass *Beliefs* das Handeln einer Lehrperson ohne ihr Bewusstsein und damit ohne eine bewusste Einflussnahme steuern. In dieser Denkweise können *Beliefs* nicht durch Reflexion des eignen Tuns beeinflusst werden. Dewey (1988) hingegen

räumt ein, dass manche *Beliefs* durchaus explizit repräsentiert werden können, und damit einer kognitiven Verarbeitung sowie einer praktischen Umsetzung bedürfen.

Stabil vs. veränderbar

Das Konstrukt *Teachers' Beliefs* lässt sich auch anhand der Eigenschaften «über die Zeit stabil» oder «veränderbar» differenzieren. Beide Sichtweisen sind empirisch belegt (Kagan, 1992; Thompson, 1992). Laut Fives und Buehl (2012) gibt es bestimmte *Beliefs*, die als 'eher unveränderlich' beschrieben werden können (*Beliefs* zur Selbstwirksamkeit oder auch konstruktivistische *Beliefs*). *Beliefs* zur Unterrichtspraxis, zu Kindern oder *Classroom Management* sind dagegen einem stärkeren Wandel unterworfen. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass bedacht werden muss, welche *Beliefs* eher zu den Veränderbaren gezählt werden können und welche Faktoren eine solche Veränderung herbeiführen können. Ein wichtiger Faktor scheint dabei die Unterrichtserfahrung zu sein. Laut McAlpine et al. (1996) ist die Unveränderlichkeit eines *Beliefs* davon abhängig, wie stark ein *Belief* mit anderen *Beliefs* des gleichen *Belief Systems* verbunden ist und ob es erst kürzlich erworben oder schon etabliert ist. Hinsichtlich des Nutzens der Bestimmung der *Beliefs* schlussfolgern Fives und Buehl (2012), dass relativ stabile *Teachers' Beliefs* nicht durch Aus- und Fortbildung beeinflusst werden können. Im Gegensatz dazu sind sich schnell verändernde, sich anpassende *Beliefs* für die Forschung wenig nützlich, da durch sie keine Erkenntnisse zu für den Unterricht förderlichen Lehrerbeliefs erlangt werden können (da *Beliefs* nach dieser Annahme einer stetigen Anpassung unterworfen sind). Die Autorinnen gehen daher davon aus, dass *Beliefs* nur dann als Forschungsobjekt brauchbar sein können, wenn sie durch Erfahrung und Interventionen veränderbar sind, jedoch auch eine gewisse Stabilität aufweisen. Sie stellen sich ein Kontinuum "with long-held deeply integrated beliefs at the most stable end and new, more isolated beliefs at the most unstable end" (Fives & Buehl, 2012, 475) vor.

Ganz gleich mithilfe welcher Eckpunkte *Beliefs* definiert werden, sind allen *Beliefs* folgende Funktionen gemein:

Es wird angenommen, dass *Beliefs* die Wahrnehmung und damit das Handeln von Lehrpersonen lenken (Leder et al., 2002; Thompson, 1992), sie als Bindeglied zwischen Wissen und Unterrichten fungieren (Voss et al., 2011) und zudem für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schülern relevant sind (Staub & Stern, 2002). Nach Pajares (1992) greifen Lehrpersonen gerade in Drucksituationen nicht auf gelerntes Wissen, sondern auf

ihre Überzeugungen und subjektiven Theorien zurück. Es wird weiterhin angenommen, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den über Jahre geprägten Überzeugungen zu lehren und lernen die Qualität der Lehre positiv beeinflussen würde.

4 Fragestellungen

Aus den oben ausgeführten theoretischen und empirischen Befunden abgeleitet wird folgenden forschungsleitenden Fragestellungen nachgegangen:

Wie steht es um das Verständnis der Lehrpersonen von Sportunterricht?

1. Welche unterrichtsleitenden Orientierungen lassen sich bei Sportlehrpersonen identifizieren?
 - 1.1. Wie lassen sich die Fachverständnisse von Sportlehrpersonen ausdifferenzieren?
 - 1.2. Welche *Beliefs* zu Lehren und Lernen weisen Sportlehrpersonen der Sekundarstufe II auf?
 - 1.3. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Ausprägungen der *Beliefs* zu lehren und lernen, ihrem Fachverständnis und der Zielsetzung ihres Sportunterrichts?

5 Methodologische Überlegungen

Aufgrund der explorativen Natur des Vorhabens wurde für diese Studie ein qualitativ-rekonstruktiver Mixed-Methods-Ansatz aus *Narrative Inquiry* und dokumentarischer Methode gewählt. Der Entscheid für die Erhebung der Daten der Hauptstudie in Form von Interviews fiel aus zwei Gründen: 1. *Beliefs* stützen sich auf Erfahrungen des Individuums, die in Geschichten verpackt, weitergegeben werden. 2. In Interviews können die befragten Lehrpersonen die Geschichten ihres Unterrichts in ihrem Wortlaut und ihrer Sprache formulieren. Letzteres ist laut Connelly und Clandinin (1988, 87) wichtig, um die verschiedenen Perspektiven von Forscher und Lehrpersonen auf einen Nenner zu bringen:

«It is not only that we have different levels of thought about the same thing, one practical and one theoretical, but also that the thing itself is different, one taking the form of ideas and the other the form of actions.»

Clandinin und Connelly haben mit der *Narrative Inquiry* eine empirische Forschungsmethode entwickelt, die speziell dafür gedacht und gemacht ist, um untersuchen zu können, wie Lehrpersonen auf ihre Art und Weise zu Wissen kommen (Craig et al., 2018). Sie gehen davon aus, dass für die Lehrerbildung das Leben und Erleben von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist und Lehrpersonen am besten in ihren eigenen Geschichten zu verstehen sind. Von diesem Forschungshabitus geleitet, ist ein Leitfaden und eine Interviewtechnik entstanden, die Narrative provozieren. Zudem wurde bei der Durchführung der Interviews darauf geachtet, dass 1. durch einen informellen Chat vor Interviewbeginn eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wurde, 2. das Interview an der jeweiligen Schule durchgeführt werden konnte und 3. das Interview mit Fragen zur Sportbiographie der/s Interviewten begann.

Da Überzeugungen sowohl implizit als auch explizit repräsentiert sein können, muss die Auswertung der Interviews ermöglichen, verschiedene Wissensformen voneinander zu trennen. Die dokumentarische Methode eignet sich hier besonders, da sie auf der Überlegung beruht, dass es unterschiedliche Arten von Wissen gibt. Einerseits explizit zugängliches Wissen theoretischer Natur und andererseits praktisches, atheoretisches Orientierungswissen. Letzteres strukturiert das Handeln unabhängig vom theoretischen Wissen der Akteure (Paseka & Hinzke, 2014). Da im Konstrukt *Beliefs* eine Vermischung dieser Wissensformen stattfindet, erhoffe ich mir, mit der dokumentarischen Auswertungsmethode möglichst kontrastierende Ergebnisse gewinnen zu können.

6 Exemplarische Darstellung des Auswertungsstandes

Im Folgenden werden die Schritte der Interpretation anhand eines Interviewausschnitts erläutert. Die im ersten Ausschnitt fokussierte Interviewfrage lautet „Was ist Dir/Ihnen wichtig im Sportunterricht?“ Dieser hier dargestellte Interviewausschnitt schließt an Fragen zur Sportbiographie des Interviewten an.

I: Jetzt gehen wir ein bisschen mehr auf den Unterricht noch ein. Was ist Ihnen im Sportunterricht wichtig?

B: Dass sie sich viel bewegen und dass sie reflektieren, was sie bewegen.

I: Was heißt denn «es reflektieren?»

B: Ich bin immer der Meinung gewesen, ich bin vorwärtsgekommen, weil ich immer gemerkt habe, was ich gemacht habe. Und durch das

gewusst habe, was ich nachher machen möchte. Ob es das mit einer einzelnen Bewegung oder ob es das Ganze ist. Also wenn ich mich auseinandersetze mit dem Trail wie das geht, dann fahre ich den einfach oder ich überlege es mir schon vorher was kommen wird, weil ich es weiß. Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja da was passiert. (Interview 3, Pos. 32–35)

Abb. 1: Exemplarischer Interviewausschnitt (eigenes Material)

Nach Bohnsack (2013) zeichnet sich die dokumentarische Methode durch drei Analysestufen aus:

1. Die formulierende Interpretation, die den Inhalt der Interviewsequenz thematisch in der Sprache der Wissenschaft paraphrasiert und damit den immanenten, allgemeinen Sinngehalt formuliert.
2. Die reflektierende Interpretation konstruiert den Orientierungsrahmen, in welchem die Themen bearbeitet werden, die mithilfe der formulierenden Interpretation aufgedeckt wurden.
3. Die sinngenetische bzw. soziogenetische Typenbildung, die es erlaubt, die Ergebnisse generalisierbar zu machen.

Aufgrund der aktuellen Auswertungsstands wird im Folgenden lediglich auf die ersten beiden Analyseschritte eingegangen.

6.1 Formulierende Interpretation

Im Analyseschritt der formulierenden Interpretation konnten als Themen «hohe Bewegungszeit», «eigene Bewegung reflektieren» und dadurch «vorwärtskommen» identifiziert werden. Diese Unterthemen lassen sich im Oberthema «sich verbessern» zusammenfassen.

Der Lehrperson geht es darum, Schüler*innen viel Zeit für ihre Bewegung einzuräumen. Bewegung ist aus ihrer Sicht ein konstitutives Merkmal des Sportunterrichts. Im Hinblick auf die Qualität der Bewegung betont die Lehrperson, dass die ausgeführten Bewegungen «reflektiert» werden müssen. Auf die Nachfrage, was mit «reflektieren» gemeint sei, konkretisiert die interviewte Person ihre Antwort: Reflektieren dient dem Zweck, voranzukommen, sich zu verbessern. Zuerst nimmt sie die Bewegung wahr, «merkt» sie und kann daraus schliessen, welche Folgehandlung kommen soll. Im konkreten Beispiel 'Trail fahren' unterscheidet sie zwischen bekannten und neuen Trails. Bei Unbekannten fährt sie drauf los,

bei Bekannten nimmt sie die Bewegungsaufgabe mental vorweg. Als Bewegungsrückmeldung dient ihr die eigene Performanz.

6.2 Reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation wurde folgender Orientierungsrahmen konstruiert:

Der Interviewte rahmt seine Erklärungen entlang des eigenen sportlichen Vorwärtkommens. Er betont, dass er selbst in seiner eigenen sportlichen Betätigung «gemerkt» hat, »was (er) gemacht (hat)» und dies zum »Vorwärtkommen« geführt hat. Damit fokussiert er die zunächst allgemein gehaltene, dann im Beispiel des Trail Fahrens konkreter werdende Schilderung einer sportlichen Betätigung auf seine Eigenwahrnehmung von Bewegung. Er folgert, dass das bloße Tun zu einer Rückmeldung beim Sporttreibenden führt, sie «ist ja da».

Es handelt sich hier um eine Sportlehrperson, die den motorischen Lernprozess als zentral für den Sportunterricht erachtet. Das Thema des Sportunterrichts fokussiert hier stark auf das Erleben des Körpers in der Bewegung und die Umsetzung der in der Bewegung erfahrenen Rückmeldungen über den Bewegungsverlauf oder das Bewegungsergebnis. Darauf deuten auch weitere, hier nicht aufgeführte Interviewpassagen hin.

Im Vergleich mit einem weiteren empirischen Fall lässt sich der Analyseschritt der reflektierenden Interpretation weiter konkretisieren, indem ein Vergleichshorizont aufgebaut wird, der eine erkenntniskontrollierende Funktion übernimmt. Als *tertium comparationis*, dem verbindenden Dritten, dient dabei das in der formulierenden Interpretation identifizierte Oberthema «sich verbessern» (Nohl, 2013).

Empirische Äußerung	Heterologe empirische Äußerung
<p>Ich bin immer der Meinung gewesen, ich <u>bin vorwärtsgekommen</u>, weil ich immer gemerkt habe, was ich gemacht habe. Und durch das gewusst habe, was ich nachher machen möchte. Ob es das mit einer einzelnen Bewegung oder ob es das Ganze ist.</p>	<p>Ich bin jemand, der immer <u>probiert zu erklären</u>. Also ich erkläre, wieso üben wir das, was ist das Ziel, wo ist der Sinn dahinter,</p>

Empirische zweite Äußerung	Empirische zweite Äußerung
Also wenn <u>ich mich auseinander-setzte mit dem Trail wie das geht</u> , dann fahre ich den einfach oder ich überlege es mir schon vorher was kommen wird, weil ich es weiß. Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja da was passiert.	weil ich bin überzeugt und ich glaube, ich habe schon oft auch die Erfahrung gemacht, <u>wenn sie verstehen, wieso wir es machen, machen sie es eher</u> , anstatt wenn man einfach kommt und sagt, «jetzt rennen Sie 20 Runden und machen zehn Liegestütze und so weiter».
Mögliche dritte Äußerung	Mögliche dritte Äußerung
Und die Frage ist wie ich damit umgehen kann, dass ich es verändern kann, wenn ich besser werden möchte. Und das ist mir wichtig auch bei den Schülern, dass wenn sie eine Handlung haben in einem Hauptteil, <u>in dem Hauptteil muss es schon sein, dass sie merken, was abgeht</u> .	Wenn man aber erklärt, Sie verbessern Ihre Ausdauer, Sie verbessern Ihre Kraft, dafür sind Sie im Alltag/ haben Sie mehr Energie oder können den Alltag besser leisten oder Wohlbefinden. <u>Also das probiere ich sehr</u> .

Abb. 2: Vergleich zweier empirischer Äußerungen (eigenes Material, verkürzt, mit Hervorhebungen) in Anlehnung an Nohl (2017)

Die beiden hier präsentierten Interviewsequenzen fokussieren das Thema «sich verbessern» in unterschiedlicher Weise. Während die erste Erzählung von den sport-motorischen Lernerfahrungen der Lehrperson außerhalb des Unterrichts ausgeht und diese auf den Lernprozess im Unterricht überträgt, beschreibt die zweite Erzählung den Versuch der Lehrperson, ihre persönliche Sinnzuschreibung zum Ausdauerlauf über Erklärungen begreifbar zu machen und dadurch das von ihr gesetzte Lernziel zu erreichen.

Eine *vorschreibend-selbsterklärende* Lehr-Lernüberzeugung, der die erste Erzählung zugeordnet wird, möchte die individuelle Auseinandersetzung mit der erlebten Bewegung der Lernenden über neuronales Feedback ansprechen («sie merken, was abgeht») und damit das Umsetzen eigener Zielsetzungen im sportlichen Treiben ermöglichen. Im Vergleich dazu wird im zweiten Fall Lernen als «verstehendes» Ausführen von Handlungsanweisungen verstanden, die durch die Erklärungen der Lehrperson als sinnvoll erkannt werden sollen (*vorschreibend-erklärende* Lehr-Lernüberzeugung).

7 *Ausblick*

7.1 *Lehrpersonenspezifischer Aspekt*

In der komparativen Analyse mit weiteren Fällen lässt sich bereits erkennen, dass die Zielsetzungen und damit die individuellen Schwerpunktsetzungen im jeweiligen Sportunterricht stark divergieren. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die eigene (Sport-)Biographie einen beträchtlichen Einfluss auf die *Beliefs* zu lehren und lernen im Sport bzw. Sportunterricht hat.

7.2 *Fachspezifischer Aspekt*

In Bezug auf das Fach sollen die erhobenen *Beliefs* Kompetenzmodelle für den Sportunterricht ergänzen und für die Ausbildung nutzbar machen. Zugleich soll die Möglichkeit des narrativen Lernens in der (Sport-)Lehrerbildung aufgezeigt werden.

8 *Literatur*

- Allenspach, D. (2014). *Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: eine Typenbildung*. Zeitschrift für Didaktik der Typenbildung, 2(4), 76–94.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., & Tsai, Y.-M. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität der Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (pp. 54–82). Waxmann.
- Büchel, S., Kolovou, D., Hochweber, A. C., & Brühwiler, C. (2017). *Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Fach Sport*. Beitrag präsentiert am Symposium «Zur Bedeutung des Professionswissens von Lehrpersonen für den Unterricht und den Lernertrag der Schülerinnen und Schüler?»; an der GEBF-Tagung, 13.-15. März, Heidelberg.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). Macmillan.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Teachers College Press.
- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P., & Curtis, G. A. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning and life. *Teaching and Teacher Education, 71*, 329–340.
- Dewey, J. (1988). Experience and Education. In *The Later Works, 1925–1953*. Vol. 13: 1938–1939 (pp. 1–62). Southern Illinois University Press.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education, 20*(1), 3–56.
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. S. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *Educational Psychology Handbook* (pp. 471–499). American Psychological Association.
- Hattie, J.A.C. & Yates, G.C.R. (2014). Using feedback to promote learning. In V.A. Benassi, C.E. Overson, & C.M Hakala(Eds). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. pp. 45–58. Washington, DC, American Psychological Association.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their relation to Learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88–140.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*, 65–90.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), pp. 805–820.
- Leder, G. C., Pehkonen, E., & Törner, G. (2002). Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? (1). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3>
- McAlpine, L., Eriks-Brophy, A., & Crago, M. (1996). Teaching Beliefs in Mohawk Classrooms: Issues of Language and Culture. *Anthropology & Education Quarterly, 27*(3), 390–413.
- Müller, C., Felbrich, A., & Blömeke, S. (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Eds.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (pp. 277–302). Waxmann.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317–328.
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice Hall.

- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode (1). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Springer VS.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 58(4), 415–421.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–322.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, E. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 478–495). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2015). *The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence*. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seifried, J. (2009). Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern (16). Peter Lang.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *Ger J Exerc Sport Res*, 47, 335–347. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0461-4>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). *Überzeugungen von Mathematiklehrkräften*. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 235–258). Waxmann.

Theorieanteile im Sportunterricht. Rekonstruktion der Orientierungen von Sportlehrkräften

Lara Stamm

1 Einleitung

Dem Sportunterricht wird oft ein Sonderstatus als „Erholungsfach“ (Schierz & Serwe-Pandrick, 2018, S. 67) im Alltag der Schule zugeschrieben, in dem der restliche Schulalltag kompensiert wird. Das Besondere im Fach liegt im Alleinstellungsmerkmal der bewegungsorientierten Ausrichtung, bei der aktives Tun, körperbezogene Handlungen und die unmittelbaren leiblichen Erfahrungen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt werden. Wenn das Fach allerdings nicht nur zur Ausbildung sportpraktischer Basisqualifikationen, sondern auch zur mündigen Teilhabe am Sport und reflexiven Handlungsbefähigung der Schüler*innen im Sinne des erziehenden Schulsports (MSW NRW, 2014) beitragen soll, dann sind auch sporttheoretische Anteile für das Fach unerlässlich. Sie legitimieren sich vor allem aus bildungstheoretischer Perspektive. Welche Bedeutsamkeit jedoch Sportlehrkräfte der ‚Theorie‘¹ im Sportunterricht als Teil der Sport-Fachkultur zuschreiben, ist bislang nicht umfassend geklärt. Vor diesem Hintergrund fragt dieser Beitrag im Sinne des im Sammelband aufgegriffenen Themas nach *einem* ‚Narrativ zwischen Wissen und Können‘ aus Sicht der Sportlehrkräfte – konkreter formuliert danach, welche Orientierungen der Sportlehrkräfte sich in Bezug auf ‚Theorie‘ im Sportunterricht rekonstruieren lassen.

Um diese Frage beantworten zu können, werden erste Teilergebnisse einer qualitativen Studie aus dem eigenen Dissertationsprojekt vorgestellt, welches sich vor dem Hintergrund praxeologischer und habitustheoretischer Annahmen mit ‚Theorie‘ im Sportunterricht als Teil der Fachkultur befasst. Dabei liegt der Fokus ausschließlich auf dem Teilbereich des Projektes, in dem im Anschluss an den Professionsdiskurs (in Bezug auf Sport-

1 Der Theorie-Begriff ist in Anführungszeichen gesetzt, um auf das hier verwendete, sehr offene und im Sinne des Forschungsinteresses nicht vorab definierte Verständnis von ‚Theorie‘ hinzuweisen, dessen Grenzen durch die Sportlehrkräfte selbst in den Interviews abgesteckt werden.

lehrkräfte z.B. Ernst, 2018; Klinge, 2019; Volkmann, 2008) die handlungsleitenden Orientierungen der Sportlehrkräfte rekonstruiert wurden. Dazu wurden Einzelinterviews mit Sportlehrkräften geführt, die nach der dokumentarischen Methode (siehe Kap. 4) ausgewertet werden. Der Beitrag liefert erste empirische Ergebnisse zu den Sichtweisen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I auf die Relevanz von theoriebezogenen Anteilen im Fach. Abschließend wird diskutiert, inwiefern diese ersten Ergebnisse für die Fachkultur bedeutsam werden.

2 Forschungsstand

Bisherige Studienergebnisse zum Praxis-Theorie-Diskurs im Fach zeigen auf, dass die Tendenz, die klassische Leitidee des Sportunterrichts der Förderung einer motorischen Handlungsfähigkeit um die Förderung einer reflexiven Handlungsfähigkeit zu ergänzen, für Sportlehrkräfte „nicht unbedingt einsichtig“ (Neumann, 2020, S. 535) erscheint und das Fach für sie nach wie vor dem Primat der Bewegung unterliegt (zusammenfassend Herrmann & Gerlach, 2020). Wenn überhaupt theoriebezogene Anteile von den Sportlehrkräften als ‚notwendig‘ erachtet werden, so werden aus organisatorischen Gründen (z.B. der räumlichen Vereinbarkeit) und solchen der besseren Vermittelbarkeit Inhalte der Trainings- und Bewegungslehre den Inhalten der Geistes- oder Sozialwissenschaften vorgezogen (Schulz, 2010). Obwohl das Potenzial von ‚Theorie‘ im Fach Sport (zusammenfassend z.B. Guardiera & Leineweber, 2020) vielseitig ist und der Sportunterricht per se viele Reflexionsanlässe bietet (Lüsebrink & Wolters, 2017), scheint deren Berücksichtigung insbesondere aus Sorge vor unzureichender Bewegungsaktivität nur schwer ihren Weg in den Unterrichtsalltag zu finden (Kastrup, 2011). Dennoch wird aktuell der sportpädagogische Diskurs um Theorieanteile im Sportunterricht durch Forderungen nach einem „*Reflective Turn*“ (Serwe-Pandrick, 2013, S. 25; Hervorhebung im Original), einer „Sportliteralität“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 60), nach mehr ‚Unterricht‘ im Sportunterricht (Schierz & Serwe-Pandrick, 2018) und nach einer stärkeren Berücksichtigung bzw. bewussteren Forcierung einer verständnisvollen, weil reflexiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Sport (Gogoll, 2012) neu befeuert. Damit erscheint der Blick auf das Fach Sport aufgrund seiner Sonderstellung als „Anti-Unterrichtsfach-Schulfach“ (Schierz, 2009, S. 65) im Hinblick darauf, das Verhältnis zwischen der fachlichen Kultur und den Akteur*innen nachzeichnen zu können (Serwe, 2011) und entsprechende fachliche Entwicklungen anzuregen, besonders aufschlussreich und lohnenswert.

3 Theoretische Anchlüsse

Die Studie knüpft im Rahmen der Fachkulturforschung aus einer praxeologischen Perspektive an das Habituskonzept (Bourdieu, 1987) an. Die Fachkulturforschung erfährt seit einigen Jahren erhöhte Aufmerksamkeit als Untersuchungsgegenstand und findet auch im Kontext sportunterrichtlicher Lehrkräfteforschung zunehmend Anwendung (u.a. Ernst, 2018; Schiller, 2021). Eine Fachkultur umfasst einen „in sich systematisch verbundene[n] Zusammenhang von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern“ (Liebau & Huber, 1985, S. 315), der im Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren entsteht. Es wird angenommen, dass diese habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der sozialen Akteur*innen wesentlichen Einfluss auf das tägliche Handeln nehmen und die Orientierungsmuster in ihrem Kollektiv die spezifische Ordnung einer Institution bestimmen (Helsper, 2008). Von besonderer Relevanz ist dabei der Fachlehrer*innenhabitus, der u.a. mit seinen Vorstellungen über die Eigenheiten, Bedeutung und Stellung des Faches (Hericks & Körber, 2007) die jeweilige Fachkultur entscheidend prägt. Dabei wirken externe Einflüsse, wie beispielsweise Schultraditionen, gesellschaftliche Strukturen und curriculare Anforderungen sowie die fachliche Prägung auf den Sporthabitus ein, wenngleich auch diese fachlich geprägten Habitusformen wiederum entsprechende Vorstellungen und Haltungen hervorbringen bzw. erzeugen (Poweleit, 2019). Diese spezifische Kultur in ihrer Doppelstruktur gilt es in ihrer Generierung und hybriden Form im Hinblick auf die Theorie- und Praxisanteile im Fach näher zu bestimmen.

Einen theoretisch passenden Anschluss, diese Generierungsprinzipien sozialer Praxis in ihrer Vielschichtigkeit (Strukturen, Traditionen, Vorgaben) in den Blick zu nehmen, bietet das Habituskonzept, welches als Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen wirksam wird. Mit dem Konzept können inkorporierte Routinen und implizite Wissensbestände der Sportlehrkräfte im Hinblick auf praxis- und theoriebezogene Anteile im Sportunterricht in den Blick genommen werden. Als Schlüsselkonzept der Gesamtheorie Bourdieus (1976) versucht es, den Dualismus von Struktur und Handeln zu überwinden. Damit wird der Zugang zur kulturspezifischen Doppelstruktur ermöglicht und so der Anspruch einer praxeologischen Forschungsperspektive erfüllt. Bourdieu beschreibt den Habitus als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“, das als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98) wirksam wird. Dieses Dispositionssystem strukturiert die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (ebd., S. 101) sozialer Akteur*innen und fungiert damit als strukturierende Struktur (*modus ope-*

randi) gesellschaftlicher Handlungsweisen. Gleichzeitig erfüllt der Habitus seine zweite Funktion als strukturierte Struktur, also gewissermaßen als Werk bzw. Produkt des Handelns (*opus operatum*).

Mit dieser theoretischen Hintergrundfolie wird das Ziel intendiert, eine sportunterrichtliche Fachkultur auf die Bedeutsamkeit von ‚Theorie‘ hin zu analysieren, die auf die schulischen Akteur*innen handlungsleitend wirkt und gleichzeitig von ihnen wiederum selbst geprägt wird.

4 Methodische Überlegungen

Für die gesamte Studie wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansatz gewählt, um die expliziten und impliziten Wissensbestände der Akteur*innen im Sportunterricht in ihren Bezügen auf fachbezogene Prinzipien und Normen rekonstruktiv zugänglich zu machen. In insgesamt vier Klassen wurden dazu mithilfe von Leitfadeninterviews (Helfferich, 2011) vier Einzelinterviews (mit den Sportlehrkräften) und 15 Gruppendiskussionen (á drei bis sechs Schüler*innen) zu beispielsweise dem Stellenwert und den Eigenheiten des Faches durchgeführt. Die Sportlehrkräfte unterrichteten zu dem Erhebungszeitpunkt jeweils in der 7. oder 8. Klasse das Fach Sport an städtischen Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen.

Bei der Rekonstruktion der Orientierungen von Sportlehrkräften auf Basis der Interpretation der Einzelinterviews bietet sich der Anschluss an die von Nohl (2017) vorgeschlagene Kombination von Verfahrensteilen der narrationsstrukturellen Analyse mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017) an. Bohnsack (ebd., S. 63) unterscheidet u.a. zwischen einem expliziten und impliziten Wissen auf einer kommunikativen bzw. konjunktiven Sinnenebene: Kommunikatives Wissen konstituiert sich durch theoretisches Wissen (z.B. verbindliche Regeln) und zeigt sich im Material immanent, wird also explizit geäußert. Konjunktives Wissen hingegen wird nicht expliziert, es zeigt sich performativ in Selbstverständlichkeiten und Routinen (z.B. körperliche Gesten). Es handelt sich dann um implizites, habituelles Wissen. Das Spannungsverhältnis der beiden Wissensbestände und Sinnebenen kann mit den Unterkategorien Orientierungsschema und Orientierungsrahmen gefasst werden (ebd.). Der Zugang zu diesen Ebenen erfolgt im Projekt über die Auswertung der leitfadenzentrierten Einzelinterviews mit Sportlehrkräften anhand der dokumentarischen Methode. Die praxeologische Sicht ermöglicht damit Zugang zu den impliziten und expliziten Wissensbeständen der Akteur*innen und erlaubt dadurch Rückschlüsse auf die Sport-Fachkultur als fachspezifisches Sinn-

system, das in Form von ebendiesen Wissensordnungen handlungsanleitend wirkt (Müller-Roselius, 2007).

5 Empirische Einblicke

Anhand der transkribierten Daten werden an dieser Stelle erste Ergebnisse vorgestellt. Im analytischen Fokus steht dabei die Frage, welche Relevanz die Sportlehrkräfte den Theorieanteilen im Sportunterricht allgemein zuschreiben.

In Bezug auf ‚Theorie‘ im Sportunterricht aus Sicht der Sportlehrkräfte konnten insgesamt zwei übergeordnete Orientierungen mit jeweils zwei untergeordneten Orientierungsmustern rekonstruiert werden:

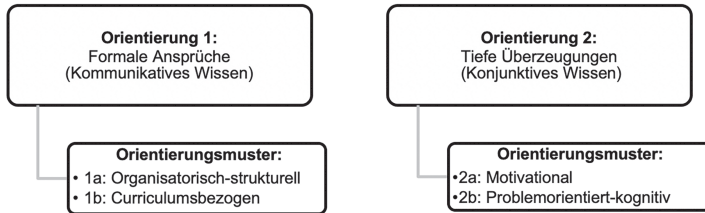


Abb. 1. Orientierungen von Sportlehrkräften in Bezug auf Theorieanteile im Fach

Die Antworten von zwei der vier Interviews (Orientierung 1) verblieben in Bezug auf diese Forschungsfrage auf der kommunikativen Wissens Ebene. Für sie kann eine Orientierung an der Erfüllung formaler Ansprüche rekonstruiert werden. Das dritte und vierte Interview verweisen dagegen auf konjunktives Wissen (Orientierung 2), wobei sich ihre Orientierung in der Realisation tiefer Überzeugungen ausdrückt. Die übergeordneten Orientierungen mit ihren untergeordneten Orientierungsmustern werden im Folgenden jeweils dargestellt.

5.1 Orientierung an formalen Ansprüchen (1)

Der Fokus dieser Orientierung liegt auf der bestmöglichen Erfüllung formaler Ansprüche. Dass die hier rekonstruierten Zuordnungen eher auf kommunikative Wissensbestände verweisen, zeigt sich insbesondere in den

wiederholten Aussagen zum Umgang mit ebendiesen Ansprüchen. Die Lehrkräfte äußern damit ihren Wunsch, die Umsetzung curricularer Anforderungen insbesondere gegenüber den Schüler*innen rechtfertigen zu wollen. Ihr Wissen bezieht sich stark auf allgemeingültige Anforderungen, die sie selbst allerdings nicht näher explizieren. Die zwei Orientierungsmuster verweisen auf die Erfüllung der formalen Ansprüche – einmal auf organisatorisch-struktureller und einmal auf curriculumsbezogener Ebene:

5.1.1 Organisatorisch-strukturelles Orientierungsmuster (1a)

An verschiedenen Stellen in diesem Interview wird deutlich, dass für diese Sportlehrkraft Theorie- und Praxisanteile klar organisatorisch voneinander getrennt sind und Theorie über die gestalterische Umsetzung definiert ist.

Y1: Wann sprichst du denn von Theorie im Sportunterricht? Ab wann ist es für dich eine Theorieeinheit oder ähm, kannst du da Grenzen ziehen zwischen Praxis und Theorie? #00:32:59–8#

Am: Ähm (2) Ja. (2) Ja klar, also in der- #00:33:05–6#

Y1: ↳ Ab wann ist es für dich ein Theorie-Input? #00:33:06–2#

Am: Also in der Sek. II geht das natürlich, ist es klar, wann es 'n Theorie-Input ist. In der Sek. I, je nach Thema kann man da 'n bisschen mehr rein- ähm schaufeln und mal nicht. Also, Theorie-Input so ist so für mich so ab (.) 10 Minuten? Wenn ich da mit irgendwas ankomme, mit 'ner Bildreihe und 'nem Video und erkläre irgendwie was, ja. Würde ich sagen. #00:33:36–1#

Y1: Kannst du beschreiben warum du jetzt auf die 10 Minuten kommst? Wie begründest du das? #00:33:40–6#

Am: ↳ Also, pf, so grob gefühlt einfach so. #00:33:42–9#

Es geht hier um einen Sportlehrer, der sich selbst als präserter, also im Raum sichtbarer, und aktiv-offensiver Wissensvermittler auf der Vorderbühne des Unterrichtsgeschehens versteht. Die Schüler*innen selbst nehmen dementsprechend eine passiv-rezeptive Rolle ein. Für ihn macht es einen erheblichen Unterschied, ob Theorie in der Sekundarstufe II („ist ja klar“) oder in der Sekundarstufe I thematisiert wird. Die Metaphorisierung des ‚Reinschaufelns‘ verdeutlicht, dass ‚Theorie‘ für die Sportlehrkraft eine unfreiwillig durchzuführende und belastende Begleiterscheinung des sonstigen Sport-Unterrichtens darstellt. Die Bedeutung von ‚Theorie‘ verbleibt

auf einer Informationen gebenden Ebene und erfüllt ausschließlich den Zweck der Bewegungsoptimierung. Insgesamt wird Theorie als *organisatorisch getrennter Anteil* des Sportunterrichts angesehen und hat eine relativ geringe Bedeutung. Die Orientierung an formalen Ansprüchen wird insbesondere in der Bedeutsamkeit von ‚Theorie‘ über organisatorische (zeitliche Definition, Materialien zur Visualisierung) und strukturelle Merkmale (Anordnungen der Akteur*innen im Raum) deutlich.

5.1.2 Curriculumsbezogenes Orientierungsmuster (1b)

Innerhalb dieses Orientierungsmusters orientiert sich die Sportlehrkraft zwar auch an formalen Ansprüchen, jedoch nicht auf organisatorisch-struktureller, sondern auf curriculumsbezogener Ebene. Sie tut dies, indem sie versucht, ihren Sportunterricht über die im Curriculum verwendeten Begrifflichkeiten in Bezug auf theoretische Anteile im Fach zu legitimieren und ihren Unterricht damit vor den Schüler*innen, aber ggf. auch vor weiteren Akteur*innen, wie etwa der Schulleitung oder den Eltern, rechtfertigen zu können. ‚Theorie‘ diene, wie sie es selbst an anderer Stelle im Interview sagt, einer für die Schüler*innen sinnvollen Kenntniserweiterung, die ein theoretisches Durchleuchten der Praxis ermögliche. Die Sportlehrkraft nennt diverse fachdidaktische Begrifflichkeiten und differenziert in verschiedene Niveau-Stufen von ‚Theorie‘, dennoch können definitorische Grenzen nicht trennscharf abgesteckt werden:

- Y1:** Was ist denn für dich so die Definition, ab wann würdest du sagen, war das jetzt eine Theorieeinheit? (...) Grenzt du das in deiner Planung ab, so hier mache ich einen Theorie-Input und dann gehen wir wieder in die Praxis oder ab wann ist etwas für die Theorie (.) oder Reflexion? #00:31:28–7#
- Aw:** Ja, es gibt ja dieses reflektierte Praxis als Theorie:::e- (.) Bestandteil von so 'ner Sportstunde. (...) Wenn man jetzt vorher zum Beispiel, ähm, wenn man jetzt beim Fitness bleibt, Intervalltraining vorgestellt hat, finde ich, ist das schon ein theoretischer Input, der mehr als reflektierte Praxis ist, weil es eben nicht reflektiert wird. (...) Und wenn's dann mal, manchmal gibt es ja auch die Möglichkeit, Referate einfließen zu lassen, was dann wirklich auch Theorie ist, ähm, wobei ich versuche, dieses Theorieeinheiten möglichst äh kurz und zielgerichtet zu halten, um eben nicht den Eindruck

zu erwecken, wir sitzen einfach nur blöd rum und bewegen uns zwischendurch 'n bisschen. #00:32:49–6#

Hier greift die Sportlehrkraft auf kommunikatives Wissen zurück („es gibt ja dieses reflektierte Praxis“) und definiert ‚Theorie‘ im Fach für sich als einen *theoretischen Input bzw. als Vermittlung sinnvoller, neuer Inhalte*. Die Gestaltung von Theorieeinheiten wird zweckorientiert („möglichst äh kurz“) und adressatenorientiert ausgerichtet, um den Schüler*innen nicht zu viel ‚Theorie‘ zuzumuten. Insgesamt kommt ‚Theorie‘ hier im Sinne eines gelegentlichen, beiläufigen Wissens-Input durch die Sportlehrkraft selbst oder durch die Schüler*innen in Form von Referaten ebenfalls eine eher geringe Bedeutung zu.

5.2 Orientierung an tiefen Überzeugungen (2)

Bei der zweiten Orientierung, die rekonstruiert werden konnte, geht es um die Orientierung an der Realisation tiefer Überzeugungen, die in diesen beiden hier zugeordneten Interviews durch unterschiedliche Unterrichtsprinzipien hervorgebracht werden. In diesen Interviews dominiert die Rekonstruktion von konjunktivem Wissen, da beide Sportlehrkräfte immer wieder aus konkreten Unterrichtsszenarien berichten und damit Einblicke in ihre unterrichtlichen, konjunktiv-habituellen Handlungsmuster und (im Gegensatz zur Orientierung 1) ihre internen Ansprüche gewähren. Was beide Orientierungsmuster verbindet, ist eine tiefe Überzeugung in Bezug auf ihre (Sport-)Unterrichtung, bei der ‚Theorie‘ für sie ein (in Teilen auch unbewusster und) unerlässlicher Bestandteil des Sportunterrichts ist. Die Theorieanteile dienen dabei dem Zweck, den Schüler*innen ein umfassendes und reflexives Verständnis des Phänomens Sport nahezu legen. Gleichzeitig unterscheiden sich die zwei Orientierungsmuster jedoch grundlegend in ihren Überzeugungen selbst, was in ihren Verständnissen und der Nutzung von ‚Theorie‘ für den Sportunterricht deutlich wird.

5.2.1 Motivationales Orientierungsmuster (2a)

Die Lehrkraft dieses motivationalen Orientierungsmusters plädiert für eine sportive Begeisterung und Anstrengungsbereitschaft im Fach:

Y1: Wie versuchst du die Theorie dann umzusetzen, also wie sieht das aus? (...) #00:18:40–1#

Am: (...) dass ich diese Person [Schülerexpert*in] heranziehe, mh, die äh im Grunde genommen, auch theoretisch äh den Schülern nahebringt, wie intensiv Basketball betrieben werden kann. Dass Basketball nicht nur besteht aus äh den Ball dribbeln und den Ball an das Brett werfen und möglichst dann in den Korb zu werfen. Sondern, wie viel Arbeit auch dahintersteckt, äh, das ist so schön! (...) Also dass man ähm schon auch im Vorhinein, oder auch im Nachhinein, darüber spricht und es äh auch ähm, vom Kopf her klar hat, dass einem das nicht anfliegt. Äh, sondern dass man das äh sich erarbeiten muss wie in der Mathematik. Ja? #00:31:27–4#

Aus dem Interviewverlauf geht hervor, dass die Sportlehrkraft auf eine langjährige Berufserfahrung zurückblicken kann. Das Prinzip der Schülerexpert*innen, in dem Schüler*innen zu Vermittlern von Sportarten werden, ist für ihn ein zentrales und bewährtes Schlüsselprinzip, welches dem Sportunterricht eine unverzichtbare Routine verleiht. ‚Theorie‘ wird hier gewissermaßen auf einer sozialen, emotionalen und motivationalen Ebene genutzt, da Sportpraxis für ihn *erst durch ‚Theorie‘ verständlich und begreifbar gemacht* werden kann. ‚Theorie‘ dient einer umfassenden Unterfütterung eines „Learning by doing“- Unterrichts-Stils, wie er seinen Stil selbst beschreibt, wodurch ‚Theorie‘ hier einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und für das praktische Bewegungslernen unverzichtbar ist.

5.2.2 Problemorientiert-kognitives Orientierungsmuster (2b)

Ähnlich wie im Sportunterricht verfolgt dieser Sportlehrer auch in seinem Zweitfach Deutsch einen problemorientierten Vermittlungsansatz. Gemäß diesem Ansatz ist es ihm ein Anliegen, seine Unterrichtsvorhaben stets transparent und gemeinsam bzw. auf Augenhöhe mit den Schüler*innen zu gestalten. ‚Theorie‘ kann dabei als Brücke zwischen der Sportpraxis und dem jeweils identifizierten Problem beschrieben werden:

Y1: Ab wann ist es für dich Theorie? (...) #00:32:36–6#

Am: (...) Theorie ähm auch jetzt grade für die Sekundarstufe I ähm (2) beinhaltet für mich ein ja aus der, aus der aus der Wissenschaft, aus der Sportwissenschaft ähm herausgelösten Bereich, ähm. Den zu problematisieren in Bezug auf die Praxis, am Anfang auch. Und

äh am Ende dann das zu:: zu reflektieren. (...) Also (.) ohne irgendwelche große Textarbeit. #00:33:51–5#

Die Lehrperson spricht sich hier gegen eine explizite ‚Theoretisierung‘ des Sportunterrichts aus („ohne irgendwelche große Textarbeit“). Und dennoch zeigt die Rekonstruktion dieses Orientierungsmusters, dass Theorie für seinen Sportunterricht unerlässlich ist, denn: Erst im reflexiven Umgang mit der Sportpraxis wird das theoretische, sportwissenschaftliche Wissen vermittelt und der Sport somit umfassend verstanden. Das Verhältnis von Theorie und Praxis zeigt sich integrativ, durchdacht und reflektiert, da Theorieanteile in seinem Unterricht als *bewusst herausgelöste und später wieder sinnvoll integrierte Teilbereiche* der Praxis verstanden werden.

5.3 Erste Schlussfolgerungen: Sportpraxis als unverzichtbare Voraussetzung für Sporttheorie

Die ersten Einblicke in die Orientierungen zeigen, dass die Vorstellungen davon, was Theorie für Sportlehrkräfte bedeutet und wie die praktizierte Theorie letztendlich aussieht, stark differieren:

- In Bezug auf die eingangs dargelegte Differenzlinie zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Sinnenebene zeigt sich, dass die Sportlehrkräfte der Orientierung 1 primär über ‚Theorie‘ reden und die Umsetzung in der Praxis auf einer sehr rudimentären Ebene verbleibt, während für die Orientierung 2 deutlich wird, dass sie hinter ihren Überzeugungen stehen und diese für ihre sportunterrichtliche Praxis handlungsleitend wirken. Sie sind in diesem Kontext gewissermaßen als ‚praktizierende Theoretiker‘ zu beschreiben, für deren Sportunterricht Theorieanteile einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des Sportunterrichts leisten.
- Nur für das Orientierungsmuster 1a zeigt sich, dass die Relevanz von Theorie auf der Ebene der Sportartenvermittlung verbleibt. Die übrigen drei von vier Orientierungsmustern verweisen dementsprechend auf sportunterrichtliche Handlungsmuster, in denen Theorie über die Wissensvermittlung hinausgeht, die Sportpraxis reflektiert und in gewisser Weise im Sinne des Kompetenzdiskurses weiterverwendet werden soll.

Insgesamt wird deutlich, dass die (auch in Teilen unbewusste, weil habituell verankerte) Akzeptanz und Relevanz von Theorie im Sportunterricht

mit einer fachlichen Identifikation steigt. Die fachbezogene Identifikation kann hier als Kontinuum konturiert werden, welches sich von dem Orientierungsmuster 1a (schwache fachliche Identifikation) über die Orientierungsmuster 1b und 2a bis hin zu dem Orientierungsmuster 3b (starke fachliche Identifikation) erstreckt. Zusammenfassend kann festgehalten werden: Je deutlicher eine fachliche Identifikation rekonstruiert werden kann, desto

- stärker sind die Sportlehrkräfte bemüht, die curricularen sowie die eigenen Ansprüche im Sportunterricht zu realisieren,
- umfassender scheint ihr Verständnis von Sport über das sportartenspezifische Wissen hinaus als gesellschaftliches Phänomen zu sein und
- eher verstehen sie sich selbst als Sportpraxis- und Wissensvermittler durch Theorie- und Praxisanteile.

6 Resümee und Ausblick

Zu Beginn des Beitrags wurde skizziert, wie unter verschiedenen Argumentationslinien die Theorieanteile im Fach zunehmend eingefordert werden, um daran anknüpfend die Verflechtung von Sportlehrkräfteorientierungen für eine Sport-Fachkultur unter praxistheoretischen Annahmen herauszuarbeiten. Anhand leitfadengestützter Interviews wurde empirisch der Forschungsfrage nachgegangen, welche Orientierungen von Sportlehrkräften sich in Bezug auf die Relevanz von ‚Theorie‘ im Fach rekonstruieren lassen. Die vorläufige Ergebnisdarstellung auf Basis der dokumentarischen Methode macht deutlich, dass die Aussagen der Sportlehrkräfte vielfach ein implizit mitwirkendes fachkulturelles Selbstverständnis ausdrücken, in dem Theorieanteile im Sportunterricht meist unbewusst und unterschwellig eine durchaus relevante Rolle für das Fach einnehmen. Obwohl die Bedeutsamkeit und das Verständnis von ‚Theorie‘ stark divergieren, verweisen die ersten empirischen Einsichten aber auch darauf, dass aus ihren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern durchaus eine implizite Akzeptanz von Theorieanteilen im Sportunterricht hervorgeht und ‚Theorie‘ im Fach Sport in bestimmten sportunterrichtlichen Situationen unerlässlich ist.

In Bezug auf eine erste Ausbuchstabierung der Sport-Fachkultur seitens der Sportlehrkräfte zeigt sich, dass ‚Theorie‘ im Sportunterricht immer auf die Praxis bezogen wird – wenn auch unterschiedlich intensiv. Dies zeigt auch, entgegen der häufig angeführten Kritik im wissenschaftlich-sportpädagogischen Praxis-Theorie-Diskurs an einem theorieintegrie-

renden Sportunterricht, dass für die Sportlehrkräfte kein Sportunterricht erstrebenswert erscheint, in dem Theorieanteile zeitlich dominieren. Denn die hier dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass *Bewegung* (im weiteren Sinne unter ‚Praxis‘ zusammengefasst) immer als Grundlage bzw. Voraussetzung für jegliche kognitiven Zugänge (im weiteren Sinne unter ‚Theorie‘ zusammengefasst) verstanden wird. Für eine umfassende Ausbuchstabilisierung der Sport-Fachkultur und eines kollektiven Sport-Habitus gilt es allerdings zu prüfen, inwiefern auch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Schüler*innen als bedeutsame Mit-Akteur*innen des Sportunterrichts in einer Sport-Fachkultur wirksam werden. An diesen Gedankengang setzt das gesamte Dissertationsprojekt an.

7 Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften* (Bildung und Sport, Bd. 16, 1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 18–30). Aachen: Shaker.
- Guardiera, P. & Leineweber, H. (2020). „Wieso, weshalb, warum?“ Reflektierte Praxis im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 44 (2), 2–5.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Hericks, U. & Körber, A. (2007). Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18, S. 31–48). Opladen: Barbara Budrich.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 361–384.
- Kastrup, V. (2011). Was halten Sportlehrkräfte von Theorieanteilen im Sportunterricht? *sportunterricht*, 60 (12), 376–380.

- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (Bewegungspädagogik, Bd. 14, S. 241–254). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Die neue Sammlung*, 25 (3), 314–339.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 27–44.
- MSW NRW. (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (1. Auflage) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.) (Schule in NRW Nr. 5020). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforchung in der Schule* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18, S. 15–30). Opladen: Barbara Budrich.
- Neumann, P. (2020). Reflexive Handlungsfähigkeit im Sportunterricht. Wie nehmen Sportlehrkräfte diese neue Zielstellung wahr? *sportunterricht*, 69 (12), 530–536.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, 5., erw. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Poweleit, A. (2019). *Lehrplankonzept, Erziehender Sportunterricht und Fachkultur. Eine Trendstudie zum kompetenzorientierten Lehrplan der Sekundarstufe in Luxemburg* (Schulsportforschung, Bd. 12). Berlin: Logos.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewahrungsmymen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62–77.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51–61.
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von „Unterricht“ im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 53–71.
- Schiller, D. (2021). Professionelle Wahrnehmung der Sportlehrkräfte. *German Journal of Exercise and Sport Research* (51), 39–48.
- Schulz, N. (2010). Praxis und Theorie: Komplizierte Beziehungen. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Edition Schulsport, Bd. 13, S. 133–154). Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe, E. (2011). *Schulsportentwicklung. Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess* (Edition Schulsport, Bd. 17). Aachen: Meyer & Meyer.

- Serwe-Pandrick, E. (2013). „The reflective turn?“ Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (2), 25–44.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen und deren Bedeutung für die Förderung motorischer Basiskompetenzen

Ilaria Ferrari, Jürgen Kühnis, Kathrin Bretz, Christian Herrmann

Der Alltag im Sportunterricht ist durch die Beurteilung der Leistungen der Schüler*innen seitens der Lehrpersonen und der Auswahl didaktischer Arrangements gekennzeichnet. Die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen gewann in den letzten Jahren zunehmend an Forschungsinteresse und zählt zu den meistdiskutierten Komponenten professionellen Handelns. Sie gilt als zentrale Facette des pädagogischen Wissens und trägt dazu bei, dass (Sport-)Lehrpersonen ihren Beruf erfolgreich ausüben und wird deshalb auch als wichtiger Faktor erfolgreichen Unterrichtens genannt (Helmke, 2017). Im vorliegenden Beitrag werden, nach einer allgemeinen Einführung zur Relevanz der diagnostischen Kompetenz und der Urteilsgenauigkeit für das professionelle Handeln im Bewegungs- und Sportunterricht, die Ergebnisse zweier empirischer Studien zur Akkuratheit der Einschätzung der motorischen Basiskompetenzen (Herrmann et al., 2020) von Lehrpersonen präsentiert. Implikationen für die Schulpraxis und mögliche Handlungsperspektiven werden anschliessend diskutiert.

1. Diagnostische Kompetenz als wichtiger Aspekt der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Innerhalb der Lehrer*innenbildungsforschung haben Baumert und Kunter (2006) ein weitverbreitetes Kompetenzmodell vorgelegt, in dem davon ausgegangen wird, dass sich die Handlungskompetenz aus unterschiedlichen Aspekten professioneller Kompetenz (professionelles Wissen, motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten) konstituiert, die das professionelle Handeln, bzw. einen guten und effektiven Unterricht, ermöglichen. Die diagnostische Kompetenz als Teil des Professionswissens ist nicht als eigenständige Kompetenzdimension im Modell spezifiziert und wurde dem pädagogisch-psychologischen Wissen zugeordnet (Baumert & Kunter, 2011). Sie knüpft an zwei zentrale Wissensbereiche, das pädagogisch-psychologische und das fachdidaktische (Brunner et al., 2011; Vogler et al., 2017), an.

Die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen bezieht sich auf «die Fähigkeit, die im Lehrberuf auffallenden (...) diagnostischen Aufgabenstellungen erfolgreich zu bewältigen, und auf die Qualität der dabei erbrachten Diagnoseleistungen» (Schrader, 2013, S. 154). Damit gemeint ist die Kompetenz der Lehrer*innen, Merkmale der Schüler*innen wie deren Leistung, aber auch deren emotional-motivationale Merkmale (z. B. Interesse) sowie die Lern- und Aufgabenanforderungen (z. B. Schwierigkeit von Aufgaben) zutreffend einzuschätzen, die für die Unterrichtsplanung und -gestaltung genutzt werden können (Artelt & Gräsel, 2009; Brunner et al., 2011; Helmke, 2017; Karst & Förster, 2017; Schrader, 2013).

Die Urteilsgenauigkeit oder -akkuratheit (accuracy), d.h. die Übereinstimmung der Lehrpersonenurteile mit den tatsächlichen Merkmalausprägungen der Schüler*innen, stellt eine zentrale Komponente der diagnostischen Kompetenz dar. In zahlreichen empirischen Arbeiten wird sie mit dem Begriff der diagnostischen Kompetenz im engeren Sinne gleichgesetzt (Brühwiler, 2014; Helmke et al., 2004; Helmke, 2017; Karst & Förster, 2017; Schrader, 2013).

Zur Ermittlung der Urteilsgenauigkeit werden in der deutschsprachigen Literatur insbesondere drei Urteilskomponenten, nämlich die Rangordnungs- (Vorhersagung der Rangreihe des einzuschätzenden Schülermerkmals), die Niveau- (Differenz zwischen Urteil der Lehrperson und Schülermerkmal) und die Differenzierungs- oder Streuungskomponente (Merkmalsunterschiede zwischen Schüler*innen) verwendet, die jeweils unterschiedliche Facetten der Urteilsgenauigkeit abbilden (Karing & Artelt, 2013; Schrader, 1989, 2011; Schrader & Helmke, 1987; Spinath, 2005). Die Rangordnungskomponente gilt als Kernstück der diagnostischen Kompetenz (Helmke et al., 2004; Helmke, 2017). Die Urteile können aufgabenbezogen (Wie viele Schüler*innen werden eine Aufgabe lösen?), aufgabenspezifisch (Welche Schüler*innen lösen welche Aufgabe?) oder personenbezogen (Wie viele Aufgaben werden von einer/einem Schüler*in richtig gelöst?) ausfallen (Karst & Förster, 2017; Schrader, 1989; Schrader & Helmke, 1987).

Mehrere Studien berichten über Schwierigkeiten der Lehrpersonen, die Leistung der Schüler*innen korrekt einzuschätzen (Hascher, 2011; Helmke et al., 2004; Südkamp et al., 2012). Aktuelle sportdidaktische Studien (Niederkofler et al., 2018; Seyda, 2018) bestätigen, dass die Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, die Schüler*innen akkurat zu beurteilen und dies in allen Urteilskomponenten. Sie überschätzen sowohl die Niveau- als auch die Differenzierungskomponente und können die Leistungen der einzelnen Schüler*innen nicht korrekt einordnen.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie Sportlehrpersonen während des Sportunterrichts die Einschätzung der Leistungen der Kinder vornehmen, da sie über verschiedene Diagnosesituationen zu ihrem Urteil gelangen können (Ingekamp & Lissmann, 2008). Während vermutlich im Kindergarten und in den ersten Schuljahren eher eine informelle Diagnostik vorgenommen wird, die anhand von Beobachtungen und Erfahrungen zu subjektiven, zum Teil auch unbewussten und unsystematischen Urteilen und Einschätzungen führt, ermöglichen im Laufe der Schuljahre Instrumente wie Lernjournals, Videoaufnahmen, Beobachtungsbögen oder sportmotorische Leistungstests semiformelle Diagnosesituationen (Hascher, 2008). In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung der Lernprozessdiagnostik hervorzuheben (Hascher, 2003; Reuker & Künzler, 2021; Schrader, 2013), die im Gegensatz zur Leistungsdiagnostik den Lernstand der Schüler*innen während des ganzen Lernprozesses diagnostiziert und zielgerichtete (fach-) didaktische und pädagogisch-psychologische Massnahmen ermöglicht. Sie muss so differenziert sein, wie es für die daraus abgeleiteten pädagogischen und (fach-)didaktischen Schritte nötig ist (Niederkofler et al., 2018).

Um im Sportunterricht weitere geeignete semiformelle Diagnosen zu ermöglichen, sollen nach Sjuts (2006) vermehrt Lernaufgaben entwickelt werden, die zugleich einen diagnostischen wie auch lernförderlichen Wert haben und somit eine zielgerichtete Prozessdiagnostik ermöglichen. Es geht hier um Aufgaben, die eine Diagnostik zur Verbesserung des Lernens (Ingekamp & Lissmann, 2008) und somit eine schnelle Orientierung für den weiteren Unterricht ohne grossen Aufwand ermöglichen. Zudem ist zu überprüfen, inwieweit diese durch angepasste formelle Diagnoseinstrumente ergänzt werden können, um Fehleinschätzungen zu minimieren (Schrader, 2013; Seyda & Langer, 2020).

2. Bedeutung des diagnostischen Urteils für die didaktische Gestaltung des Unterrichts

«Je besser Lehrpersonen diagnostizieren können, desto besser können sie ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen beraten und begleiten» (Hascher, 2011, S. 1).

Das diagnostische Urteil ist handlungsleitend. Es ermöglicht eine Anpassung der didaktischen Massnahmen auf die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, wie zum Beispiel der Bewegungs- und Lernaufgaben (Niederkofler et al., 2018), oder eine differenzierte kurzfristige und langfristige

Gestaltung der Lehrsettings. Eine Diagnose vermittelt wichtige Rückmeldungen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler und unterstützt das weitere Vorgehen, bzw. die Suche nach einer passenden Strategie zur Zielerreichung (Hascher, 2003; Schrader, 2011; Spinath, 2005) sowie eine individuelle Förderung der Schüler*innen (Ingekamp & Lissmann, 2008). Die diagnostischen Kompetenzen können somit als eine entscheidende Voraussetzung für das adaptive Vorgehen, d.h. für die optimale Passung zwischen den Unterrichtsanforderungen und den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, betrachtet werden. «Lehrpersonen, die über Fähigkeitsunterschiede und/oder über Stärken und Schwächen ihrer Schüler nicht im Bilde sind, dürften Schwierigkeiten bei der Herstellung einer hinreichenden Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Anforderungen haben» (Helmke, 2017, S. 121).

In mehreren Studien werden sie als notwendige Bedingung, um die Schüler*innen individuell fördern zu können, definiert (Helmke, 2017; Rogalla & Vogt, 2008; Schrader, 2013; Seyda & Langer, 2020; Südkamp et al., 2012). Erst wenn die diagnostische Kompetenz zusammen mit einer hohen didaktischen Kompetenz gekoppelt wird, wird diese für die Schüler*innen lernwirksam und die Lehrperson kann den Unterricht adaptiv und zielgerichtet gestalten (Artelt & Gräsel, 2009; Brühwiler, 2014; Seyda, 2018). Die adaptive Lehrkompetenz, d.h. die Fähigkeit den Unterricht kontinuierlich an die heterogene Voraussetzungen der Schüler*innen anzupassen, ermöglicht der Lehrperson adäquat mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen umzugehen (Brühwiler, 2014). Damit die Erkenntnisse aus der Diagnostik in eine gezielte und adaptive Steuerung des Unterrichts einfließen können, sollen die Lehrpersonen geeignete didaktische Unterrichtsmassnahmen sowohl in der Planung (Makroadaptation) als auch während der interaktiven Phase des Unterrichts (Mikroadaptation) einsetzen können (Brühwiler, 2014). Die hohe adaptive Lehrkompetenz zielt auf eine optimale Passung zwischen Unterstützungsbedarf und Unterstützungsangebot ab, die Helmke (2017) als zentrales Merkmal der Unterrichtsqualität bezeichnet und zu einem feststellbaren Lernzuwachs führt (Brühwiler, 2014; Rogalla & Vogt, 2008). Im Sportunterricht bezeichnen Seyda und Langer (2020, S. 356) diese Kopplung als eine «Orchestrierung» der diagnostischen und didaktischen Handlungen des Sportunterrichts, die sowohl in der Planungs- als auch in der Realisierungsphase stattfinden kann, so dass möglichst viele Schüler*innen von günstigen Lernbedingungen profitieren können. Zusammenfassend kann eine Lehrperson als kompetent bezeichnet werden, wenn sie unterschiedliche diagnostisch relevante Situationen erkennt und diese für eine adaptive Unterrichtsgestaltung nutzt (Brühwiler, 2014; Südkamp & Praetorius, 2017).

3. Urteilsgenauigkeit von Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe

Wie akkurat schätzen die sportunterrichtenden Lehrpersonen motorische Basiskompetenzen der Kindergartenkinder ein? Diese Frage wurde im Rahmen zweier Erhebungen der motorischen Basiskompetenzen (Herrmann et al., 2020) von Kindergartenkindern in verschiedenen Kantonen der Schweiz gestellt. Die Lehrpersonen wurden mittels eines Fragebogens befragt, wie sie den Anteil der Kinder in ihrer Klasse einschätzten, welche die MOBAK-KG-Testitems erfüllen können. Es handelte sich um ein aufgabenbezogenes Urteil (Schrader, 1989), da die Lehrpersonen den Anteil der Schüler*innen, die eine Testaufgabe bestehen, schätzen mussten.

3.1 Methode

Im Januar/Februar 2018 wurden in den Kantonen Zürich und Uri (Herrmann et al., 2019; Kühnis et al., 2019) sowie im Februar/März 2020 in den Kantonen Tessin und Nidwalden (Herrmann et al., 2021b; Kühnis, Bretz et al., 2021) die motorischen Basiskompetenzen von Kindergartenkindern untersucht.

In der Schweiz ist der Kindergarten Teil der obligatorischen Schule und umfasst zwei Jahre. Das Eintrittsalter liegt bei vier Jahren. Die Anfrage und Information der betreffenden Klassenlehrpersonen erfolgten in Rücksprache mit den lokalen Schulleitungen.

3.2 Stichprobe

Für die vorliegenden Analysen wurden Klassen von Lehrpersonen einbezogen, wenn mindestens sieben Kinder pro Schulklasse motorisch getestet werden konnten. Im Unterschied zu vorgängigen Analysen (u.a. Herrmann et al., 2019; Herrmann et al., 2021a, 2021b; Kühnis et al., 2019; Kühnis, Bretz et al., 2021) wurden Kinder, welche zum Zeitpunkt der Erhebung jünger als 55 Monate und älter als 80 Monate waren, im Datensatz belassen, da die diagnostischen Urteile der Lehrpersonen immer alle Kinder einer Klasse miteinbeziehen.

Studie 2018: Im Kanton Zürich ($n = 242$; 56,6 % Jungen; $M = 5,6$ Jahre, $SD = 0,6$) und Kanton Uri ($n = 212$; 50,5 % Jungen; $M = 6,0$ Jahre, $SD = 0,6$) konnten insgesamt 25 Klassen mit 454 Kinder im Alter von $M = 5,8$ Jahre ($SD = 0,7$; Range: 4,50 – 7,58; 53,71 % Jungen) sowie deren

25 Lehrpersonen erfasst werden. Die durchschnittliche Klassengrösse lag bei $N = 13,4$ Schüler*innen ($SD = 7,6$).

Studie 2020: Im Kanton Tessin ($n = 474$; 51,1 % Jungen; $M = 5,2$ Jahre, $SD = 0,9$) und Kanton Nidwalden ($n = 207$; 51,2 % Jungen; $M = 6,0$ Jahre, $SD = 0,6$) wurden insgesamt $N = 681$ Kinder aus 46 Klassen im Alter von $M = 5,4$ Jahren ($SD = 0,9$; 51,1 % Jungen) erfasst. Die Altersspanne fiel mit $3,42 - 7,25$ Jahren relativ breit aus, da Kinder im Kanton Tessin den Kindergarten ein Jahr früher besuchen können. Die durchschnittliche Klassengrösse umfasste $N = 14,8$ Kinder ($SD = 4,3$). Es wurden 46 Lehrpersonen (davon 97,8 % Frauen) befragt. Der Altersdurchschnitt lag bei $M = 40,3$ Jahren ($SD = 11,8$); die Berufserfahrung bei $M = 16,0$ Jahren ($SD = 12,0$). (Kanton Tessin: $N = 30$; 100 % Lehrerinnen; $M = 40,6$ Jahre, $SD = 12,3$; Kanton Nidwalden: $N = 16$; 93,8 % Lehrerinnen; $M = 39,7$ Jahre, $SD = 11,1$).

3.3 Instrumente und Datenerhebung

Testungen der Kinder

Zur Erfassung der motorischen Basiskompetenzen der Kindergartenkinder wurde das MOBAK-KG-Testinstrument eingesetzt, mit welchem sich die Kompetenzbereiche *Sich-Bewegen* (4 Items: Balancieren, Rollen, Springen, Laufen) und *Etwas-Bewegen* (4 Items: Werfen, Fangen, Prellen, Dribbeln) abbilden lassen. Das Instrument ermöglicht eine curricular valide und altersspezifische Kompetenzerfassung (Herrmann, 2018; Herrmann et al., 2020).

Die Datenerhebung erfolgte im Klassenverband im Rahmen einer regulären Schulstunde (45 Minuten). Nach einem gemeinsamen Aufwärmen wurden die acht Posten in Kleingruppen von 3–4 Kindern in Begleitung von geschulten Testleiter*innen absolviert. Bei jedem Posten erhielten die Kinder eine kurze Erklärung und Demonstration durch die Betreuungsperson und hatten jeweils zwei Versuche (kein Probeversuch), um die Testitems zu absolvieren. Jeder einzelne Versuch wird dichotom bewertet (0 = nicht bestanden, 1 = bestanden). Anschliessend wird die Anzahl der bestandenen Versuche pro Testitem summiert (0 Punkte = keinmal bestanden, 1 Punkt = einmal bestanden, 2 Punkte = zweimal bestanden). Ausnahme hiervon bilden die Testitems Werfen und Fangen: Hier haben Kinder je sechs Versuche und die Anzahl der erfolgreichen Versuche wird notiert. Im Anschluss werden 0–2 erfolgreiche Versuche mit 0 Punkten,

3–4 erfolgreiche Versuche mit 1 Punkt und 5–6 erfolgreiche Versuche mit 2 Punkten bewertet.

Tabelle 1 Übersicht der erfassten Merkmale der Klasse und Lehrpersonen

Items	Fragen (Antwortkategorien)
LP-Einschätzung der Klasse	Bitte schätzen Sie den Anteil der Kinder in Ihrer Klasse ein, welche folgende Aufgaben erfüllen können: (1 = < 25 %, 2 = 25–49 %, 3 = 50–75 %, 4 = > 75 %)
Etwas-Bewegen	Werfen Mit einem kleinen Ball eine Zielscheibe (Durchmesser 40 cm) aus 1,5 m treffen.
	Fangen Einen indirekt zugespielten Kinder-Basketball kontrolliert mit beiden Händen fangen.
	Prellen Einen Ball in kurzen Abständen mehrmals beidhändig auf den Boden prellen und fangen.
	Dribbeln Einen Ball (Futsal) mit dem Fuss in einem vorgegebenen Korridor um zwei Hindernisse herum dribbeln.
Sich-Bewegen	Balancieren Über eine umgedrehte Langbank vorwärts und rückwärts balancieren, ohne runterzufallen.
	Rollen Auf einer schiefen Ebene (Mattenbahn) eine Rolle in den Stand vorwärts turnen.
	Springen Einbeinig hüpfen (3 m auf linkem Bein, 3 m auf rechtem Bein).
Laufen	In einem vorgegebenen Korridor flüssig vorwärts und rückwärts rennen.
Klassengrösse¹	Wie viele Kinder sind in dieser Klasse? (Anzahl)
Berufserfahrung¹	Über wie viele Jahre Berufserfahrung als Lehrperson verfügen Sie? (Anzahl Jahre)
Weiterbildung¹	An wie vielen Weiterbildungen zum Thema Bewegung und Sport haben Sie in den letzten vier Jahren teilgenommen? (0–5 Kurse)
Unterrichtskompetenz¹	Wie schätzen Sie ihre Unterrichtskompetenz für das Fach Sport ein? (1= gering bis 4=sehr gut)
Sportlektionen¹	Wie viele Sportlektionen werden in dieser Klasse pro Woche unterrichtet? (1–6 Lektionen)
Purzelbaum	Ist Ihr Kindergarten ein sog. "Purzelbaum"-Kindergarten? (0=ja, 1=nein)

¹ Nur in der Studie 2020

Das Geburtsdatum und Geschlecht der Kinder wurde über die Klassenlisten (Studie 2018), bzw. einen Elternfragebogen (Studie 2020), erfasst. In den Kantonen Zürich, Uri und Nidwalden wurde weiterhin dokumentiert, ob die Klasse einem Regel- oder Bewegungskindergarten («Purzelbaum») zugehörig ist. Im Kanton Tessin wurde über die Messung von Grösse und Gewicht zusätzlich der BMI erfasst.

Befragungen der sportunterrichtenden Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden mittels eines Fragebogens befragt, wie sie den Anteil der Kinder in ihrer Klasse einschätzen, welche die MOBAK-Testitems erfüllen können. Diese Einzelitems waren eng an die Aufgabenbeschreibung der MOBAK-KG-Testitems angelehnt. In der Studie 2020 wurden ergänzend die soziodemographischen Merkmale der Lehrpersonen, deren Aus- und Weiterbildung sowie Merkmale der Klasse erfasst (Tab. 1).

3.4 Datenauswertung

Die Datenaufbereitung und Datenanalyse erfolgte mit SPSS Version 26 (IBM Corp., 2019). Da sich die Einschätzungen der Lehrpersonen durchgängig auf Klassenebene befinden, mussten vorgängig die individuellen Daten der Schüler*innen aggregiert werden. Zur Aggregation der Daten wurden klassenweise die Mittelwerte des Alters, Geschlechts und des BMI berechnet. Entsprechend stellen die gebildeten Variablen den prozentualen Anteil an Mädchen und Jungen in einer Klasse (Geschlecht-Klasse; 0 = Jungen, 1 = Mädchen), das durchschnittliche Alter der Kinder in einer Klasse (Alter-Klasse; in Jahre) und der durchschnittliche Body-Mass-Index (BMI) der Kinder in einer Klasse (BMI-Klasse, kg/m^2 , nur Tessin) dar.

Um die individuellen MOBAK-Daten auf das gleiche Skalenniveau wie die Einschätzungen der Lehrpersonen zu bringen, wurde zunächst für jedes MOBAK-Testitem der prozentuale Anteil innerhalb einer Klasse berechnet, welche im jeweiligen MOBAK-Testitem zwei Punkte erreicht hat. Dieser prozentuale Wert (0–100 %) wurde dann in folgende Kategorien eingeteilt 1 = „unter 25 %“, 2 = „25 % – 49 %“, 3 = „50 % -75 %“ und 4 = „über 75 %“. Damit konnte aus den individuellen motorischen Testdaten und den klassenbezogenen Einschätzungen der Lehrpersonen eine einheitliche, inhaltlich interpretierbare Skalierung auf Klassenebene hergestellt werden. Entsprechend beziehen sich alle folgenden Analysen auf die Klassenebene mit $N = 25$ bzw. 46 Klassen.

Zur Deskription der Daten wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der MOBAK-Testitems auf Basis der Lehrpersoneneinschätzungen und der MOBAK-Testungen berechnet. Des Weiteren wurden die jeweiligen Skalenmittelwerte für die beiden Kompetenzbereiche *Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen* sowie für den *MOBAK-Gesamtwert* berechnet. Die interne Konsistenz erreichte mit Cronbachs' $\alpha = 0,74$ (2018) bzw. $\alpha = 0,72$ (2020) für die Lehrpersoneneinschätzungen und $\alpha = 0,84$ (2018) bzw. $\alpha = 0,78$ (2020) für die MOBAK-Tests zufriedenstellende Werte.

Zur Berechnung der **Niveauebene** der **Diagnosen** (Schrader, 1989) wurde die Differenz zwischen den Lehrpersoneneinschätzungen und den MOBAK-Testleistungen (Lehrpersoneneinschätzungen *minus* MOBAK-Leistungen) berechnet. Werte größer 0 kennzeichnen eine Überschätzung des allgemeinen Leistungsniveaus der Klasse, wohingegen Werte kleiner 0 eine Unterschätzung anzeigen. Neben der Darstellung der 95 %-Konfidenzintervalle der Differenzwerte, wurden T-Tests und die zugehörigen Effektstärken nach Cohens *d* berechnet. Dabei werden Effekte $d > 0,20$ als klein, $d > 0,50$ als mittel und $d > 0,80$ bewertet (Cohen, 1988).

Um potentielle Erklärvariablen für die Akkuratheit der Niveauebene (d.h. die Grösse der Über- bzw. Unterschätzung) zu identifizieren, wurde der Differenzwert der beiden Kompetenzbereiche *Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen* sowie der *MOBAK-Gesamtwert* mit dem durchschnittlichen *Geschlecht* und *Alter* der Klasse sowie der *Art des Kindergartens* (Regel- oder Purzelbaumkindergarten) korreliert. In der Studie 2020 wurde zusätzlich die über den Lehrpersonenfragebogen erfassten Variablen *Grösse*, *Anzahl der Sportlektionen* und *BMI* der Klasse sowie *Berufserfahrung*, *Weiterbildungen* und selbsteingeschätzte *Unterrichtskompetenz* der Lehrpersonen mit in die Korrelation eingebunden. Dabei werden Korrelation $r > 0,10$ als klein, $r > 0,30$ als mittel und $r > 0,50$ als gross bewertet (Leonhart, 2017).

Die *Differenzierungskomponente* zur Einschätzung der Über-/Unterschätzung der leistungsbezogenen Heterogenität und die *Rangkomponente* zur Einschätzung der Abstufung zwischen den Schüler*innen konnte aufgrund der fehlenden individuellen Einschätzungen der Leistungen der Schüler*innen durch die Lehrpersonen nicht berechnet werden (Schrader, 1989).

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Studie 2018

Mit Ausnahme des Testitems *Fangen* überschätzten die Lehrpersonen in jedem Testitem die motorischen Leistungen der Kinder signifikant (Tab. 2). Die Unterschiede zwischen den eingeschätzten Leistungen und den tatsächlichen Leistungen können gemäss den Konventionen nach Cohen (1988) als gross bewertet werden. Insbesondere bei den Testitems *Werfen*, *Balancieren* und *Laufen* wurden die Leistungen der Schüler*innen von den Lehrpersonen deutlich überschätzt. Auf Ebene der Kompetenzbereiche fielen die Diagnosen im *Etwas-Bewegen* akkurater aus als im *Sich-Bewegen*.

Tabelle 2 Mittelwertsunterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen und den tatsächlichen Leistungen im MOBAK-Test (Niveauelemente)

	Lehrpersoneneinschätzung		MOBAK-Test		Niveauelemente (Differenz)		
	M	(SD)	M	(SD)	M	95%CI	d
Werfen	2,84	(0,55)	1,60	(0,58)	1,24**	[0,92; 1,56]	2,19
Fangen	2,56	(0,71)	3,04	(0,73)	-0,48*	[-0,89; -0,07]	-0,66
Prellen	2,80	(0,82)	2,12	(0,67)	0,68**	[0,26; 1,10]	0,91
Dribbeln	2,76	(0,83)	1,92	(0,76)	0,84**	[0,39; 1,29]	1,06
Balancieren	3,32	(0,75)	1,96	(0,68)	1,36**	[0,96; 1,77]	1,91
Rollen	3,36	(0,57)	2,36	(0,57)	1,00**	[0,67; 1,32]	1,76
Springen	3,24	(0,66)	2,40	(0,65)	0,84**	[0,47; 1,21]	1,28
Laufen	3,68	(0,48)	2,40	(0,71)	1,28**	[0,94; 1,62]	2,12
Etwas	2,73	(0,52)	2,17	(0,54)	0,56**	[0,25; 0,86]	1,05
Sich	3,40	(0,43)	2,28	(0,46)	1,12**	[0,87; 1,37]	2,51
MOBAK	3,07	(0,41)	2,23	(0,46)	0,85**	[0,60; 1,09]	1,95

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Wenngleich in Tabelle 3 teils kleine bis mittlere Zusammenhänge ersichtlich werden, sind diese durchgängig nicht signifikant. Dies kann auf die kleine Stichprobe von N = 25 Klassen zurückgeführt werden. Deskriptiv zeigte sich jedoch ein Zusammenhang der Akkuratheit der Einschätzung mit dem Alter der Kinder in der Klasse (Klassen mit älteren Kindern werden akkurater eingeschätzt) sowie mit der Art des Kindergartens (Kinder in Purzelbaumkindergärten werden akkurater eingeschätzt).

Tabelle 3 Korrelation der Niveauelemente mit Erklärvariablen (n = 25)

		Geschlecht-Klasse	Alter-Klasse	Purzelbaum ¹
Akkuratheit der Einschätzung	r	-0,06	-0,30	-0,26
Etwas-Bewegen	p	0,78	0,14	0,22
Akkuratheit der Einschätzung	r	0,09	-0,21	-0,26
Sich-Bewegen	p	0,68	0,32	0,21
Akkuratheit der Einschätzung	r	0,02	-0,31	-0,30
MOBAK-Total	p	0,92	0,14	0,15

¹ Kodierung: 0 = nein, 1 = ja

4.2 Ergebnisse der Studie 2020

Tabelle 4 Mittelwertsunterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen und den tatsächlichen Leistungen im MOBAK-Test (Niveauelemente/Akkuratheit der Einschätzung)

	Lehrpersoneneinschätzung		MOBAK-Test		Niveauelemente (Differenz)		
	M	(SD)	M	(SD)	M	95% CI	d
Werfen	2,72	(0,89)	1,52	(0,59)	1,20**	[0,88; 1,51]	1,59
Fangen	2,87	(0,78)	2,76	(0,87)	0,11	[-0,23; 0,45]	0,13
Prellen	2,62	(0,91)	1,59	(0,83)	1,04**	[0,67; 1,40]	1,19
Dribbeln	2,49	(1,06)	1,63	(0,71)	0,86**	[0,48; 1,23]	0,95
Balancieren	3,20	(0,88)	1,59	(0,62)	1,61**	[1,29; 1,92]	2,11
Rollen	2,89	(1,02)	1,87	(0,65)	1,02**	[0,67; 1,38]	1,20
Springen	3,18	(0,89)	2,11	(0,64)	1,07**	[0,75; 1,39]	1,38
Laufen	3,56	(0,62)	2,20	(0,83)	1,36**	[1,05; 1,67]	1,85
Etwas	2,68	(0,63)	1,88	(0,58)	0,81**	[0,56; 1,06]	1,33
Sich	3,20	(0,59)	1,94	(0,39)	1,26**	[1,05; 1,46]	2,51
MOBAK	2,94	(0,53)	1,91	(0,45)	1,03**	[0,82; 1,23]	2,09

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die MOBAK-Testleistungen fielen in der Studie 2020 in den Kantonen Tessin und Nidwalden etwas niedriger aus als in der Studie 2018 in den Kantonen Zürich und Uri. Dies ist wohl auf die um etwa 5 Monate jüngere Stichprobe im Jahr 2020 zurückzuführen (Herrmann et al., 2019; Herrmann et al., 2021b). Dennoch fiel die Akkuratheit der Niveauelemente zwischen den Studien sehr ähnlich aus: Die Lehrpersonen überschätzten – mit Ausnahme des Testitems *Fangen* – die motorischen Leistungen der Kinder signifikant mit grossen Effektstärken. Wiederum werden die Leistungen der Schüler*innen in den Testitems *Werfen*, *Balancieren* und *Laufen* am deutlichsten überschätzt. Auf Ebene der Kompetenzbereiche fielen wiederum die Diagnosen im *Etwas-Bewegen* akkurater aus als im *Sich-Bewegen*, wobei die Differenz zwischen tatsächlicher und von den Lehrpersonen geschätzter motorischer Leistung, also die Grösse der Überschätzung, in beiden Studien sehr ähnlich ausfielen (Tabelle 4).

Tabelle 5 Korrelation der Niveauebene mit Erklärvariablen

		Geschlecht- Klasse	Alter- Klasse	Purzel- baum ¹
Akkuratheit der Einschätzung Etwas-Bewegen	r	0,11	-0,30*	-0,47
	p	0,45	0,05	0,07
Akkuratheit der Einschätzung Sich-Bewegen	r	0,34*	-0,12	-0,32
	p	0,02	0,41	0,22
Akkuratheit der Einschätzung MOBAK-Total	r	0,26	-0,26	-0,45
	p	0,08	0,09	0,08

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

¹ Kodierung: 0 = nein, 1 = ja; N = 16 (nur Nidwalden)

In Tabelle 5 zeigte sich, dass Klassen mit einem höheren Anteil an Mädchen im *Sich-Bewegen* signifikant überschätzt werden. Dagegen wurden Klassen mit älteren Kindern im Kompetenzbereich *Etwas-Bewegen* akkurater eingeschätzt. Deskriptiv wurden auch mittlere Zusammenhänge mit der Art des Kindergartens deutlich, wobei Kinder in Purzelbaumkindergärten durchgängig akkurater eingeschätzt wurden. Diese Zusammenhänge sind jedoch aufgrund der geringen Stichprobengrösse von N = 16 Klassen nicht signifikant. Da es im Kanton Tessin keine Bewegungskindergärten gibt, reduzierte sich diese Auswertung auf die Stichprobe in Nidwalden.

Tabelle 6 Korrelation der Akkuratheit der Einschätzung in den Kompetenzbereichen und MOBAK-Gesamtwert mit Erklärvariablen

		Klassen- grösse	BMI- Klasse ¹	Sportlek- tionen	Berufser- fahrung	Weiter- bildung	Unterrichts- kompetenz
Akkuratheit der Einschätzung Etwas-Bewegen	r	0,42**	0,06	0,19	0,07	-0,17	0,25
	p	0,01	0,76	0,21	0,67	0,25	0,10
Akkuratheit der Einschätzung Sich-Bewegen	r	0,23	0,13	0,08	-0,21	0,09	0,17
	p	0,13	0,48	0,60	0,15	0,54	0,28
Akkuratheit der Einschätzung MOBAK-Total	r	0,39**	0,11	0,17	-0,08	-0,05	0,25
	p	0,01	0,55	0,28	0,61	0,72	0,10

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

¹ N = 30 (nur Tessin)

In Tabelle 6 werden Zusammenhänge der Merkmale der Klasse und der Lehrperson mit der Akkuratheit der Einschätzung in den Kompetenzbereichen *Etwas-* bzw. *Sich-Bewegen* sowie dem MOBAK-Gesamtwert dargestellt. Die Akkuratheit (Tab. 4) wurde dabei mit den Erklärvariablen korreliert. Dabei zeigten sich mittlere Zusammenhänge mit der *Klassengrösse*. Eine grössere Anzahl von Schülerinnen und Schülern pro Klasse führt zu ungenaueren Diagnosen bzw. zur stärkeren Überschätzung. Dies betrifft vor allem den Kompetenzbereich *Etwas-Bewegen*. Dagegen zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge des durchschnittlichen BMI der Klasse sowie der Anzahl an *Sportlektionen* mit der Diagnosegenauigkeit.

Auf Seiten der Lehrpersonen zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge, wenngleich deskriptiv kleine bis mittlere Zusammenhänge erkennbar waren. So zeigte sich, dass Lehrpersonen mit mehr *Berufserfahrung* deskriptiv die Kinder im *Sich-Bewegen* weniger überschätzten, während die Teilnahme an *Fort- und Weiterbildungen* nur in einem kleinen Zusammenhang mit der Diagnosegenauigkeit stand. Bei der durch die Lehrpersonen selbsteingeschätzten *Unterrichtskompetenz* deutet sich zumindest deskriptiv ein umgekehrter Zusammenhang an. Lehrpersonen, die ihre Unterrichtskompetenz hoch einschätzten, überschätzten ihre Kinder (nicht signifikant) stärker.

Diskussion

Die festgestellte, allgemeine Überschätzung des Leistungsniveaus der Kindern spiegelt die Ergebnisse aus anderen Studien wider (Niederkofler et al., 2018; Schrader, 2013; Seyda & Langer, 2020; Van Ophuysen, 2010). Die Tatsache, dass beide Studien (2018 und 2020) ähnliche Ergebnisse zeigen, könnte bedeuten, dass die Tendenz zur Überschätzung der Leistungen der Schüler*innen offensichtlich überregional und über die Sprachgrenzen hinweg präsent ist. Dieser Sachverhalt birgt die generelle Gefahr, dass eventuell überhöhte motorische Anforderungen an Kinder gestellt werden, die ihrem individuellen Leistungsstand nicht oder nur bedingt gerecht werden. Folglich kann der Sportunterricht nicht optimal an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden und die Abweichungen zwischen erwartetem (D-EDK, 2017) und tatsächlichem motorischem Niveau könnten immer grösser werden.

Betrachtet man die Korrelation der Akkuratheit der Einschätzung mit verschiedenen Erklärvariablen, sind einige auffallende Ergebnisse festzustellen. Der BMI der Schüler*innen hat praktisch keinen Einfluss auf die Akkuratheit der Einschätzung der Lehrperson. Dies bedeutet, dass dies

keine Verzerrung des Urteils (Haloefekt) mit sich bringt und dass Klassen mit Kindern mit höherem BMI nicht weniger akkurat eingeschätzt werden. Die Anzahl Sportlektionen pro Woche hat ebenfalls keinen Einfluss auf die Urteilsgenauigkeit. Dies könnte bedeuten, dass den Lehrpersonen in den regulären Sportlektionen oder sportlichen Aktivitäten im Kindergarten genügend Beobachtungszeit für eine akkurate Einschätzung der motorischen Basiskompetenzen ihrer Schüler*innen zur Verfügung steht. Im Wissen dieser Korrelation lässt sich vermuten, dass die akkuratere Einschätzung der Kinder, die einen Purzelbaumkindergarten besuchen, auf eine höhere diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen, die in den erforderlichen Zusatzqualifikationen erlangt wurde, zurückzuführen ist. Die täglichen Bewegungssequenzen, die eine Erhöhung der „Beobachtungszeit“ für die Lehrperson bedeutet, sollen nicht von entscheidender Bedeutung sein.

Wie bereits in anderen Studien festgestellt werden konnte (Praetorius et al., 2011), zeigen Unterrichtserfahrung und besuchte Weiterbildungen nur einen kleinen Zusammenhang mit der Diagnosegenauigkeit. Dies kann in einem ersten Moment überraschen. Obwohl ein akkurates Urteil ausschlaggebend für eine effektive Unterrichtsgestaltung und für den Lernerfolg der Schüler*innen ist, bemängelten bereits Helmke et al. (2004) und Brunner et al. (2011), dass dieses Thema selten im Rahmen der Lehrpersonenaus- und Weiterbildung behandelt wird. Bei einer aktuellen Studie zur Bedeutung der diagnostischen Kompetenz für die Sportlehrpersonen (Heitzer & Leineweber, 2020) schätzten fast alle befragten Lehrpersonen die diagnostische Kompetenz als wichtig ein, aber fast die Hälfte beurteilte ihre diagnostische Kompetenz als eher nicht ausreichend, um alle Schüler*innen akkurat zu bewerten. Obwohl die diagnostische Kompetenz für sie wichtig war, hielten sie eine diagnostische Ausbildung für überflüssig, setzten sich nicht kritisch mit dem Thema auseinander und planteten den Unterricht aufgrund eigener Erfahrungen und nicht aufgrund diagnostischer Urteile.

In der Schweiz wird praktisch in allen Lehrer*innenbildungsinstitutionen erwartet, dass die Absolvent*innen (ausgewählte) Professionsstandards (Oser, 2001) erreichen, zu denen auch die Diagnostische Kompetenz zählt. Ein Beispiel aus dem Kompetenzstrukturmodell der pädagogischen Hochschule in Zürich (Pädagogische Hochschule Zürich, 2018, S. 16) zeigt, was von den Studierenden am Schluss des Studiums erwartet wird: „Die Lehrperson wendet verschiedene Verfahren an, um Lernergebnisse und -leistungen zu beobachten und zu diagnostizieren und daraus Erkenntnisse für die Förderung der Schülerinnen und Schüler abzuleiten. Sie setzt unterschiedliche Beurteilungsformen ein und kennt deren Funktionen und

Wirkungen.“ Die in der Ausbildung erworbene diagnostische Kompetenz soll im Laufe der Unterrichtskarriere kontinuierlich weiterentwickelt und kritisch reflektiert werden, um Urteilsfehler und -tendenzen zu minimieren (Karing & Artelt, 2013). Dies bedeutet, dass sportdidaktische Weiterbildungsangebote in Zukunft vermehrt die diagnostische Kompetenz thematisieren sollen.

Der umgekehrte Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenz und der Diagnosegenauigkeit lässt sich schwer interpretieren, da u. a. die Informationsart und -quelle, die die Lehrpersonen für ihr professionelles Selbstkonzept (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016) und für ihre berufsbezogene Überzeugungen (Reusser & Pauli, 2014) verwenden, nicht miteruiert wurden.

Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen einen entsprechenden Handlungsbedarf, die Diagnosekompetenz von Lehrpersonen zu fördern, damit sie die Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Schüler*innen optimal unterstützen können. Dies kann im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung oder anhand didaktischer Massnahmen, wie zum Beispiel durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit kompetenz- und förderorientierten Lernaufgaben, die konkrete Beobachtungs- und Beurteilungssituationen ermöglichen oder durch die adäquate Verwendung angepasster diagnostischer Instrumente im Unterricht, erfolgen.

Da Lernen im Sportunterricht auf Bewegungs- und Lernaufgaben beruht (Fankhauser et al., 2015), sollen vermehrt altersadäquate Aufgaben entwickelt werden, die eine semiformelle Diagnose des motorischen Wissens und Könnens der Schüler*innen durch die Lehrpersonen ermöglichen (Sjuts, 2006). Es sollen Lernaufgaben entwickelt werden, die kognitiv aktivieren, das handlungsorientierte Lernen fördern (Schönfeld, 2020) und zur Lösung von Bewegungsproblemen führen (Pfitzner & Aschenbrock, 2013). Sie sollen auf dieser Stufe eigenständige und kreative Vorgehensweisen allein und in der Gruppe ermöglichen, dem Lern- und Entwicklungsstand der Kinder angepasst sein und eine Möglichkeit zur motorischen und kognitiven Differenzierung besitzen. Die Lehrpersonen können die Schüler*innen bei der Lösung der Lernaufgaben beobachten, begleiten und bei auftretenden Schwierigkeiten helfen. Die Schüler*innen bestimmen das Lerntempo und den Lernprozess, sodass die Lehrperson die Rolle der Lernbeobachter*in und Lernbegleiter*in übernehmen kann (Ferrari Ehrensberger & Baggenstos, 2016). Ein konkretes Beispiel im Bereich Wer-

fen könnte der Aufbau einer «Wurfbude» sein, in welcher das zielgerichtete Werfen aus verschiedenen Positionen mit verschiedenen Bällen geübt und in der Gruppe reflektiert werden kann (Kühnis, Ferrari, Steinmann & GramespacherSteinmann, 2022/in print). Dank der gezielten Beobachtung und dem Austausch mit den Kindern, kann die Lehrperson wichtige diagnostische Informationen sammeln, die ihr helfen, den Unterricht aufgrund der unterschiedlichen motorischen Voraussetzungen adaptiv zu gestalten.

Wie bereits betont, soll die Urteilsakkuratheit ein wichtiges Anliegen in der Ausbildung angehender und in der Weiterbildung etablierter sportunterrichtender Lehrpersonen sein und spezifisch erworben werden, da sich diese nicht per se mit zunehmender Erfahrung verbessert. Dies bedeutet, dass die Aus- und Weiterbildung von sportunterrichtenden Lehrpersonen hochschuldidaktische Lehr-Lernarrangements benötigt, mithilfe derer die (angehenden) sportunterrichtenden Lehrpersonen diagnostische Kompetenzen erwerben und diese mit ihren didaktischen Kompetenzen koppeln. Helmke (2017) schlägt einen Zyklus zur Erfassung und Verbesserung der Diagnosefähigkeit vor, welcher fünf Schritte beinhaltet: Zuerst soll ein Schüler*innenmerkmal ausgewählt werden (z.B. Treffsicherheit im Kompetenzbereich Werfen), danach soll die Schüler*innenleistung anhand Aufgaben (z.B. Aufgabe Werfen) (Herrmann et al., 2020) erhoben werden, wobei die Lehrperson vor der Erhebung eine persönliche Prognose abgeben soll. Anschliessend sollen Schätzung und empirischer Befund verglichen und die eventuellen Diskrepanzen analysiert und reflektiert werden. Aufgrund der einfachen Handhabung der MOBAK-Testaufgaben können diese, wie Helmke (2017) in seinem Zyklus beschreibt, optimal als Testaufgaben in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden. In der Ausbildung könnten zum Beispiel die Studierenden während eines Praktikums einen Bereich der motorischen Basiskompetenzen mit ihren Schüler*innen üben, sie dabei beobachten und ihr Können einschätzen. Am Schluss des Praktikums oder einer Unterrichtseinheit führen sie den passenden MOBAK-Test durch und vergleichen die Resultate. Wenn man keine Möglichkeit hat, direkt mit Kindern zu unterrichten, können als Lern- und Übungsmaterial auch Videoaufnahmen von Unterrichtssequenzen und tatsächlichen Ergebnissen der gefilmten Kinder eingesetzt werden. Somit können die (angehenden) Lehrpersonen ihre Urteilsakkuratheit reflektieren und fortlaufend verbessern. Gleichzeitig ist es wichtig, dass die (angehenden) Lehrpersonen sich das Wissen über mögliche Urteilsfehler und -tendenzen, die die Genauigkeit der Einschätzung beeinflussen, aneignen (Karing & Artelt, 2013).

Zusammenfassend zeigen diese ersten Ergebnisse Handlungsbedarf auf die Förderung der Diagnosekompetenz von sportunterrichtenden Lehrpersonen auf der Eingangsstufe. Da sie jedoch noch explorativ zu sehen sind, sind weitere Untersuchungen (auch) auf Individualebene der Schüler*innen wichtig und notwendig. Der Erwerb und die Förderung der diagnostischen Kompetenz sollen allgemein sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung vermehrt in den Fokus rücken. Angehende wie auch erfahrene Lehrpersonen sollen lernen, kriteriengeleitet (genauer) hinzuschauen, um differenzierte Vorstellungen ihrer Schüler*innen zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren. Lernaufgaben, sowie angepasste formelle Diagnoseinstrumente können hier Hilfe bieten.

Literaturverzeichnis

- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 157–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.157>.
- 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>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Waxmann.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A. & Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (S. 215–234). Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- D-EDK. (2017). *Lehrplan 21*. <https://zh.lehrplan.ch/>
- Fankhauser, D., Ferrari, I., Huber, C., Messmer, R., Moshfegh, Y., Plattner, M., Reimann, E., Seiler, S. & Steinegger, A. (2015). *Aufgaben im Sportunterricht: Kompetenzorientierte Aufgaben für den Sportunterricht auf der Sekundarstufe I und II*.
- Ferrari Ehrensberger, I. & Baggenstos, U. (2016). Kompetenzorientierung im Sportunterricht der Sekundarstufe I. In M. Naas (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I* (S. 340–366). Haupt.

- Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 109–122.
- Hascher, T. (2003). Diagnose als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2003(2), 25–30.
- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71–86). Waxmann.
- Hascher, T. (2011). *Diagnostizieren in der Schule*. www.praxiswissen-schulleitung.de.
- Heitzer, J. & Leineweber, H. (2020). Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräfte im Kontext von heterogenitätssensiblen Unterricht. *sportunterricht*, 69(11), 482–487.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Herrmann, C. (2018). *MOBAK 1–4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1–4: Manual* (1. Aufl.). Hogrefe Schultests. Hogrefe.
- Herrmann, C., Bretz, K., Kühnis, J., Seelig, H., Keller, R. & Ferrari, I. (2021a). Connection between Social Relationships and Basic Motor Competencies in Early Childhood. *Children*, 8(53). <https://doi.org/10.3390/children8010053>
- Herrmann, C., Bretz, K., Kühnis, J., Seelig, H., Keller, R. & Ferrari, I. (2021b). *MOBAK – Monitoring motorischer Basiskompetenzen von 4- bis 8-jährigen Kindern in der Schweiz: Zusammenhänge mit familiärem Umfeld, individuellen Faktoren und Umweltfaktoren*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4498286>
- Herrmann, C., Ferrari, I., Wälti, M., Wacker, S. & Kühnis, J. (2020). *MOBAK-KG: Motorische Basiskompetenzen im Kindergarten: Testmanual* (3. Aufl.). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3774435>
- Herrmann, C., Seelig, H., Ferrari, I. & Kühnis, J. (2019). Basic motor competencies of preschoolers: construct, assessment and determinants. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(2), 179–187. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00566-5>
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 26) [Computer software]. IBM Corp. Armonk, NY, USA.
- Ingekamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Beltz.
- Karing, C. & Artelt, C. (2013). Genauigkeit von Lehrpersonenurteilen und Ansatzpunkte ihrer Förderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 166–173.
- Karst, K. & Förster, N. (2017). Ansätze zur Modellierung diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 94. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (1. Aufl.). Waxmann.

- Kühnis, J., Bretz, K., Schmocker, E., Fahrni, D., Ferrari, I. & Herrmann, C. (2021). Bewegungsaktivitäten im Alltag und motorische Basiskompetenzen im Kindergartenalter: Befunde einer Querschnittstudie aus der Schweiz. *Motorik*, 44(3), 122–131.
- Kühnis, J., Ferrari, I., Fahrni, D. & Herrmann, C. (2019). Motorische Basiskompetenzen von 4–6-Jährigen in der Schweiz. Eine vergleichende Untersuchung in Regel- und Bewegungskindergärten. *Swiss Sports & Exercise Medicine*, 67(2), 54–58.
- Kühnis, J., Ferrari, I., Steinmann, P. & Gramespacher, E. (2022/in print). Lernaufgaben zur Förderung motorischer Basiskompetenzen in der Eingangsstufe – ein Praxisbeitrag. In C. Herrmann, F. Ennigkeit & H. Seelig (Hrsg.), *Motorische Basiskompetenzen. Konstrukt, Forschungsstand und Anwendung. Bildung und Sport*. Springer VS.
- Leonhart, R. (2017). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85797-000>
- Niederkofler, B., Herrmann, C. & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – Semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2018(2), 72–96.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen für Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Ruediger.
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2018). *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich.
- Pfitzner, M. & Aschenbrock, H. (2013). Aufgabenkultur: Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *sportpädagogik*.
- Praetorius, A.-K., Greb, K., Dickhäuser, O. & Lipowsky, F. (2011). Wie gut schätzen Lehrer die Fähigkeitsselbstkonzepte ihrer Schüler ein? Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(2), 81–91.
- Reuker, S. & Künzell, S. (2021). Learning diagnostic skills for adaptive teaching – a theoretical foundation. *Cogent Education*, 8(1), 1887432. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1887432>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (642–661.). Waxmann.
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 2008(36), 17–39.
- Schönfeld, K. (2020). *Kognitive Aktivität im Sportunterricht – Eine empirische Untersuchung zu den Denkprozessen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I beim Lösen von Aufgaben* [Dissertation]. Universität Basel, Basel.
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Peter Lang.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31, Artikel 2.

- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1, 27–52.
- Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 215–231.
- Seyda, M. & Langer, A. (2020). Die Orchestrierung des diagnostischen und didaktischen Handelns im Sportunterricht: Eine Frage der Kompetenz. *Sportunterricht* (8), 353–357.
- Sjuts, J. (2006). Unterrichtliche Gestaltung und Nutzung kompetenzorientierter Aufgaben in diagnostischer Hinsicht. In W. Blum, C. Drücke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsansregungen, Fortbildungsideen*. (S. 96–112).
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 85–95.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2012, 743–762.
- Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (Hrsg.). (2017). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 94. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (1. Aufl.). Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830985969
- Van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels & McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 203–234). Juventa.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(4), 335–347. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0461-4>

Spielorientierte Vermittlung von Sportspielen

Jürg Baumberger, Simone Bislin, Stefan König

1 Problemstellung

Können allein ist kein hinreichendes Kriterium, um aus Sicht von Schülerinnen und Schülern erfolgreich an Sportspielen teilhaben zu können. Die Sportwissenschaft favorisiert daher eine am Spiel orientierte Vermittlung von Sportspielen, die taktisches Verständnis, und somit in hohem Maße Wissen, ins Zentrum stellt. Aus der Perspektive von Lehrpersonen hingegen reicht Wissen allein nicht, um einen komplexen Unterrichtsgegenstand, wie ihn Sportspiele darstellen, erfolgreich vermitteln zu können. Das Problem besteht weniger darin, dass Lehrkräfte nicht wissen, was sie tun sollen, sondern, dass sie nicht tun können, was sie wissen (Baumgartner, 2017). Der Umgang mit der Differenz zwischen Wissen und Können gehört somit zur Kernaufgabe von Lehrpersonen und deren Ausbildung (Laging, 2020), denn «Kompetenz ohne Performanz ist leer, Performanz ohne Kompetenz ist blind» (Baumgartner, 2017).

Das im Rahmen dieses Tagungsbandes aufgeworfene Begriffspaar *Wissen* und *Können* bekommt eine doppelte Bedeutung, wenn es um die spielorientierte Vermittlung von Sportspielen geht: Schülerinnen und Schüler sollen im Spiel nicht nur Technik und Taktik anwenden, sondern ebenso über Spielintelligenz und -kreativität verfügen. Lehrerinnen und Lehrer benötigen hingegen nicht nur fachdidaktisches Wissen, sondern müssen es auch anwenden können. Dies erfordert eine intensive Begleitung auf der Ebene der Performanz. Der Beitrag fokussiert die Perspektive der Lehrpersonen, ohne die Sicht der Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen. Er setzt sich mit der Frage auseinander, wie spielorientierte Vermittlungsmethoden effektiv implementiert werden können und in welcher Weise Lehrkräfte dabei professionelle Unterstützung benötigen.

2 Vermittlung von Sportspielen

Die Vermittlung von Sportspielen ist seit jeher eng mit Bildungsbemühungen verknüpft: Neben der Verbesserung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erziehung *zum* Sport) sollen Schülerinnen und Schüler ebenso persönliche und soziale Kompetenzen wie beispielsweise Fairplay, Leistungsbereitschaft oder Konfliktlösefähigkeit entwickeln (Erziehung *durch* Sport). In diesem Kontext scheint wettkampforientiertem Spielen ein bedeutendes pädagogisches Potenzial innezuwohnen.

Sportspiele sind bei Schülerinnen und Schülern beliebt (Weichert et al., 2005). Bei Lehrkräften werden sie als «Selbstläufer» gesehen, da die Regeln gemeinhin bekannt sind und die Inszenierung selten auf Widerstand stößt. Aber nur über eine entsprechende Inszenierung (z. B. Beteiligung aller am Spiel, Lösung von Konflikten) bewirken sportspielspezifische Ziele auch Bildungsziele (Greve, 2013).

Professionalisierung von Lehrpersonen ist aktuell ein zentrales Thema in den Bildungswissenschaften sowie in den Fachdidaktiken (Hapke & Cramer, 2020). Relevant ist, dass die Diskussion über geeignete Vermittlungskonzepte von Sportspielen in der Sportdidaktik bereits seit mehr als 50 Jahren anhält (König & Memmert, 2012). Dabei ist ein klarer Trend von technikorientierten hin zu spielorientierten Vorgehensweisen festzustellen. Umso erstaunlicher ist, dass vielfach immer noch die Technik im Zentrum der Vermittlung steht, obwohl sich am Spiel orientierende Verfahren als wirksam erweisen (Allgäuer et al., 2016).

3 TGfU – ein Sportspielvermittlungskonzept

Eine bekannte Spielvermittlungsmethode, die das taktische Verständnis ins Zentrum stellt, ist das Modell «Teaching Games for Understanding» (Bunker & Thorpe, 1982). Abbildung 1 verdeutlicht, wie sich Spielverständnis und die damit verbundene Qualität des Spiels über Spieltaktik entwickelt.

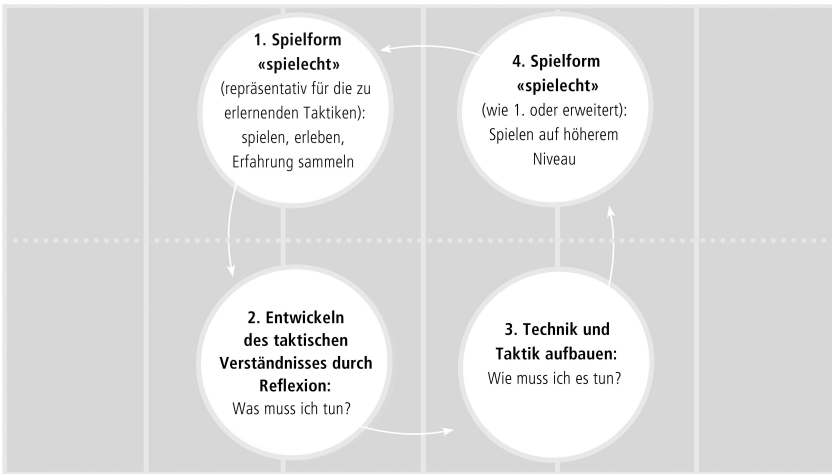


Abb. 1: Vereinfachtes Modell «Teaching Games for Understanding» (Baumberger & Müller, 2020).

TGfU bietet den Lernenden Spielsituationen an und fordert sie auf, während kurzer Unterbrechungen («freezing») Lösungsmöglichkeiten für diese Situationen zu diskutieren. Das Ergebnis der Besprechungen mündet in gezieltes Fertigkeitstraining, um das im Spiel identifizierte taktische Problem zu lösen. Schließlich werden die neu erworbenen Praxen wiederum im Spiel angewendet, bestenfalls auf höherem Niveau.

Mit dieser Spielmethode sind folgende pädagogischen Prinzipien verbunden (Mandigo et al., 2007):

- *Sampling*: Die Lehrperson bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, technische und taktische Handlungsmuster in verschiedenen Spielsituationen anzuwenden.
- *(Game) Representation*: Die Lehrperson schafft entwicklungsgerechte, aber spieltypische Situationen; der Kerngedanke des Spiels bleibt erhalten.
- *Exaggeration* («*Übertreibung*») bedeutet, dass die Lehrperson zentrale Aspekte des Spiels fokussiert und eine veränderte Form anbietet, um diese zu betonen, beispielsweise durch größere Tore.
- *Tactical Complexity* bedeutet, dass die Lehrperson den Lernenden Fortschritte im Lösen taktischer Probleme ermöglicht. «Statt komplizierte Techniken in vereinfachten Situationen des Spiels zu üben, werden die komplexen Situationen prinzipiell erhalten und mit vereinfachten Techniken gelöst» (Loibl, 2001).

Taktikorientierte Lernwege folgen einem konstruktivistischen Ansatz: Die Lehrperson bietet nicht primär Informationen und Übungen an, sondern Spielsituationen und damit verbundene taktische Probleme. Die Lernenden sind Subjekte des eigenen Lernens, während die Lehrperson die Rahmenbedingungen dafür bereitstellt. Befürworter argumentieren, dass die Spielenden ein größeres Engagement entwickeln, wenn sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. TGfU legt Wert darauf, dass taktisches Verständnis (Funktion) vor Techniktraining (Form) entwickelt wird. Nicht Techniken, sondern das Spielerlebnis und die Fähigkeit, taktische Probleme zu erkennen und adäquat zu lösen, sind für Spielanfänger entscheidend.

Der Bildungsanspruch eines erziehenden Sportunterrichts lässt sich auf diese Weise einlösen, weil Spielfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen verbessert werden. Körperbezogene Erfahrungen im Sportspiel können in einer besonderen Weise reflexiv, d. h. auf das handelnde Subjekt bezogen sein. Reflexion kann zu einer produktiven Verarbeitung erlebter Spielerfahrung führen und ist damit aus bildungstheoretischer Sicht bedeutsam (Franke, 2008). Sportspiele im Rahmen des Schulsports erhalten somit eine spezifische Funktion, die den Sportunterricht auszeichnet, obwohl er nicht mit dem Vereinssport mithalten kann, wenn es um den zeitlichen Aufwand und die Voraussetzungen der Teilnehmenden geht (Weichert et al., 2005). Der Schulsport ist vor die zentrale Herausforderung gestellt, allen Beteiligten einer zunehmend heterogen zusammengesetzten Schülerschaft eine erfolgreiche Teilhabe zu ermöglichen.

Untersuchungen zur Vermittlung von Sportspielen durch spielorientierte Verfahren liegen in erster Linie aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum vor. Von einem Durchbruch kann jedoch nicht gesprochen werden. Kirk (2016) stellt die provokative Frage: «Is Teaching Games for Understanding (TGfU) a model only test pilots can fly?» (S. 7). Stolz und Pill (2014) vertreten die Ansicht, die Spielmethode «[...] has not been as well accepted by PE teachers as it has by academics» (S. 36). TGfU hat die Personen, die das Modell vor Ort in den Sporthallen umsetzen, in vielen Ländern noch nicht erreicht.

Wir können festhalten, dass die Spielmethode TGfU eine Möglichkeit darstellt, erziehenden Sportunterricht zu realisieren. Forschungslücken bestehen hingegen in der Frage, wie spielorientierte Vermittlungsmethoden effektiv umgesetzt werden können und in welcher Weise Lehrpersonen dabei Unterstützung benötigen. Vor diesem Hintergrund ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Über welche Vermittlungskonzepte von Sportspielen verfügen Lehrpersonen?
- Welches sind aus Sicht von Lehrpersonen Gelingensfaktoren bzw. Stolpersteine auf dem Weg zu einem guten Sportspielunterricht?
- Inwiefern gelingt es Lehrpersonen, Lernen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen und unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden?

4 Qualitative länderübergreifende Längsschnittstudie

Sportlehrkräfte haben ihre Lieblingssportarten, die z. B. abhängig sind von den eigenen sportlichen Erfahrungen und der sich selbst zugeschriebenen Vermittlungskompetenz (Hierlemann et al., 2017). Damit es gelingt, spielorientierte Methoden effektiv in unterrichtliches Handeln zu implementieren, müssen sie durch entsprechende Umsetzungsmaßnahmen professionell unterstützt werden.

Die Teams der Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Zürich¹ entwickelten für das Forschungsvorhaben ein Fortbildungsprogramm, das Lehrpersonen darin unterstützt, Spielorientierung in ihrem Sportunterricht erfolgreich umzusetzen. Das Konzept basiert auf Erkenntnissen der Transferforschung (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004), der Unterrichtsentwicklung (vgl. Horster & Rolff, 2001), angloamerikanischen Ansätzen der Professionalisierung von Lehrpersonen (vgl. Parry, 2014) und umfasst fünf Phasen, die in Tabelle 1 dargestellt sind.

1 Die Autoren danken Maren Haubner, Joanna Vetter, Felix Böning, Marvin Engler, Carina Fivian, Larissa Ljaskowsky, Christian Broder, Fabian Künzi und besonders Pascal Schopenhauer. Sie waren für einen Teil der Datenerhebung und der Datenauswertung verantwortlich; zusätzlich arbeitete Pascal während des Projekts als Forschungsassistent.

Tab. 1: Der Forschungsprozess im Überblick (eigene Darstellung der Autoren)

Messzeitpunkt	Forschungsaktivität	Beschreibung des Vorgehens
T1	Interviews (Vorerfahrungen).	Beschreibung und Erklärung der Kenntnisse, Haltungen und Vorlieben der in den Beruf einsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen.
	Workshops zu TGfU an zwei Standorten.	Einführung in TGfU.
	Intervention an Schulen.	Anwendung TGfU an der eigenen Klasse.
T2	Videografie einer Lektion und Interviews (Erfahrungen mit TGfU).	Beschreibung und Erklärung des tatsächlichen Verhaltens und der Erfahrungen der Lehrpersonen mit TGfU.
T3	Interviews (Nachhaltigkeit).	Beschreibung und Erklärung der längerfristigen Auswirkungen von TGfU.

Um die eingangs gestellten Forschungsfragen zu beantworten, werden zwei qualitative Methoden angewendet: Das *Interview* und die *Videografie*. Durch mündliche Befragungen lassen sich die individuellen Sichtweisen der Lehrpersonen ermitteln. Eine Unterrichtsbeobachtung bei allen an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen erlaubt einen direkten Einblick in das Unterrichtsgeschehen. So kann eruiert werden, inwiefern es den Lehrpersonen gelingt, die Methode auch tatsächlich im Sportunterricht umzusetzen.

Potentielle Teilnehmende wurden durch die Projektleitung direkt angefragt oder über bestehende Netzwerke angeschrieben. Die Teilnahme war letztendlich von der Bereitschaft der Lehrpersonen abhängig, sich dreimal interviewen zu lassen, die halbtägige Fortbildung mitzumachen und sich durch die Videographie «in die Karten blicken» zu lassen.

Die Interviews von durchschnittlich dreißig Minuten Dauer wurden in halbstandardisierter (teilstrukturierter) Form durchgeführt (Flick, 2007) und mit der Method(ologi)e der «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1996) bzw. anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) ausgewertet.

Das Vorhaben nimmt die Art und Weise der Spielvermittlung und die damit verbundenen Interaktionen in den Blick. Aus diesem Grund wurde für die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen ein verstehender und rekonstruierender Ansatz gewählt: die Methode der «Videointeraktionsanalyse» (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013, S.44) bzw. die Method(ologi)e der «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1996).

Das entwickelte Forschungsdesign basiert somit auf einem «sequential multimethod multistrand design» (Teddle & Tashakkori, 2009, S. 145), d.h. es werden zwei unterschiedliche qualitative Zugänge im Sinne einer Längsschnittanalyse verwendet, um den Prozess des Transfers spielorientierter Vermittlungsverfahren möglichst umfassend abzubilden.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interview- und Videoauswertungen werden entlang des zeitlichen Ablaufs des Forschungsprozesses dargestellt:

T1: Vorerfahrungen mit Sportspielen

Die befragten Lehrkräfte berichten im ersten Interview, dass die Schülerinnen und Schüler Freude an Sportspielen haben, unabhängig davon, welches Spiel gespielt wird. Sie tun sich jedoch schwer mit den großen Leistungsunterschieden:

«Ich mache als allererstes die Erfahrung, dass die Niveauunterschiede zum Teil sehr groß sind, hm, gerade in den bekannten Sportarten gibt es immer Kinder, (...), die schon häufiger gespielt haben und Kinder, die es noch nie gespielt haben. Also, ich merke da von Anfang an jeweils eine große Spannweite und es ist nicht immer ganz einfach, dieser gerecht zu werden» (Interview G1, Abs. 4).

Die Lehrpersonen verfügen über unterschiedliche Konzepte, um Sportspiele zu vermitteln. Mehrheitlich steht das Spielen im Zentrum. Einzelne wenden traditionelle Methoden an und gelangen über Techniktraining zum Spiel. Neben dem Umgang mit Leistungsunterschieden sehen die Lehrpersonen in der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung.

T2: Erfahrungen mit TGfU

Die zweite Datenerhebung nach der Umsetzung des Unterrichtsvorhabens zeigt übereinstimmend, dass die Lehrpersonen positive Erfahrungen mit der Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden machen. Durch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler bereits früh im Lernpro-

zess spielen, profitieren sie voneinander. Die Planung des Sportspielunterrichts empfinden die Lehrpersonen als aufwändig, da Lehrunterlagen oftmals zu technikorientiert sind. Zudem muss vorausschauend geplant werden, um während den Sportspielstunden entsprechend dem Spielverlauf reagieren zu können:

«Also bei der Planung fand ich einfach noch schwierig, man muss irgendwie zu jeder Situation ein bisschen schon im Vorfeld überlegt haben. Im Sinne von, wenn jetzt das mit den Regeln zu sprechen kommt, dann mache ich das, oder wenn ich jetzt den Fokus eher auf die Taktik legen will, dann mache ich das» (Interview A2, Abs. 3).

Die videografierten Lektionen zeigen Unsicherheiten in der Umsetzung der Reflexionsphasen. Diese sind meistens zu deduktiv, d. h. von den Vorstellungen der Lehrpersonen geprägt und bewirken somit kaum kognitive Aktivierung der Lernenden. Oftmals fehlt die nötige Fachkompetenz, um das Spielverhalten einzuschätzen und entsprechend danach handeln zu können. Zusammenfassend können wir festhalten, dass die Lehrpersonen bemüht sind, TGfU anzuwenden, die meisten jedoch darin scheitern.

T3: Nachhaltigkeit

Die Lehrpersonen attestieren ein halbes Jahr nach der Intervention der Spielorientierung eine nachhaltige Wirkung. Das Spielen auf mehreren Feldern mit kleinen Teams hat sich etabliert. Die längerfristige Umsetzung der Methode bewirkt eine Verbesserung von überfachlichen Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Motivation und Selbstsicherheit. Daneben betonen die Lehrpersonen, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch in fachspezifischen Belangen längerfristig verbessern: *«Eine große Veränderung ist für mich, dass die Kinder ein Verständnis entwickeln in allen Bereichen des Spiels. Also in der Taktik, in der Technik, im Fairplay. Dass das parallel geschieht. Das finde ich eine Veränderung» (Interview C3, Abs. 7).*

Die befragten Lehrpersonen berichten übereinstimmend von einem veränderten Rollenverständnis als Lehrperson:

«Vorher war das viel lehrerzentrierter. Ich hab die Übungsformen gegeben, man hat geübt, hat vielleicht einen Spielparcours gemacht und so weiter. Heute bin ich Beobachter, bin Coach und versuche die Schüler in dem, was sie schon können zu bestärken und sie anzuleiten, neue Schritte zu machen für Taktik oder Technik. Da hat sich meine Rolle als Lehrperson grundsätzlich geändert» (Interview E3, Abs. 13).

In ihrer neuen Rolle als Begleitende von Lernprozessen integrieren Lehrpersonen die mit TGfU verbundenen Reflexionsphasen nachhaltig. Reflexionsphasen während Spielunterbrüchen scheinen effektiver zu sein als solche am Ende der Lektion.

Die Datenanalyse ergab folgende theoretische Bausteine für die Umsetzung von TGfU (Baumberger et al. 2021):

Zentrale *Bedingung* für die gelingende Umsetzung ist die Bereitschaft der Lehrperson, Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen partizipieren zu lassen. Offene Fragen regen an, über das eigene Spielverhalten nachzudenken. Eine erfolgreiche Umsetzung der Methode bedingt, dass die Lehrpersonen über eine hohe Fachkompetenz verfügen. Das Spiel «lesen», d. h. die von den Lernenden praktizierten taktischen Verhaltensweisen erkennen zu können, um dann gezielt zu intervenieren, ist eine wichtige Voraussetzung, Spielorientierung umzusetzen. Vorausschauend zu planen ist daher für die Lehrpersonen wichtig, damit sie ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten haben, um der Situation entsprechend zu reagieren. Um den Anteil an Bewegung nicht zu gefährden, ist es zentral, das Spiel so wenig wie möglich und nur so viel wie nötig für gezielte Fragen zu unterbrechen.

Folgende *intervenierenden Faktoren* nehmen direkten Einfluss auf die Ausgestaltung der Vermittlung: Die Vorstellungen von «gutem» Sportunterricht prägen die unterrichtlichen Handlungen der Lehrkräfte entscheidend. Spaß, Freude und ein hoher Anteil an Bewegung sind nicht hinreichende Bedingungen eines Sportunterrichts, der auch pädagogischen Ansprüchen genügt. Erst die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bewirkt eine reflexive Handlungsfähigkeit (Schierz & Thiele, 2013). Verinnerlichte Verhaltensweisen der Lehrpersonen aufgrund selber erlebter Sportstunden sowie Erfahrungen aus dem Vereinssport beeinflussen den Sportspielunterricht maßgeblich. Daher ist es wichtig, sich aktiv mit der eigenen Biografie als Sporttreibende bzw. Trainer kritisch auseinanderzusetzen und sich so des eigenen Handelns bewusst zu werden. Teilweise ist das Bedürfnis der Lehrpersonen groß, Schülerinnen und Schüler zu instruieren, anstatt ihnen Spielerlebnisse zu vermitteln und diese als Ausgangspunkt für Lernprozesse zu nutzen. Die Angst vor Kontrollverlust kann dazu führen, dass Lehrpersonen Übungsformen bevorzugen, da so klar festgelegt ist, was die Lernenden genau zu tun haben und sie jederzeit die «Fäden in der Hand behalten».

Um dem Aspekt der Spielorientierung Rechnung zu tragen, entwickeln Lehrpersonen vielfältige *Handlungsstrategien*: Sie sehen die Vorerfahrungen der Lernenden als Bereicherung und setzen sie als Coaches ein. Sich am Spiel orientierende Handreichungen helfen, den Sportspielunterricht zu

planen. Spielen in kleinen Gruppen auf mehreren Feldern («small-sided games») erhöht die Bewegungszeit. Selbständig spielen zu können ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen die Möglichkeit haben, mit einzelnen Gruppen eine maßgeschneiderte Lernprozessbegleitung durchzuführen. Die Lehrkräfte entwickeln Strategien im Umgang mit Leistungsunterschieden und bilden gezielt leistungshomogene und leistungsheterogene Gruppen.

Die von den Lehrpersonen angewendeten Handlungsstrategien führen zu folgenden *Konsequenzen*: Das Spiel auf mehreren Feldern hat einen hohen Spielanteil zur Folge, der sich wiederum positiv auf die Motivation, die Spielfreude und die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Offene Fragen aktivieren die Lernenden kognitiv und verbessern so deren Spielverständnis. Da die Schülerinnen und Schüler bereits früh im Lernprozess spielen, profitieren sie gegenseitig voneinander, indem sie erfolgreiche Handlungsweisen von Mit- und Gegenspielenden ins eigene Repertoire aufnehmen.

Aus den Aussagen der Interviewpartner und den Videovignetten (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013) lassen sich Gelingensfaktoren und Stolpersteine für die Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden ableiten (vgl. Tab. 2, Baumberger et al. 2021).

Tab. 2: *Gelingensfaktoren und entsprechende Stolpersteine für die Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden.*

Gelingensfaktoren	Stolpersteine
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerzentrierung
<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Sprechanteil der Lehrperson.
<ul style="list-style-type: none"> • Den Mut haben, die Schülerinnen und Schüler selbstständig spielen zu lassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Angst vor Kontrollverlust und den damit verbundenen disziplinarischen Problemen («die Fäden in der Hand behalten»).
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler lernen im Spiel voneinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson will den Schülerinnen und Schülern das Spiel erklären.
<ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler durch offene Fragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlender Weitblick, um Handlungsoptionen antizipieren zu können.
<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgaben, welche die Tiefenstruktur des Unterrichts ansprechen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aneinanderreihen von mehreren Spielformen in einer Sportstunde bewirkt ein Verbleiben an der Oberflächenstruktur.

Gelingensfaktoren	Stolpersteine
<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptieren von Heterogenität. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompensation von Differenzen mit dem Ziel der Homogenisierung, z. B. durch Sonderregelungen oder geschlechterspezifische Rollenzuweisungen («nur die Mädchen dürfen das Goal machen»).
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler auf mehreren Feldern z. B. drei gegen drei selbstständig spielen lassen und dadurch Zeit für individuelle Lernprozessbegleitung auf jedem Kleinfeld erhalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertungsrunden in der ganzen Klasse (wenige beteiligen sich; angesprochene Themen betreffen nur einzelne).
<ul style="list-style-type: none"> • Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie als Sporttreibende bzw. Trainerin/Trainer im Vereinssport. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unreflektierte habitualisierte Verhaltensformen aus dem Vereinssport sowie Erlebnisse aus dem eigenen Sportunterricht.
<ul style="list-style-type: none"> • Taktisches Verständnis der Lehrperson, um Situationen auswählen und schülerorientiert besprechen zu können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende eigene Spielerfahrungen, um Lernprozesse anregen zu können.

6 *Ausblick*

Wir können festhalten, dass die Anwendung eines konstruktivistischen Zugangs wie TGfU herausfordernd ist für Lehrpersonen, die diesbezüglich keine eigenen Schulerfahrungen mitbringen und nur unzureichendes Training während ihrer Ausbildung zur Lehrperson erfahren haben. Verbindende Elemente zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktik Sport könnten den Studierenden aufzeigen, welchem Lernverständnis die Spielmethode TGfU folgt und so einer Fragmentierung des Lehramtsstudiums entgegenwirken (Hapke & Cramer, 2020). Seitens der Schülerinnen und Schüler bietet die spielorientierte Vermittlung von Sportspielen die Möglichkeit für sozial-kooperatives Lernen und kann Wege für eine metakognitive Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses ebnen (vgl. Godbout & Gréhaigne, 2020). Die Implementation einer Neuerung wie die des anforderungsreichen TGfU ist ein längerfristiger Prozess, der dann besonders gut gelingt, wenn sich die Lehrpersonen in informellen Gruppen schulintern gegenseitig in der Umsetzung im pädagogischen Alltag unterstützen (O’Leary, 2016).

Pedagogical Content Knowledge (fachdidaktisches Wissen) erweist sich als bedeutsamer Prädiktor für die Qualität des Unterrichts sowie die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler und übersteigt die Wirksamkeit von reinem Fachwissen (vgl. Heemsoth & Wibowo, 2020; Vogler

et al., 2017). Studierende und in den Beruf einsteigende Lehrpersonen tendieren zu lehrerzentrierter Vermittlung, da diese die Führung und Kontrolle der Lernenden erleichtert. Schülerorientierte Methoden wie TGfU lassen mehr Freiheit und Autonomie zu, was höhere Anforderungen an die Lehrpersonen stellt. Ergänzend zu den Informationen zur Struktur der Sportspiele (z. B. Spielregeln, taktisches Verhalten) sind im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen die mit der Umsetzung verbundenen pädagogischen Aspekte wie beispielsweise das Spielen in kleinen Gruppen auf mehreren Feldern und der Umgang mit Heterogenität zu berücksichtigen. Da Studierende und Novizen mit konstruktionsorientierter Vermittlung oftmals wenig vertraut sind, brauchen sie Unterstützung bei der Umsetzung in die Praxis, beispielsweise anhand von Videobeispielen (Heemsoth et al. 2020).

Für Studierende und Lehrpersonen ist das biografische Wissen von großer Bedeutung und im beruflichen Alltag oftmals handlungsleitend. In der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen geht es daher darum, den eigenen sportlichen Habitus zu irritieren und die damit verbundenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen. Es ist darauf zu achten, dass Veränderungen nur dann erfolgreich sein können, wenn sie bei den übergreifenden Zielen – sozusagen den Kernannahmen der Lehrpersonen – ansetzen und sich erst danach auf tiefer liegende, konkretere Handlungsebenen beziehen (Haenisch, 2016). Die Aufgabe der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen besteht somit darin, mehr über die eigene Praxis theoriebasiert nachzudenken und dabei ein kritisch denkender Praktiker zu sein.

7 Literatur

- Allgäuer, D., Brielmayer, D., Lutz, M. & König, S. (2016). Spielvermittlung in der Sekundarstufe I – eine Frage der Methode? *sportunterricht*, 65 (10), 295–300.
- Baumberger, J. & Müller, U. (2020). *Sportspiele spielen und verstehen*. Horgen: bm-sportverlag.ch.
- Baumberger, J., König, S. & Bislin, S. (2021). Sportspielvermittlung: Gelingens- und Mislingensfaktoren. *SportPraxis* 62 (2), 11–15.
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster und New York: Waxmann.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5–8.

- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen «Sprache» physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195–215). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Godbout, P. & Gréhaigine, J.-F. (2020). Regulation of tactical learning in team sports – the case of the tactical-decision learning model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861232>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel. Möglichkeiten im Vermittlungsprozess im Rahmen des Sportunterrichts am Beispiel Handball*. Berlin: Logos.
- Haenisch, H. (2016). Gelingensbedingungen für Unterrichtsentwicklung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 235–255). Münster und New York: Waxmann.
- Hapke, J. & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerausbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8 (2), 39–58.
- Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, (24. Januar 2020), 1–12.
- Heemsoth, T., Boe, L., Bükers, F. & Krieger, C. (2020). Fostering pre-service teachers' knowledge of «teaching games for understanding» via video-based vs. text-based teaching examples. *Physical Education and Sport Pedagogy*, (4. November 2020), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850668>
- Hierlemann, E.-M., Brutsche, H., Veas, M. & König, S. (2017). Sportarten im Blick: Handball aus der Perspektive von Lehrkräften. *SportPraxis*, 58 (9+10), 6–9.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kirk, D. (2016). «Is TGfU a Model Only Test Pilots Can Fly?»: Teacher-Coach Development in Game-Centered Approaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87 (Supplement 1).
- König, S. & Memmert, D. (2012). Allgemeine und spezielle Spielfähigkeit – pädagogische und didaktische Überlegungen. In S. König, D. Memmert & K. Moosmann (Hrsg.), *Das große Limpert-Buch der Sportspiele* (S. 12–20). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Laging, R. (2020). «... Wollte ich auch so ein bisschen das Marburger Konzept berücksichtigen» – Rekonstruktion des Fachlichen im Studium angehender (Sport)Lehrkräfte aus didaktische Perspektive. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7 (1), 46–68.

- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen. Spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Mandigo, J., Butler, J., & Hopper, T. (2007). What is Teaching Games for Understanding? A Canadian Perspective. *Physical & Health Education Journal*, 7 (2), 14–21.
- O’Leary, N. (2016). Learning informally to use the «full version» of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 20 (3), 367–484.
- Parry, K.A. (2014). Supporting teachers to implement TGfU: A needs based approach to professional learning. *University of Sidney Papers in HMHCE: Special Games Sense Edition* (S. 127–149).
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stolz, S. & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20 (1), 36–71.
- Strauß, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research – Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social Behavioral Sciences*. Los Angeles: SAGE.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das Fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research* (13. Juni 2017), 1–13.
- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 205–218). Schorndorf: Hofmann.
- Wurzel, B. (2008). Was heißt hier spielgemäß? Ein Plädoyer für das «Taktik-Spielkonzept» bei der Vermittlung von Sportspielen. *sportunterricht*, 57 (11), 340–345.

Wissen und Können bei Lehrpersonen und Lernenden im Sportunterricht. Zum Design und zur Modellierung von Schüler*innen und Lehrer*innenkompetenzen

Roland Messmer, Christian Brühwiler, André Gogoll, Sonja Büchel, Jolanda Vogler, Felix Kruse, Matthias Wittwer, Mario Steinberg, Andrea Nadenbousch

Nachdem die großen large-scale-Studien wie TIMSS, PISA oder IGLU auf die Messung von Schüler*innenkompetenzen fokussierten, sind in den letzten Jahren vermehrt die Lehrperson und das Unterrichtsgeschehen in den Blickpunkt des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Interesses gerückt. So wurden verschiedene Studien durchgeführt, welche die Genese (z.B. TEDS-LT, LEK, PaLea, OBSERVE) oder die Wirkungen (z.B. COACTIV, adaptive Lehrkompetenz) professioneller Kompetenzen untersuchen. Diese Studien belegen in verschiedenen Fachbereichen positive Wirkungen professioneller Kompetenzen von Lehrer*innen für schulische Lehr-Lernprozesse und Schüler*innenleistungen. Dabei hat sich insbesondere der auf Shulman (1986, 1987) zurückgehende Kompetenzbereich des *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) als relevante Einflussgröße herausgestellt.

Während also in verschiedenen Fachbereichen empirische Befunde zu den Effekten von Lehrer*innenkompetenzen auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schüler*innen vorliegen, fehlen diese für die Fachdidaktik Sport weitgehend. Insbesondere mangelt es an Untersuchungen, welche die implizite Wirkungskette (Terhart, 2012) von den professionellen Kompetenzen der Lehrer*innen über die Qualität des unterrichtlichen Handelns (Performanz) bis hin zum Lernerfolg der Schüler*innen im Fach Sport systematisch verbinden. Darüber hinaus fehlt es bisher an validen Wissens- und Könnentests bzw. Instrumenten zur Erfassung professioneller Kompetenzen oder professionellen Handelns von Lehrpersonen im Fach Sport. Auf Schüler*innenseite existiert zwar eine Reihe von Testverfahren zu motorischen und sportmotorischen Fähigkeiten, aber es gibt kaum Erhebungsinstrumente, die kognitive Aspekte oder komplexere sportive Handlungen erfassen.

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt EPiC-PE¹ (Effects of Professional Competencies of PE Teachers on Teaching and Student Performance) setzt bei diesen Forschungsdesideraten an und zielt darauf ab, Interdependenzen und Wirkungen professioneller Kompetenzen von Sportlehrer*innen zu untersuchen. Im Fokus stehen (1) die Erfassung und die Ausprägung professioneller Kompetenzen von Sportlehrer*innen, (2) die Wirkungen der professionellen Kompetenzen auf den Sportunterricht sowie (3) auf den Lernertrag der Schüler*innen im Sport.

In diesem Beitrag wird die Konzeptualisierung des Forschungsprojekts basierend auf den theoretischen und methodischen Grundlagen beschrieben. Ausgehend von der Darlegung des Verständnisses von Wissen und Können im Fach Sport werden das Forschungsdesign, die Forschungszugänge und Modellierungen der Konstrukte und die Entwicklung der Erhebungsinstrumente dargestellt. Ein Ausblick mit den zu erwartenden Befunden schließt den Beitrag ab.

1. Wissen und Können von Lernenden an den reduktionistischen Grenzen

Auf den ersten Blick scheint der Sportunterricht prädestiniert für Kompetenzmessungen zu sein. Sind doch in den sogenannten cgs-Sportarten (Centimeter, Gramm, Sekunden) genaue Messungen gleichsam dem Inhalt kohärent. Das Curriculum des Fachs orientiert sich jedoch nicht ausschließlich an diesen messbaren Sportarten. Damit wird ein Können angesprochen, das sich – weil es sich in körper- und bewegungsbezogenen Leistungen äußert – von Kompetenzen in den vordergründig eher "kognitiv orientierten" Fächern unterscheidet. Dieses Können verweist auf ein tacit knowledge, das sowohl bestimmend für den Kompetenzerwerb, als auch für die Kompetenzmessung ist. Trotz diesem dem Bewusstsein oft verborgenen Wissen, beansprucht aber auch das Schulfach Sport die Vermittlung von kognitiven Kompetenzen. Insbesondere interessieren hier kognitive Entscheidungsprozesse und -abfolgen bei sportiven Handlungen, die sich weniger an deterministisch-statischen, sondern vielmehr an dynamisch-probabilistischen Modellen orientieren (Bar-Eli, 2011).

Um das Wissen und Können von Lernenden zu erfassen, gehen wir deshalb von einem holistischen Modell von Sportunterricht aus, dass die sportiven Kompetenzen von Schüler*innen in mehreren Dimensionen erschließen will. Dabei orientiert sich das hier vorgestellte Projekt – unab-

1 Vgl. <http://p3.snf.ch/project-179176>, 27.05.2021.

hängig von spezifischen sportdidaktischen Konzeptionen – an den beiden Kompetenzmodellen von Gogoll (2013) und Messmer (2013, 2018). Dabei wird explizit sowohl die Performanz des Könnens, als auch das Wissen über Sport erfasst. Aus forschungsökonomischen Gründen (und damit sind nicht nur monetäre, sondern auch zeitliche Ressourcen der Schüler*innen gemeint) können Forschungsinstrumente nur einen Ausschnitt von Sportunterricht abdecken. Der Auswahl der untersuchten Kompetenzen kommt damit ein zentrales Augenmerk zu. Das ist nicht unproblematisch, wie die Kritik an den oben erwähnten large-scale-Studien zeigt (z.B. Jahnke & Meyerhöfer, 2008). Aus einer fachdidaktischen Perspektive müssen demnach Dimensionen bestimmt werden, die das Fach in seiner Breite abdecken. Wir haben uns dabei in Anlehnung an Heck und Scheuer (2021) und Messmer (2018) für vier Kompetenzdimensionen entschieden:

- motorische-technische Kompetenzen (motor competencies)
- taktisch-spielerische Kompetenzen (playing games and tactical competencies)
- gestalterisch-ästhetische Kompetenzen (aesthetic-sensory competencies)

Heck und Scheuer (2021, S. 3) fassen die beiden letzten Dimensionen zu einer Einzelnen zusammen. Da die taktisch-spielerischen und die gestalterisch-ästhetischen Kompetenzen aber erst durch motorische Bewegungsabläufe sichtbar werden, haben wir für die Durchführung der Unterrichtseinheit zwei Bereiche definiert: Technisch-taktisch (TT) und Technisch-gestalterisch (TG). In der Operationalisierung durch einzelne Items werden die drei Dimensionen wieder ausdifferenziert.

Diesen eher dem "Können" zugeordneten Dimensionen wurde eine weitere über- respektive zugeordnete Dimension bestimmt:

- reflexiv-kognitive Kompetenzen (reflexive-cognitive competencies, ability to judge)

Um nicht einem simplifizierenden Body-Mind-Dualismus (Messmer, 2020) zu unterlaufen, ist dieses Wissen und Können als Amalgam oder als "embodied cognition" (Niedenthal, 2007; Tanaka, 2013) zu verstehen. Diese vierte Dimension verweist auf den "reflective turn der deutschen Sportpädagogik" (Serwe-Pandrick, 2013). Dieser Anspruch wurde gerade in jüngster Zeit wieder in Frage gestellt (Krüger & Hummel, 2019). Wir gehen allerdings davon aus, dass sich der Sportunterricht als Bildungs- und Schulfach zwingend auch kognitiven Kompetenzen zuwenden muss.

Grundlage für die ausgewählten Bewegungsfelder bildet der Lehrplan 21 (Schweiz). Aus der Verbindung von grundlegenden Kompetenzdimensionen und Bewegungsfelder (Inhalt) werden aus dem Lehrplan 21 ver-

schiedene Lernziele übernommen und den Lehrpersonen als Aufgabe für die Unterrichtseinheit vorgegeben. Auch hier musste eine Auswahl getroffen werden. In Bezug zur untersuchten Schulstufe (Sekundarstufe I) und in Anlehnung an den Lehrplan 21 ergaben sich dabei folgende Unterrichtseinheiten:

- Invasionspiele: Basketball (Taktik und Technik), Handball (Taktik und Technik)
- Gestalten: Tanz (Gestaltung und Technik), Geräteturnen (Gestaltung und Technik)

In dieser Auswahl fehlen die Bewegungsfelder Laufen, Springen, Werfen; Gleiten, Rollen, Fahren und Bewegen im Wasser. Das erste Feld (Leichtathletik) ist auf der Ebene der sportiven Kompetenzen sehr nahe beim Bewegen an Geräten. Die beiden anderen Felder sind zunächst etwas willkürlich bestimmt, weil sie sich auf eine sportive Umwelt oder Geräte beziehen, die ohne weiteres mit anderen Bewegungsfeldern (z.B. Schnee, Fels) oder anderen notwendigen Geräten ergänzt, resp. ersetzt werden könnten (vgl. Tab. 1).

*Tabelle 1: Ausgewählte Kompetenzdimensionen (Heck und Scheuer, 2021) und Bewegungsfelder und die damit verbundenen Lernziele der Schüler*innen für die Sekundarstufe 1 (7–9 Schuljahr, nur Beispiele, die Anzahl der Lernziele pro Schnittfeld variiert zwischen 3–11).*

		Kompetenzdimensionen			
		motor competencies	playing games and tactical competencies	aesthetic-sensory competencies	reflexive-cognitive competencies, ability to judge
Sportbezogene Inhaltsbereiche im LP 21	Bewegen an Geräten	Die Schülerinnen und Schüler können am schulterhohen Reck verschiedene Dreh-Elemente korrekt turnen.		Die Schülerinnen und Schüler können Bewegungskunststücke ihrem Können entsprechend auswählen und präsentieren.	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Kriterien für eine gestalterisch gute Bodenübung.
	Darstellen und Tanzen	Die Schülerinnen und Schüler können in einer tänzerischen Bewegungsabfolge zwischen Spannung und Entspannung (Kraft und Energie) in allen Bewegungen differenzieren.		Die Schülerinnen und Schüler können eine tänzerische Bewegungsabfolge mit individuellem Ausdruck präsentieren	Die Schülerinnen und Schüler kennen die verschiedenen Parameter, mit der eine tänzerische Bewegung beschrieben und variiert werden kann.
	Spielen	Die Schülerinnen und Schüler können einen Ball sicher und korrekt um Hindernisse prellen.	Die Schülerinnen und Schüler können eine Körperäusung im Spiel anwenden.		Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Regeln und Begriffe des Basketballs und Handballs.

Die Auswahl der Kompetenzdimensionen und die damit verbundenen Inhalte verweisen zudem auf eine curriculare Differenzierung im Fach

Sport. Gemäß dem vor allem in deutschen Lehrplänen verankerten "Doppelauftrag" des Fachs, soll Sportunterricht nicht nur *zum* Sport, sondern auch *durch* Sport erziehen. Letzterer Anspruch hat sich historisch herausgebildet und vereinigt zahlreiche Ansätze, die mit dem Begriff "Persönlichkeitsbildung" zusammengefasst werden können. Weil diese Kompetenzen empirisch nur schwer zu erfassen sind und zudem über das Fach hinaus gehen, beschränken wir uns auf den Kernauftrag des Fachs und bilden mit der Auswahl die Kompetenzen des Gegenstandes selbst ab.

2. Kompetenzen der Lehrpersonen und Lernenden auf einem Kontinuum

Gemäß der "Knowledgeable Teacher Hypothesis" (Kunter et al., 2013, S. 806) müssen Institutionen der Lehrer*innenausbildung zwingend davon ausgehen, dass sich ihre Ausbildungsinhalte letztendlich auf die Kompetenzen von Lernenden auswirken. In den letzten Jahren ist deshalb zunehmend von einem Kontinuum die Rede, das die Wirkungen über mehrere Personen und Institutionen systemisch untersucht (Blömeke et al., 2015). Ebenfalls in das Zentrum des Interesses sind Modelle gerückt, die vermehrt das situationsspezifische Wissen von Lehrpersonen betrachten (Santagata & Yeh, 2016), weil sich professionelles Wissen erst in der Situation selbst als Kompetenz äußert/zeigt. Krauss et al. (2020) integrieren diese beiden Ansätze in einem "Kaskadenmodell". Allerdings stellen sie fest, dass die Modelle, welche die situative Perspektive einnehmen, sich weniger auf die – in der Fachdidaktik etablierte – Taxonomie von Shulman (1986, 1987) beziehen (Krauss et al., 2020, S. 312). Trotzdem folgt das dargestellte Forschungsprojekt auch beim situationsspezifischen Wissen der ursprünglichen Taxonomie von Shulman, da anzunehmen ist, dass sich auch dieses Können (Shulman (1987, S. 11) spricht von "wisdom of practice") in den ausdifferenzierten Dimensionen des fachspezifischen Wissens (CK, PCK) zeigt. Für das Design der ganzen Studie orientieren wir uns gleichwohl am Kaskadenmodell von Krauss et al (2020, S. 312), das sowohl ausbildungsunabhängige Dispositionen (Wissen) und professionelle Kompetenzen in Zusammenhang mit situationsspezifischem Wissen und Können bringt. Die Transformation in den Unterricht selbst erfolgt über die Prozessmerkmale des Unterrichts. Wobei hier die Metapher der Kaskade etwas strapaziert wird, da nicht von einer zeitlichen Differenz ausgegangen wird. Die Kaskade endet entsprechend der oben genannten Hypothese in den Leistungen der Lernenden (vgl. Abb. 1).

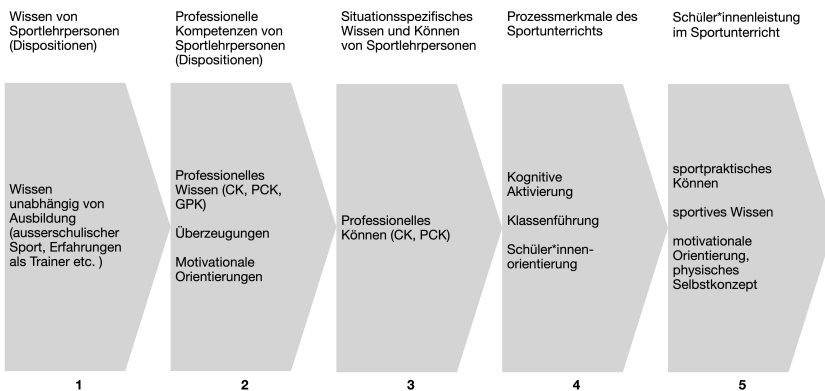


Abb. 1: Das Kaskadenmodell in der Sportdidaktik

Kolonnen:

1. Baumert et al. (2009); Brettschneider et al. (2006); Brühwiler et al. (2015); Büchel et al. (2015); Lamprecht et al. (2014).
2. Meier (2018); Begall & Meier (2018); Heemsoth (2016); Wibowo & Heemsoth (2019); Heemsoth & Wibowo (2020); Messmer et al. (2016); Vogler et al. (2017); Vogler et al. (2018); Büchel (2019); Van den Broeck et al. (2010); Kramer (2002); Fernet et al. (2008); Neuber et al. (2012); Dickhäuser et al. (2007); Büchel et al. (2015); Herrmann et al. (2014); Brühwiler et al. (2015); Baumert et al. (2009); Jerusalem & Satow (1999); Oswald et al. (2018).
3. Heemsoth & Wibowo (2020); Iserbyt et al. (2018); Iserbyt et al. (2017); Messmer & Brea (2015); Messmer et al. (2016); Vogler et al. (2017).
4. Baumert et al. (2009); Baumgartner (2016); Baumgartner et al. (2020); Bos et al. (2005); Brettschneider et al. (2006); Büchel (2019); Clausen (2002); Ditton et al. (2002); Ditton & Merz (2000); Grün (2000); Herrmann (2019), Herrmann et al. (2014); Lipowsky et al. (2006); Rakoczy et al. (2005); Wagner et al. (2009); Wolters & Kemna (2011).
5. Sportpraktisches Können und Wissen: Messmer (2013); Messmer (2018); Heck & Scheuer (2021); Gogoll (2010).

In Kolonne 1 wird Wissen aufgenommen, das für das Fach Sport von Bedeutung ist. Das dispositive Wissen von Sportlehrpersonen rekrutiert sich auch aus ausbildungsunabhängigen Quellen, weil davon ausgegangen wird, dass die meisten Sportstudierenden dieses Wissen in ihrer Sportbiografie als Athlet*innen oder als Trainer*innen Wissen erworben haben und sie dieses Wissen als Lehrpersonen später im Sportunterricht abrufen können. Kolonne 2 repräsentiert die traditionelle Klassifizierung von professionellen Kompetenzen, wie sie von Shulman (1986, 1987) in den Dis-

kurs eingebracht worden ist. Aus einer fachdidaktischen Perspektive ist davon auszugehen, dass das von Shulman (1987, S. 8) als "Amalgam" bezeichnete *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) auch in der spezifischen Situation, resp. dem Können ausdifferenzieren lässt (Kolonne 3). Das Gleiche gilt auch für das *Content Knowledge* (CK) das in der Literatur weitere Ausdifferenzierungen erfahren hat (Iserbyt et al., 2018). Die Übergänge zwischen PCK und CK werden dabei wieder fließend, weshalb man durchaus auch von einem Amalgam von PCK und CK sprechen kann. Für die Aufnahme der beiden fachspezifischen Dimensionen (CK, PCK) in der konkreten Situation des Unterrichtens spricht auch die untersuchte Schulstufe (SI), weil hier explizit Fachlehrpersonen unterrichten. Die Prozessmerkmale des Unterrichts werden auf der Grundlage der drei Basisdimensionen (z.B. Klieme et al., 2001) in die kognitiv-motorische Aktivierung, die Klassenführung und die Schüler*innenorientierung differenziert (Kolonne 4). Bei den Leistungen der Lernenden differenzieren wir (siehe oben) zwischen sportpraktischem Können, sportivem Wissen und weiteren Dimensionen (Kolonne 5).

3. Forschungszugänge im Detail

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird ein längsschnittliches Untersuchungsdesign angewendet. Die Erhebungsinstrumente konnten abhängig vom Forschungsstand zu gewissen Teilen aus anderen Studien übernommen werden, andere mussten auf das Fach angepasst oder neu entwickelt werden. Die Konzeptualisierungen, Modellierungen und Spezifika der Erhebungsinstrumente, die dem Forschungsdesign zugrunde liegen, werden nachfolgend detailliert dargestellt.

3.1. Untersuchungsdesign

Das Forschungsprojekt sieht ein längsschnittliches Untersuchungsdesign mit zwei Messzeitpunkten und zwischengelagerten Unterrichtseinheiten vor (vgl. Abb. 2). Basierend auf dieser Unterrichtseinheit werden in einem pre-posttest Design das unterrichtliche Handeln der Sportlehrpersonen und die Entwicklung der Schüler*innenleistungen erfasst. Für die Unterrichtseinheiten werden die Lernziele und die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit im Umfang von 12 Lektionen vorgegeben. Die Standardisierung hinsichtlich des technisch-taktischen und des technisch-gestalteri-

schen Kompetenzbereichs erlaubt Vergleiche zwischen Lehrpersonen bzw. zwischen Klassen. Zudem ist eine inhaltliche Verknüpfung zwischen den Kompetenzen der Lehrpersonen, der Durchführung des Unterrichts und den Schüler*innenleistungen gewährleistet. Die Messverfahren sowie die Erhebungsinhalte können der Abb. 2 entnommen werden.

Untersuchungsdesign

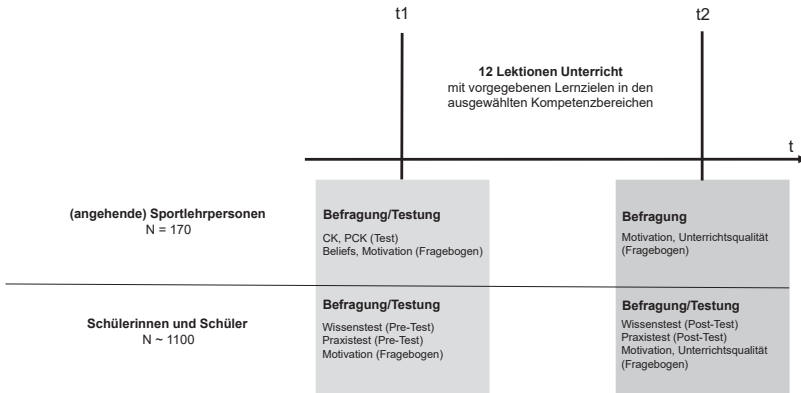


Abb. 2: Untersuchungsdesign

Die Stichprobe setzt sich aus Sportlehrpersonen und deren Klassen sowie höhersemestrigen Studierenden der Sekundarstufe I aus der deutschsprachigen Schweiz zusammen. Um den Test zum professionellen Wissen und Können von Lehrpersonen auf der Grundlage der probabilistischen Testtheorie (Item-Response-Theorie; IRT) zu skalieren und gesicherte Aussagen über die Reliabilität der entwickelten Instrumente treffen zu können, wird eine Stichprobengröße von $N = 200$ (angehenden) Sportlehrpersonen angestrebt. Die Anzahl der teilnehmenden Schüler*innen basiert auf den Klassen der teilnehmenden Sportlehrpersonen ($N = 80$). Es wird von einer durchschnittlichen Klassengröße von 14 Schüler*innen ausgegangen, was einen Stichprobenumfang von $N \approx 1100$ ergibt. Die Analysen berücksichtigen die den Daten zugrundeliegende Mehrebenenstruktur auf individueller Ebene und auf Klassenebene.

3.2. Fachspezifisches professionelles Wissen und Können von Sportlehrpersonen

Das in der grundsätzlichen Annahme formulierte Verständnis von professionellem Wissen und Können in einem Kontinuum und in einer notwendigen situativen Ausprägung zeigt sich auch beim fachspezifischen Professionswissen- und können (CK und PCK). So begründen Ball et al. (2008) einen Ansatz, der von Ward (2009) auch für das Fach Sport übernommen wurde im Hinblick auf eine explizitere Abgrenzung von CK und PCK durch eine weitere Ausdifferenzierung des *Knowledge for Teaching*. CK wird hier weiter aufgeteilt in *common content knowledge* (CCK) und *specialized content knowledge* (SCK). Während ersteres als "knowing how to perform the activity" verstanden wird, wird letzteres definiert als "knowing what to teach as the activity" (Ward, 2009, S. 349) und schließt damit unter anderem auch die Fähigkeit ein, Bewegungen zu analysieren und Mängel in der Bewegungsausführung zu erkennen. PCK wird schließlich als unterrichtliches Entscheiden (Ward & Ayyazo, 2016) und als eine Form von "knowledge in action" (Seymour & Lehrer, 2006, S. 550) verstanden. Diese im internationalen Diskurs vorherrschende situative Perspektive auf PCK betont damit die Dynamik des Konstrukts (Depaepe et al., 2013).

Die von uns vorgenommene Modellierung des CK und PCK folgt demnach konsequent dem Anspruch sowohl dispositives Wissen, als auch situativ-kontextualisiertes Können von Sportlehrpersonen zu erfassen. Während beim dispositiven Wissen bestehende Konstrukte übernommen und angepasst werden konnten (Heemsoth, 2016), mussten für das situationspezifische Wissen und Können eigene Items entwickelt werden.

Für das CK wird hierfür mit Videoaufnahmen gearbeitet, welche Bewegungs-, Tanz- und Spielsequenzen von Schüler*innen zeigen (Wittwer 2021). Aufgabe der Proband*innen ist es, Bewegungsfehler zu identifizieren und zu begründen, sowie entsprechende Bewegungskorrekturen zu beurteilen. Für die ersten beiden Itemformen werden dabei Multiple-Choice- für letztere Rating-Scale-Aufgaben eingesetzt. Für die Testentwicklung wurden Fachexpert*innen hinzugezogen, mit deren Unterstützung eine Norm bestimmt werden konnte, an der sich die Beurteilung der Antworten der Proband*innen orientiert. In einem ersten Schritt kontrollierten, optimierten und überarbeiteten Expert*innen (N=9) im Rahmen einer qualitativen Expert*innenbefragung die Items ihres Kompetenzbereichs. Zur Generierung eines Lösungsmusters auf einer sechsstufigen Likert-Skala bezüglich Güte möglicher Bewegungskorrekturen wurde zudem in Anlehnung an Tepner und Dollny (2014) eine quantitative Expertenbefragung (N=40) durchgeführt. Bei den Expert*innen handelt es sich um Fachexpert*innen der einzelnen Sport-Kompetenzbereiche (Fachdidaktiker*in-

nen, Trainer*innen, Lehrpersonen mit Fachexpertise). Nach Ausschluss der Items, welche von den Expert*innen nicht eindeutig beantwortet wurden, wurde für die übrigen Items der z-standardisierte Median der Expert*innenurteile bestimmt (Wittwer 2021). Dieser auch als *aggregierter* Experte bezeichnete Wert dient als Referenzwert für den Test. Bei der Testauswertung werden diese Referenzwerte in einem Paarvergleich mit den realen Werten der Probanden verglichen und je nach Übereinstimmungsgrad werden Punkte vergeben (Tepner & Dollny, 2014).

Für das *PCK* konnte auf eigene und bestehende Instrumente zurückgegriffen werden (Vogler, et al., 2018). Diese Instrumente setzen auf die Interpretation von standardisierten Fallvignetten (Messmer & Brea, 2015). Dabei stellte sich die Frage, wie die aufwändige Codierung der offenen Fragen in ein geschlossenes Antwortformat überführt werden kann. Für die Entwicklung der Gütenorm konnten empirische Daten (N=113) aus einer eigenen Untersuchung verwendet werden (Vogler et al., 2017). Vergleichbar zum Vorgehen beim CK wurde auch hier in einer zweiten Phase eine quantitative Expert*innenbefragung (N=15) durchgeführt. Bei den Expert*innen handelt es sich um Sportdidaktiker*innen mit entsprechender Erfahrung als Dozent*innen in der Ausbildung für Sportlehrpersonen. Die so entwickelte Gütenorm (*aggregierter* Experte) für die validierten Textvignetten werden ebenfalls in einem Paarvergleich mit den realen Werten der Proband*innen verglichen.

Die in diesen Verfahren entwickelten Instrumente sollen dem grundsätzlichen Anspruch folgen, sowohl professionelles *Wissen* als auch *Können* von Sportlehrpersonen umfassend erheben zu können.

3.3. Professionelle Handlungskompetenzen

Neben dem Professionswissen von Lehrpersonen übernehmen Handlungskompetenzen eine wichtige Funktion, indem sie das Handeln von Lehrer*innen leiten bzw. die Umsetzung von Wissen in Performanz steuern (z.B. Baumert et al., 2009). Für die Konzeptualisierung des Instruments zur Erfassung der Handlungskompetenzen wird davon ausgegangen, dass diese sowohl das unterrichtliche Handeln als auch die Schülerleistungen beeinflussen. Empirisch nachgewiesen wurden positive Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Lehr-Lernkonzepten von Lehrer*innen und der Qualität ihres Unterrichts (z.B. Dubberke et al., 2008) sowie der Leistungsentwicklung und Motivation der Schüler*innen (z.B. Pauli & Reusser, 2010; Voss et al., 2013). Ebenfalls ließen sich Zusammenhänge zwischen günstigen motivational-emotionalen Orientierungen von Lehrpersonen,

Aspekten der Unterrichtsqualität und dem Lernertrag der Schülerinnen und Schüler konstatieren (z.B. Brunner et al., 2006; Kunter et al., 2011). Für das Fach Sport haben sich motivational-emotionale Orientierungen von Lehrpersonen (v.a. das Interesse und die intrinsische Motivation) als wesentliche Bedingungsfaktoren für die Unterrichtsqualität erwiesen (Büchel, 2019). Analysen zu Wirkungen professioneller Handlungskompetenzen auf die Kompetenzentwicklung bzw. die Leistung der Schüler*innen, welche womöglich über die Unterrichtsqualität mediiert werden, sind für das Fach Sport noch ausstehend.

3.4 Unterrichtsqualität im Fach Bewegung und Sport

Die Erfassung der Unterrichtsqualität basiert auf einem hybriden Vorgehen, welches generische mit fachspezifischen Qualitätsmerkmalen vereint (Praetorius & Charalambous, 2018). Der grundlegende Strukturierungsansatz erfolgt anhand der drei Basisdimensionen (z.B. Klieme, 2001; Fauth et al., 2014a), bei welchen die übergeordneten Faktoren der "Klassenführung", "Konstruktiven Unterstützung" und "Kognitiven Aktivierung" als generische unterrichtliche Qualitätsdimensionen unterschieden werden. Diese Orientierung wurde durch die Integration fachspezifischer Alleinstellungsmerkmale (z.B. Sicherheitsaspekt, fehlende räumliche Vorstrukturierung, kognitiv-motorische Aktivierung) sowie gegenstandsbezogener Qualitätsaspekte des Unterrichts (z.B. Feedback Technik Gerätturnen) für das Fach Bewegung und Sport ergänzt und adaptiert. Somit wird einerseits den Fachspezifika des Sportunterrichts sowie andererseits der Bedeutung einer proximalen Unterstützung von Lernaktivitäten Rechnung getragen (z.B. Seidel & Shavelson, 2007). Bei der Erhebung der Unterrichtsqualität wird auf Schüler*innenratings fokussiert, wobei aufgrund der spezifischen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Erhebungsmethoden (z.B. Clausen, 2002; Göllner et al., 2016), eine Ergänzung über die Selbstwahrnehmung von (Sport-)Lehrpersonen erfolgt.

Die Konzeptualisierung des Instruments basiert sowohl auf "bottom-up", als auch "top-down" Ansätzen: Items sowie Skalen wurden eigens konstruiert. Diese wurden im Rahmen wiederholter Überarbeitungen innerhalb der Projektgruppe sowie mit externen Experten angepasst. Bereits existierende Ansätze (z.B. Baumgartner et al., 2020; Herrmann, 2019; Rakoczy 2006) wurden übernommen oder aufgrund inhaltlicher oder methodischer Divergenzen adaptiert. Es resultiert ein 25 Subdimensionen umfassendes Instrument, welches den aktuell geführten Diskurs im Rahmen der quantitativen empirischen Unterrichtsforschung sowie der Fachdidaktik

bezüglich der Auswahl und Synchronisierung relevanter Qualitätsdimensionen (Herrmann & Gerlach, 2020; Praetorius & Charalambous, et al., 2018) aufnimmt. Dabei stellt die Möglichkeit der längsschnittlichen Analyse unterschiedlicher Qualitätsdimensionen hinsichtlich mehrerer Zielkriterien ein Novum für das Fach Bewegung und Sport dar, welches wichtige Implikationen für die Unterrichtspraxis als auch für die Ausbildung von Sportlehrpersonen verspricht.

*3.5. Schüler*innenleistungen*

Für den oben formulierten Anspruch – nicht nur sportmotorische Fähigkeiten, sondern auch komplexe sportive Handlungen zu erfassen – mussten eigene Instrumente entwickelt werden. Dabei wurde auf einzelne Aufgaben aus der Fachliteratur oder auf die Ergebnisse eigener Tests, die mit Studierenden durchgeführt wurden, zurückgegriffen. Bei der Auswahl der Testaufgaben orientiert sich das vorgestellte Forschungsprojekt an den ausgewählten Kompetenzdimensionen und den für die geplante Unterrichtseinheit definierten Lernzielen. Pro Dimension wurden mehrere Einzelaufgaben entwickelt. Für die Testaufgaben wurde eine mehrstufige Expertenbefragung mit Fachexperten der jeweiligen Sportarten durchgeführt (N=10). Die so ausgewählten Aufgaben wurden anschließend in einem umfangreichen Testleitermanual beschrieben und in einem Pilotversuch in Schulklassen (N=11) erprobt. Die Leistungen der Schüler*innen wurden auf Video aufgenommen und durch Rater*innen beurteilt. Zur Überprüfung der Interraterreliabilität wurden die Items dabei während mehreren Durchgängen so lange doppelt beurteilt und dementsprechend überarbeitet und verbessert, bis eine ausreichend hohe Übereinstimmung vorlag ($K'\alpha \geq 0.8$). Nicht zufriedenstellend war die Übereinstimmung bei wenigen technisch-gestalterischen und taktisch-spielerischen Items ($K'\alpha \geq 0.6$). Das Forschungsdesign wurde im Pilotversuch zudem in Bezug auf die praktische Durchführbarkeit und die Verständlichkeit des Testleitermanuals evaluiert.

Neben den für komplexe sportive Handlungen zentralen produktiv-operativen Bestandteilen, werden zusätzlich analytisch-reflektive Aspekte sportiver Bewegungshandlungskompetenz mittels eines Wissenstests untersucht. Die Operationalisierung dieser Aspekte erfolgte über Testaufgaben, die das für den technisch-taktischen und den technisch-gestalterischen Bereich relevante sportive Handlungswissen (d. h., das bereichsbezogene Ziel-, Bewegungs- und Situationswissen) von Schüler*innen testen. Die Schwierigkeit der Testitems wurde sowohl über die Komplexität des zu

ihrer Lösung heranzuziehenden Wissens (einfach vs. schwer) als auch über den Anspruch der zu ihrer Lösung durchzuführenden kognitiven Operationen (erkennen und reproduzieren, transferieren und anwenden, begründen und neue Erkenntnisse erzeugen) variiert. Der Wissenstest Schüler*innen umfasst insgesamt N=69 Testitems (N=44 technisch-taktischer Bereich; N=25 technisch-gestalterischer Bereich) in Form von Multiple-Choice-Aufgaben sowie mit halboffenen und offenen Antwortformaten. Aufgrund der Größe der Skalen werden die Items zur Präpilotierung in fünf Testheften verteilt und den Schüler*innen zur Beantwortung vorgelegt.

Zur Veranschaulichung und entsprechend episodisch zeigt Abb. 3 ein Beispiel der Verknüpfung von Wissen und Können bei den Schüler*innen. Im Praxistest wird für die taktischen Kompetenzen den Schüler*innen eine Aufgabe für das Pick-and-Roll im Basketball gestellt (vgl. Abb. 3). Diese Komplexübung können sie während einer kurzen Zeit üben und werden anschließend gefilmt. Analog dazu werden im Wissenstest Fragen zum Pick-and-Roll gestellt, beispielweise: Ist es regelkonform, wenn sich ein Angreifer ohne Ball in den Laufweg des Verteidigers stellt, so dass der Angreifer mit Ball ungestört vorbeilaufen kann?

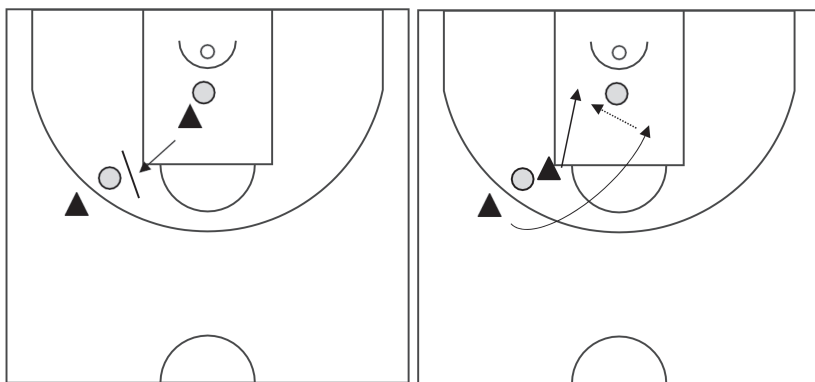


Abb. 3.: Pick&Roll Komplexübung

*3.6 Motivation und Volition von Schüler*innen*

Die fachliche Leistung fungiert zweifelsohne als das prominenteste Zielkriterium der empirischen Bildungsforschung (z.B. Ditton, 2002; Schiepe-Tiska, 2016). Diverse Studien konnten jedoch belegen, dass motivational-affektive Variablen sowie selbstbezogene Kognitionen einen reziproken,

positiven Zusammenhang mit der Leistung aufweisen (z.B. Marsh & Scallas, 2011; Nagy et al., 2006; Schiefele et al., 1992). In diesem Zusammenhang lassen sich die übergeordneten Ziele des Faches Bewegung und Sport als von den vorwiegend kognitiv geprägten Fächern different beschreiben. Die Manifestation dieser Differenz lässt sich an der expliziten Beschreibung der Ziele des Sportunterrichts im sogenannten Doppelauftrag identifizieren, welcher die *Erziehung zum Sport* sowie die *Erziehung durch Sport* unterscheidet. Während ersterer Auftrag insbesondere auf die Partizipation an der Bewegungskultur abzielt, umfasst letzterer Auftrag die Persönlichkeitsentwicklung im Sport sowie über diesen hinaus (Herrmann & Gerlach, 2020). Zur adäquaten und anschlussfähigen Berücksichtigung beider fachlicher Aufträge werden – ergänzend zur Leistungsebene – (a) affektiv-motivationale Zielkriterien, (b) Zielorientierungen sowie (c) selbstbezogene Kognitionen der Schüler*innen erhoben. Dabei lässt sich speziell das physische Selbstkonzept im Sinne der Theorie des hierarchischen Selbstkonzeptmodells (Shavelson et al., 1976; für den Sport: Dickhäuser & Schrahe, 2006) als Teil der *Erziehung durch Sport* verorten. Die Konstrukte werden sowohl auf Fachebene (z.B. Fachinteresse Sport und Bewegung) als auch auf Ebene des konkreten unterrichtlich behandelten Kompetenzbereichs (z.B. Selbstkonzept im technisch-gestalterischen Kompetenzbereich) erfasst.

4. Zusammenfassung und erwartete Ergebnisse

Empirische Studien aus anderen Fächern konnten positive Effekte des Professionswissens von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und auf den Lernertrag der Schüler*innen nachweisen (Hill et al., 2011; Affolter et al., 2016; Lenske et al., 2016; Brühwiler & Vogt, 2020). Mit Ausnahme des Faches Mathematik mangelt es allerdings immer noch an fachspezifischen Untersuchungen. Für den Sport stellt Heemsoth (2016, S. 42) fest, dass die vorhandenen Studien "eine eher randständige Aufarbeitung etablierter Beiträge der fachübergreifenden Forschung" darstellen. Es fehlen insbesondere über einzelne Wirkungszusammenhänge hinausgehende Untersuchungen. Demzufolge steht auch die Entwicklung entsprechender Messinstrumente erst am Anfang. Diese Lücken versucht das Forschungsprojekt EPiC-PE 3:1 aufzugreifen und erste empirisch gesicherte Erkenntnisse in Bezug auf die postulierte Wirkungskette beginnend mit den Kompetenzen der Sportlehrpersonen, über die Unterrichtsqualität bis hin zu den Schüler*innenleistungen zu generieren. Für das fachspezifische Professionswissen haben wir eine zweidimensionale Struktur postuliert, von der erwartet

wird, dass sie sich empirisch bestätigt. Ausgehend von den professionellen Handlungskompetenzen werden differenzielle Effekte erwartet.

Dass wir explizit von *Wissen und Können* sprechen, ist nicht nur diesem Sammelband geschuldet. Für die Sportdidaktik und wahrscheinlich weit darüber hinaus fehlen Untersuchungen, die nicht nur das deklarative Wissen erheben, sondern auch das Können in der Unterrichtssituation selbst erfassen (Santagata & Yeh 2016). Das hier beschriebene Forschungsprojekt konnte dabei auf eigenen Instrumenten aufbauen, die mittels Text- und Videovignetten die Komplexität von Unterrichtssituationen berücksichtigen (Vogler et al., 2017; Owassapian, 2019). Diese z.T. selbst entwickelten Items weisen nach der Pilotuntersuchung vielversprechend reliable Werte auf und lassen uns für die Hauptuntersuchung hoffen, dass damit tatsächlich unterrichtliches Handeln erfasst werden kann.

Dabei lassen die Ergebnisse der Pilotierung vermuten, dass ein gewisses Niveau im professionellen Wissen und Können mit günstigen motivationalen Orientierungen und eher konstruktivistisch geprägten Überzeugungen einhergeht. Auszugehen ist auch davon, dass sich die Unterrichtsqualität in Abhängigkeit der professionellen Kompetenzen der Sportlehrpersonen unterscheidet. In Bezug auf die Schüler*innenleistungen kann dabei nicht von direkten Wirkungen der professionellen Kompetenzen von Sportlehrpersonen ausgegangen werden, sondern von indirekten Effekten, die über das unterrichtliche Handeln bzw. die Unterrichtsqualität vermittelt werden.

Auch hinsichtlich der Erfassung von Schüler*innenkompetenzen fehlen bisher weitgehend Instrumente, die das sportive Können adäquat erfassen. Es liegen zwar Kompetenztests für die Sekundarstufe I vor (Seiler et al., 2016), diese sind jedoch eng auf motorische Kompetenzen ausgerichtet. Ausgehend vom Lehrplan 21 (und anderen auch in umliegenden Ländern vorhandenen Lehrplänen), soll daher im vorgestellten Forschungsprojekt der Sportunterricht nicht reduktionistisch erfasst werden – weshalb auch das Wissen von Schüler*innen erfasst wird. Dies scheint mit Blick auf einen reflexiven Sportunterricht nötig. Der Tradition des Faches folgend, fehlen auch hier geeignete Instrumente, weshalb dieser Aspekt auf Eigenentwicklungen zurückgreifen musste.

Die Ergebnisse der Untersuchung mit ihren impliziten und expliziten Wirkungsergebnissen sollen den Forschungsdiskurs dahingehend erweitern. Darüber hinaus soll das Projekt dazu beitragen, dass die Instrumente von anderen Forscher*innen aufgenommen und angepasst werden können. Das Projekt soll deshalb nicht nur dazu beitragen den Fachdiskurs, sondern auch die Fachkultur weiterzuentwickeln.

Das Forschungsprojekt hat neben der wissenschaftlichen Bedeutung deshalb auch eine besondere praxisbezogene Relevanz. Insbesondere werden Hinweise für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung und für Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen erwartet.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L., & Brühwiler, C. (2016). Entwicklung und Wirkung professioneller Kompetenzbereiche von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(4), 28–34.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Bar-Eli, M. (2011). *Judgement, decision making and success in sport*. Wiley
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Kraus, S., Kunter, M., Löwen, K., Tsai, Y.-M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung: Bd. 83*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <http://hdl.handle.net/hdl:11858/00-001M-0000-0023-998B-4>
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V., & Reuter, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstrumentes 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>
- Baumgartner, M. (2016). Performanzentwicklung in der Sportlehrerbildung – eine Interventionsstudie zur Entwicklung des Standards Feedback bei angehenden Sportlehrpersonen. In Ch. Heim, R. Prohl & H. Kabutz (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport*. Hamburg: Feldhaus.
- Begall, M., & Meier, S. (2016). Fachbezogenes Professionswissen von Sportlehrkräften zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Realität. In D. Wiese, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 373–383). Czwalina.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bos, W., Buddeberg, I., Prenzel, M., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2005). *IGLU: Skalendhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*: Waxmann.

- Brettschneider, W.-D. (Hrsg.) (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brühwiler, C., & Vogt, F. (2020). Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for educational research online*, 12 (1), 119–142. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19121/pdf/JERO_2020_1_Bruehwiler_Vogt_Adaptive_teaching_competency.pdf
- Brühwiler, C.; Hollenstein, L.; Rüschi, N.; Sperger, A. (2015). *Wirkungen der Lehrerbildung auf professionelle Kompetenzen, Unterricht und Schülerleistung (WiL). Skaldokumentation: PHSG*. PHSG. <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/wirkungen-der-lehrerbildung-auf-professionelle-kompetenzen-unterricht-und>
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., Tsai, Y.-M. (2006). *Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht*. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Waxmann.
- Büchel, S. (2019). *Lehrermotivation im Sportunterricht: Effekte auf das Lernverhalten von Lehrpersonen und Unterrichtsprozesse*. Springer VS.
- Büchel, S., Brühwiler, C., Egger, P., Hochweber, A.C., Perret, J. (2015). *Sportunterricht in der Volkshochschule des Kantons St. Gallen. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Projektbericht: PHSG*. PHSG
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analyse zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Waxmann.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge. A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25.
- Dickhäuser, O., & Schrahe, K. (2006). Sportliches Fähigkeitsselbstkonzept und allgemeiner Selbstwert. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13(3), 98–103.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 39(3), 120–126.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 262–286.
- Ditton, H., Arnoldt, B., & Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schulen-QuaSU. In *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45*, 374–389.
- Ditton, H., & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Katholische Universität Eichstätt/Universität Osnabrück.

- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3–4), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Downson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://www.bemidjstate.edu/offices/faculty-association/wp-content/uploads/sites/115/2017/12/Attach-for-16-02-01-WTMST-English-version-revised-for-dissertation.pdf>
- Gogoll, A. (2013). Sport- und Bewegungskulturelle Kompetenz zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1(2), 5–24. <https://www.bisp-surf.de/Record/PU201403002845/RIS>
- Gogoll, A. (2010). Kompetenzorientierter Sportunterricht 2030 – Grundlagen für eine vernunftgetragene Selbstgestaltung des lebenslangen Sporttreibens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 61(1), 51–67. <https://www.bisp-surf.de/Record/PU202012011311>
- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 63–82). Bertelsmann. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_44.pdf
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Waxmann Verlag.
- Heck, S., & Scheuer, C. (2021). Competence-Oriented Teaching Physical Education. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1–5. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_415-1
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(2), 41–60.
- Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research* 50(2). <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00643-0>
- Herrmann, C. (2019). Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht mit dem QUALLIS-Instrument. *Bewegung und Sport*, 73(2), 12–17.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport—Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384.

- Herrmann, C., Leyener, S., & Gerlach, E. (2014). *IMPEQT-Studie (Implementation of Physical Education and the Quality of Teaching). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit, Universität Basel.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Loewenberg Ball, D. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Iserbyt, P., Ward, P., & Coolkens, R. (2018). The effect of specialised content knowledge on pedagogical content knowledge and student learning. *Proceedings from Symposium on PCK – AIESEP 2018*. https://www.researchgate.net/publication/327136402_The_effect_of_specialised_content_knowledge_on_pedagogical_content_knowledge_and_student_learning
- Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095868>
- Jahnke, T., & Meyerhöfer, W. (Hrsg.). (2008). *PISA & Co. Kritik eines Programms (2., erw. Aufl. ed.)*. Franzbecker.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. Skalen zur Erfassung von Lehrer-und Schülermerkmalen*. FU Berlin. <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung In BMBF (Hrsg.) *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57): Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren. Dissertation*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). *Competence as a continuum in the COACTIV study: the "cascade model"* (52(2)). Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Krüger, M., & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen. *sportunterricht*, 68(10), 469–473.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830974338
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lamprecht, M., Fischer, A., Wiegand, D., & Stamm, H. (2014). *Sport Schweiz 2014. Kinder- und Jugendbericht*. BASPO.

- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S., & Leutner, D. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht [The importance of pedagogical knowledge for classroom management and for students' achievement]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 211–233.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Hartig, J., & Klieme, E. (2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 2. Leistungstests*. GPF ua.
- Marsh, H., & Scalas, L. F. (2011). Self-concept in learning: Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement. Social and emotional aspects of learning. In Peterson, P., Baker, E., McGaw, B., (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (pp. 191–198). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00619-9>
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, (6)1, 69–84.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Haupt UTB.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of Physical Education? *German Journal of Exercise and Sport Research* 48, 508–515. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0531-2>
- Messmer, R. (2020). Situation als Erfahrung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(1), 69–86.
- Messmer, R., & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Wissen und Können von Sportlehrpersonen. In U. Riegel, S. Sigrid, & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79–93). Waxmann.
- Messmer, R., Brea, N., Seiler, S., Vogler, J., & Allemann, D. (2016). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen – Empirische Vergleiche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Hrsg.). *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 353–362). Czwalina.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational research and Evaluation*, 12(4), 323–345.
- Neuber, V., Künsting, J., & Lipowsky, F. (2012). *Enthusiasmus als Teil professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. Zur längsschnittlichen Validierung des Konstrukts*. Universität Kassel.
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316(5827), 1002–1005. <https://doi.org/10.1126/science.1136930>
- Oswald, E. K., Rubeli, B. & Valkanover, S. (2018). *Lehrertraining – Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht. Skalendokumentation*. PH Bern/Universität Bern.
- Owassapian, D. (2019). Bewegungsanalyse an Bildern – Mediengestütztes Feedback mit bewegungen.com. In *Grundschule Sport, Nr. 23*. Friedrich.

- Pauli, C. & Reusser, K. (2010). Selbst- und Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zu Mathematikunterricht* (S. 143–170). Waxmann.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 822–843.
- Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 1. Befragungsinstrumente*. GFFP u.a.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.). *The role of interest in learning and development* (pp. 183–196). Erlbaum.
- Schiepe-Tiska, A., Heine, J.-H., Lüdtke, O., Seidel, T., & Prenzel, M. (2016). Mehrdimensionale Bildungsziele im Mathematikunterricht und ihr Zusammenhang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 44(3), 211–225
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seiler, S., Herrmann, Ch. & Gerlach, E. (2016). *Testmanual IMPEQT-MOBAQ – Motorische Basisqualifikationen in der 7. & 8. Klasse*. Universität Basel, Department für Bewegung und Sport. https://edoc.unibas.ch/42196/2/20160309135046_56e01c2624ca2.pdf
- Serwe-Pandrick, E. (2013). "The reflective turn"? Fachdidaktische Positionen zu einer "reflektierten Praxis" im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 25–44. <http://zsf.de/download/652/>
- Seymour, J. R., & Lehrer, R. (2006). Tracing the evolution of pedagogical content knowledge as the development of interanimated discourses. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 549–582.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review: Vol 57, 1/87*, 1–22.
- Tanaka, S. (2013). The notion of embodied knowledge and its range. *encyclopaideia*, 37, 47–66.
- Tepner, O., & Dollny, S. (2014). Entwicklung eines Testverfahrens zur Analyse fachdidaktischen Wissens. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 311–323). Springer.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981–1002.
- Vogler, J. (2020). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28691-0>
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *Ger J Exerc Sport Res* 47, 335–347. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0461-4>
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T., & Meier, S. (2018). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 47–55). Czwalina.
- Voss, K., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2013). Mathematics teachers' beliefs. In M. Kunter (Hrsg.), *Mathematics teacher education: Bd. 8. Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project*. Springer.
- Wagner, W., Helmke, A., & Rösner, E. (2009). Deutsch-Englisch-Schülerleistung International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. *Materialien zur Bildungsforschung 25/1*. GFPE/ DIFP.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin (Hrsg.), *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (S. 345–356). MWV: Fitness Information Technology.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>
- Wibowo, J., & Heemsoth, T. (2019). Fachdidaktisches Wissen von Sportlehrer*innen testen: Überlegungen zur Inhaltsvalidität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 7(2), 88–108.

- Wittwer, M. (2021). Fachwissen und Können von Sportlehrpersonen: Konstruktion eines Tests entlang des Kompetenzkontinuums. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(2).
- Wolters, P., & Kemna, P. (2011). Qualitätskriterien für den Sportunterricht – Entwurf eines Rahmenmodells und einer Skala zur erlebten Sicherheit. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 159–185). Waxmann.

Teil C
Wissen und Können aus Schüler*innenperspektive

Zwischen Wissen und Können – Schüler*innen im Sportunterricht

Claus Krieger

1. Zum Einstieg – ein Unterrichts-Beispiel

Die folgende Szene ist einer realen Situation aus dem Sportunterricht entnommen. Sie stammt aus dem Promotionsprojekt von Jonas Wibowo (2015), das im Kontext der Frankfurter Arbeitsgruppe zu „Kooperativem Lernen im Sportunterricht“ steht. Die folgende kurze Sequenz beschreibt eine Situation aus dem Setting „Handstand lernen durch Kooperatives Lernen“, bei der die Kleingruppe den Lehrer um Hilfe bittet:

Jannika: Wir kriegen als den Handstand nicht hin. Ich hab zu viel Schwung, Anne hat gar keinen Schwung und äh Marc. kippt auch manchmal um.	Marc: Du gehst immer schrä::g.
Marc: Herr L. ist das so richtig?	Anne: Nimm die Beine zusammen, gespannt.
Anne: Du musst ja keine Stunde oben bleiben.	Marc: Weißt du was du machst? Du machst so, und dann machst du so.
Marc macht einen Handstand vor. Der Lehrer nickt.	Marc und Anne legen sich auf die Matte und schauen zu. Jannika macht ein Rad. Marc stützt sich auf und setzt seine Hände seitlich auf.
Marc: Ja, ja das war richtig.	Anne: Ich kann dir zeigen was du machst. Ich kann dir zeigen was du machst, Jannika Ich kann 's halbwegs.
L: Mhm.	Marc: Du musst doch so, gerade machen.
Anne: Du musst probieren noch etwas höher zu kommen.	Anne: Jannika, wir machen bei dir mal mit Hilfestellung, ok?
Marc und Anne legen sich auf die Matte. Anne macht ein halbgestrecktes Rad vor.	Marc macht einen Handstand vor, bei dem er die Hände parallel aufsetzt.

Tab. 1: Unterrichtsbeispiel Handstand

Wie zeigt sich Wissen, wie zeigt sich Können in der Szene?

Auf den Lerngegenstand „Handstand“ bezogenes fachliches *Wissen* zeigt sich zum einen dadurch, dass – wenn auch wenige, so doch – Fachbegriffe benutzt werden („*Schwung*“) und ein Grundwissen über Körperlagen bzw. „richtige“ Bewegungsausführung vorhanden zu sein scheint („*schräg*“, „*gerade*“, „*gespannt*“, „*Beine zusammen*“). Auch die Funktion der Hilfestellung wird erkannt und angewandt. Letzteres verweist über den Lerngegenstand hinaus auch bereits auf vorhandenes Schüler*innen-Wissen über die Grundstruktur dieses auf die Methode Kooperativen Lernens ausgerichteten Sportunterrichts. Dabei spielen *Reflektieren* bzw. das Wechselspiel von Ausprobieren/Machen und drüber selbst nachdenken und sich darüber austauschen um es dann besser machen zu können untrennbar zusammen. Es ist erkennbar, dass die Schüler*innen wissen, dass und wie Reflexion auf das eigene Handeln und das der Mitschüler*innen bezogen funktioniert und auch welche Rolle dabei die Lehrkraft in diesem Sportunterricht spielt. Wiederholt wird das Wort „*so*“ begleitend zu einer Praxisdemonstration benutzt. Es scheint einfacher oder besser möglich *Können* zu zeigen denn es zu beschreiben („*Du musst das so machen*“). Referenzpunkt ist dabei durchaus eine Vorstellung, es „*richtig*“ zu können. Hinzu kommt nun noch das *Wollen*: es ist erkennbar: das Problem soll gelöst werden! Auch gegenseitig wird deutlich, dass das Sich-Einlassen und die Motivation den Handstand zu schaffen das Schülerhandeln bestimmen.

Deutlich wird in diesem Beispiel aus meiner Sicht v.a., dass *Wissen*, *Reflektieren* und *Können* hier eng ineinander greifen, in der Praxis des Sportunterrichts schwer voneinander zu trennen sind und die Dynamik des Handelns und der Interaktion zudem auch maßgeblich vom *Wollen* bestimmt sind.

Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass die Auseinandersetzung mit schüler*innenseitigem *Wissen* und *Können* nicht isolierbar neben anderen bedeutsamen Diskursen steht, sondern eben diese auch immer wieder von diesen Begriffen durchzogen sind, z.B. zu Aktivierung, Aufgabenkultur und Handlungsfähigkeit. Die hier angesprochenen Diskurse überschneiden sich auch an einigen Stellen untereinander (z.B. Aktivierung und Aufgabenkultur) und der *Wissens-* und auch der *Könnens-*Begriff erscheinen dabei wichtig, aber nicht zentral! Auffällig ist außerdem, dass diese Diskurse immer wieder in Dichotomien zugespitzt werden. Es geht dann um ein Entweder/Oder – besonders deutlich wieder mal in jüngerer Zeit in der Zeitschrift „Sportunterricht“ zum Thema „Quatschen statt Turnen“ (Krüger & Hummel, 2019), wo besonders deutlich Positionen und Lager aufgemacht und gegeneinander ausgespielt werden, die in der sportpädagogischen Diskussion – und im Übrigen meist auch in den zuvor genannten Diskursen – überwunden und die einzelnen Bestandteile mehr oder

weniger aufeinander bezogen schienen – in der alltäglichen Sportunterrichts-Praxis kommen sie jedoch immer noch recht häufig vor. Insofern stellt sich für mich nicht die Frage ob Wissen ODER Können im Vordergrund des Sportunterrichts stehen und schon gar nicht: ob sich Wissen und Können gegeneinander ausspielen lassen. Es geht für mich selbstverständlich um Beides. Zusätzlich werden auch noch – wie im Eingangsbeispiel angerissen – *Reflektieren* und *Wollen* eine Rolle spielen. Ich gehe von einem Kontinuum zwischen *Wissen* und *Können* aus und stelle an den Anfang meiner Überlegungen diese Begriffe zunächst offen-alltagssprachlich gegenüber. Ihr Verhältnis auf oder innerhalb dieses Kontinuums gilt es im Folgenden zu bestimmen.

Im Zentrum stehen für mich folgende Leitfragen, jeweils auf das Verhältnis von *Wissen* und *Können* von Schüler*innen im Sportunterricht bezogen:

1. *(Wie) ist es in einschlägigen Fach-/Kompetenzmodellen konzipiert?*
2. *(Wie) kommt es in empirischen Studien vor?*
3. *(Wie) ist es mithilfe eines theoretischen Modells rekonstruierbar?*

Die ersten beiden Leitfragen sind bezogen auf Bereiche (Fach- bzw. Kompetenzmodelle und empirische Arbeiten zu Schüler*innen im Sportunterricht) in denen Vorarbeiten vorliegen, die ich systematisch sichten möchte. Die dritte Leitfrage werde ich eher explorativ und mithilfe eines ausgewählten theoretischen Fokus und mit meiner spezifischen methodischen Perspektive angehen. Dazu sehe ich mir eine konkrete sportunterrichtliche Episode an, rekonstruiere diese aus Schülersicht in Hinblick auf das Verhältnis von *Wissen* und *Können* und überführe diese in einen Vorschlag wie empirisch-rekonstruktiv weitergearbeitet werden könnte.

2. Wissen und Können in fachlichen Kompetenzmodellen

Im Folgenden werden die gegenwärtig in der Sportdidaktik prominenten fachlichen Kompetenzmodelle herangezogen. Ihnen liegt ein universalistischer Anspruch was Sportunterricht betrifft zugrunde und in ihnen spielen explizit *Wissen* und/oder *Können* eine wesentliche Rolle. Leitend ist also die Frage: Wie kommt in diesen fachlichen Kompetenzmodellen – explizit oder implizit – *Wissen* und *Können* vor und wie sind sie aufeinander bezogen? Spielt dabei die Idee eines Kontinuums eine, und wenn ja: welche Rolle? Ich habe folgende vier Modelle ausgewählt und in ihrer Schwerpunktsetzung eher dem *Wissen* oder dem *Können* zugeordnet:

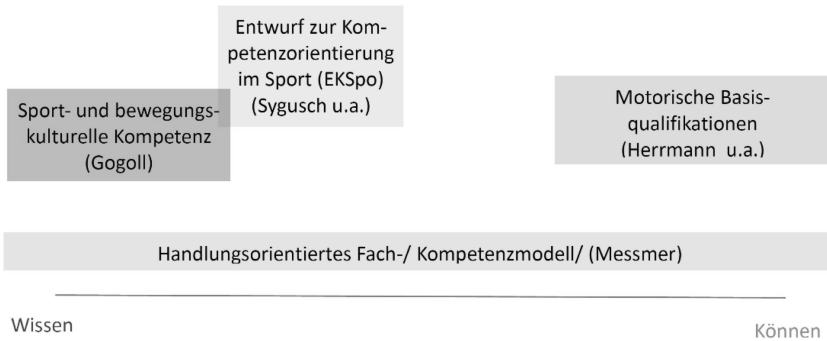


Abb. 1: ausgewählte Kompetenzmodelle

Die Grundidee der motorischen Basisqualifikationen geht auf Kurz u.a. (2008) und ihr MOBAQ-Testinstrument zurück. Handlungsleitend war dabei die Orientierung an normativ-pädagogisch festgelegten Mindeststandards: Was soll ein Kind in einer bestimmten Altersstufe können, um an der Sport- und Bewegungskultur aktiv teilnehmen zu können? Dieses *MOBAQ-Testinstrument* wurde von Herrmann u.a. (2017) zu einem psychometrischen Test weiterentwickelt um die dahinterliegenden motorischen Basiskompetenzen zu messen (vgl. Herrmann et al., 2015). Es wird mittlerweile national und international für unterschiedliche Altersstufen in diesen Bereichen eingesetzt:

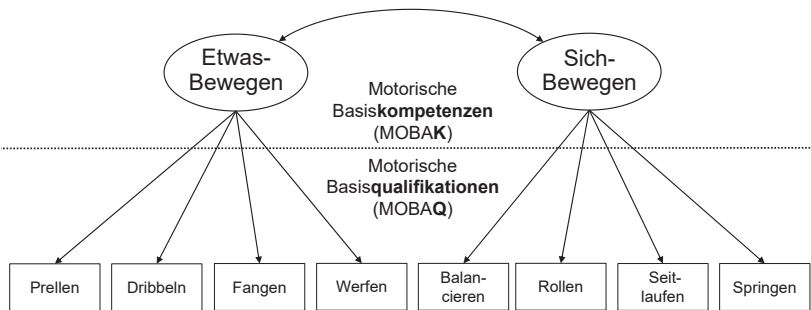


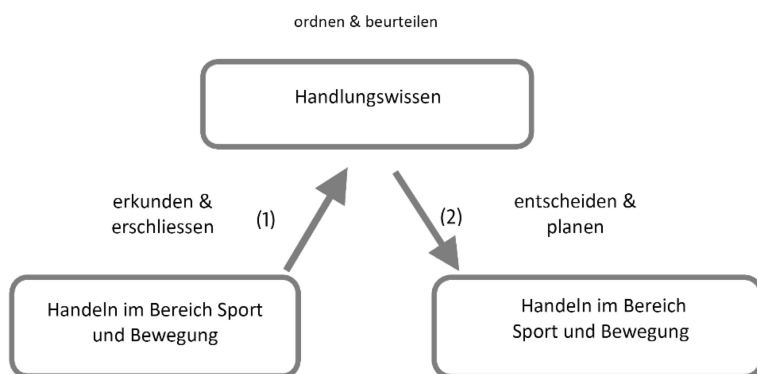
Abb. 2: MOBAK-Bereiche (Herrmann u.a., 2017)

Die Vertreter weisen für ihr Kompetenzverständnis explizitem Wissen keinen konstitutiven Stellenwert bei und konzentrieren sich auf die Relevanz impliziten Wissens; deren Rekonstruktion oder Analyse steht jedoch nicht im Zentrum dieses Ansatzes. Hier geht es im Wesentlichen um die Tes-

tung und (erlernbare) Verbesserung motorischer Basiskompetenzen in den Bereichen *Etwas Bewegen* und *Sich-Bewegen* – die Testinstrumente hierfür sind vergleichsweise einfach in der Sporthalle praktisch durchführbar.

Das Modell von Gogoll (2013) lässt sich auf der anderen Seite verorten, hier wird der kognitive Aspekt des Wissens – eng orientiert an Kompetenzmodellen anderer Unterrichtsfächer (v.a. Mathematik) – in den Vordergrund gestellt und themenspezifisches Wissen zu unterschiedlich komplexen Aktivitäten auf drei Anforderungsniveaus (an der Bloomschen Taxonomie orientiert) in den Mittelpunkt gestellt.

Kompetenzebene



Performanzebene

Abb. 3: Sport- und Bewegungskulturelle Kompetenz (Gogoll, 2013)

Es geht hier um eine Kompetenz, die dafür sorgt, dass man eine für selbstbestimmtes und -verantwortliches Handeln im Sport notwendige Übersetzungsleistung vollbringen kann nämlich, (1) zunächst aus der eigenen sportiven Bewegungspraxis heraus ein für selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln leitendes Wissen zu generieren und dann (2) dieses erworbene handlungsleitende Wissen für die Bewältigung von sport- und bewegungsbezogenen Anforderungs- und Bewährungssituationen zu nutzen. Sport und bewegungskulturelle Kompetenz (also nur die obere Ebene) lässt sich zumindest in drei Teilaktivitäten strukturieren: eigenes sportliche Bewegungshandeln erkunden und erschließen, Informationen über das eigene sportliche Bewegungshandeln ordnen und deuten und Handlungswissen zum Planen und Entscheiden des eigenen sportlichen

Bewegungshandelns nutzen. Die Performanzebene selbst wird im Modell nicht betrachtet, hier geht es nur um Wissen.

Im EKSpO-Modell von Sygusch u.a. (2021) wird dieser Ansatz aufgegriffen und weiterentwickelt in unterschiedlichen Kontexten (v.a. der Trainerkompetenzen), u.a. aber auch den Schülerkompetenzen. In diesem Modell ist eine schrittweise Entwicklung von Wissen angelegt, in einigen Versionen wird Können explizit angesprochen – nämlich als Entsprechung von „Wissen nutzen“. Gemeint ist dabei die Überführung von erworbenem Wissen in konkretes Handeln in variablen Anforderungssituationen. Dies wird als „reflektiertes Können“ bezeichnet. Hier wird also ein konkreter Bezug von *Wissen* und *Können* festgelegt: Durch die abgestimmten Aktivitäten (1 bis 6, s. Abb. 4) ist das Zusammenspiel von handlungsrelevantem Wissen und wissensbasiertem Handeln auf der Aktivitätsdimension systematisch angelegt. Hier wird also die Verknüpfung von explizitem Wissen und dessen reflektierter Nutzung als zentrales Merkmal einer Kompetenzorientierung im Sport herausgestellt – die Bedeutsamkeit impliziten Wissens wird zwar anerkannt, jedoch im Modell bisher nicht aufgegriffen.

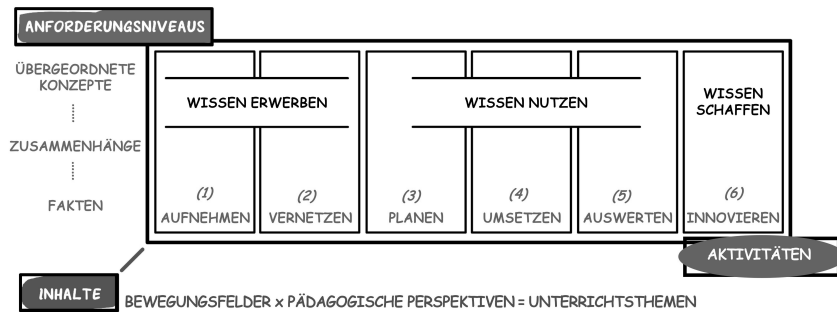


Abb. 4: EKSpO-Modell (Sygusch u.a., 2021)

In diesem Sinne ist motorisches Handeln erst dann eine motorische Kompetenz oder alltagssprachlich *Können*, wenn dieses mit explizitem *Wissen* verknüpft wird, bspw. mit Kenntnissen über Bewegungsmerkmale und Fehlerbilder von Fertigkeiten oder darüber, welche Fertigkeiten in unterschiedlichen Bewegungsfeldern benötigt werden. Können ist in diesem Ansatz – wie auch in dem von Gogoll – also die ANWENDUNG von Wissen.

Das „Fachmodell Sport“ von Messmer (2013) schließlich folgt einer anderen Logik: Es denkt dabei auch das Verhältnis von Wissen und Können anders. Hier sind Können, Wissen und Urteilen/Reflektieren explizit

als Kontinuum angelegt – aber eben nicht ausschließlich aufeinander aufbauend und hierarchisch als Schritte gedacht wie bspw. bei Sygusch u.a. (2021). Die sportiven Kompetenzen sind hier als Spektrum aufgefächert entlang dieses Kontinuums (vgl. Abb. 5):



Abb. 5: Fachmodell Sport (Messmer, 2013)

Messmer begreift seinen Ansatz als Zeigedidaktik, die es Lehrpersonen ermöglicht, Schüler*innen die Vielfalt des Sports zu zeigen. Zwar ist auch hier die höchste Ausprägung von Reflexion erreicht, indem nicht nur Können und Wissen vermittelt, sondern durch Argumentieren die Urteilsfähigkeit von Schülerinnen gefördert wird. Messmer sieht jedoch die Privilegierung dieses einen Kompetenzbereichs als kritisch an da die gesellschaftliche Realität, auf die die Schülerinnen im Sportunterricht vorbereitet werden sollen, gerade im Sport mehrere und vielschichtige Kompetenzen fordert, die sich nicht einfach in eine Hierarchie einordnen lassen. „Schüler*innen müssen unter Umständen einfach Fußball spielen können, ohne sich über dessen Sinn Gedanken zu machen, weil ihr soziales Umfeld dies von ihnen verlangt. Schülerinnen müssen unter Umständen ein sportives Problem lösen, weil die konkrete Handlungssituation dies fordert“ (Messmer, 2013, S. 38). In dieser pragmatischen Ausrichtung und Ordnung von Kompetenzbereichen wird also das Verhältnis von *Können* und *Wissen* (und zusätzlich *Reflektieren*) für die Vielfalt des Praxisfeldes Sport zunächst deutlich unabhängiger voneinander betrachtet als in den vorherigen Modellen. Verknüpfungen ergeben sich dann in den konkreten, ganz unterschiedlich denkbaren relevanten Episoden und sportunterrichtlichen Handlungssituationen (bspw. wenn bestimmte motorische Voraussetzun-

gen gegeben sein müssen um eine gestalterische/expressive Aufgabe lösen zu können). Diese Verknüpfungen gilt es – laut Messmer – aus den konkreten Lebenszusammenhängen und Situationen heraus zu rekonstruieren, in die die SuS eingebunden sind. Implizites Wissen wird hier anerkannt und bspw. im Rahmen der ästhetischen und taktischen Kompetenzen thematisiert.

Zwischenfazit

Bei den MOBAKS geht es v.a. um *Können*, *Wissen* wird nicht explizit behandelt, aber auch implizites Wissen wird als relevant angesehen. Hier wird im Wesentlichen Sportpraxis quantitativ getestet. Die Modelle von Gogoll und Sygusch u.a. sind auf *Wissen* fokussiert, das sich auch als Können manifestieren kann, dann aber immer auf explizites (vorher erworbenes) Wissen zurück zu beziehen ist. Die Performanz- bzw. Handlungsebene selbst bleibt ausgeklammert, ebenso wie implizites Wissen (dessen Relevanz bei Sygusch u.a. anerkannt, aber nicht ins Modell integriert ist). Bei Gogoll ist *Wissen* rein kognitiv ausgerichtet (empirisch werden hier Wissenstests gemacht, ggf. unter Hinzunahme von Bildern und Videos, vornehmlich quantitativ), dies gilt grundsätzlich auch für Sygusch u.a., hier wird aber auch in Aussicht gestellt, das Modell auf praktisches sportliches Handeln zu beziehen. Messmers Fachmodell verortet unterschiedliche, aber alle gleichsam bedeutsame Kompetenzen auf einem Kontinuum von *Können*, *Wissen* und *Urteilen/Reflektieren*, die aufeinander aufbauen können, jedoch auch unabhängig voneinander jedes für sich Relevanz besitzen. Ein Zusammendenken von *Wissen* und *Können* erfolgt hier in konkreten Episoden, die es zu rekonstruieren gilt. Die Modelle haben für die Empirie entsprechend unterschiedliche Anknüpfungspunkte bzw. Schwerpunkte – ihre Übertragungen finden sich auch in der folgenden Zusammenstellung empirischer Studien zur Schülersicht.

*3. Wissen und Können in empirischen Studien zur Schüler*innensicht*

Es folgt also eine kurze Bestandaufnahme empirischer Studien der letzten ca. 15 Jahre, die sich explizit mit der Schüler*innensicht auseinandersetzen. Krieger, Heemsoth & Wibowo (2020) haben das für die „Empirie des Schulsports“ wie folgt zusammengefasst (Tab. 2):

Beurteilungen zum und über Sportunterricht	Sozial- und selbstbezogene Erlebens- und Deutungsweisen	Sach- und gegenstandsbezogene Erlebens- und Deutungsweisen	Schüler*innen-praktiken im Sportunterricht	Wissen im Sportunterricht	Motorische Leistungsfähigkeit von Schüler*innen
Bedeutsamkeit und Ziele (z.B. Gerlach, u.a., 2006)	Erlebens- und Erfahrungsraum Sportunterricht (z.B. Zander, 2018)	Lernende und unterrichtliche Gegenstände (z.B. Hartmann, 2016)	Bewegungspraxen (z.B. Erhorn, 2012)	Unterrichtspraxis der Wissensvermittlung (z.B. Wagner, 2016)	DMT (z.B. Bös u.a., 2009) KIGGS-MoMo (z.B. Albrecht u.a., 2016)
Globalurteile (z.B. Heemsoth & Miethling, 2012)	Inklusion (z.B. Ruin & Meyer, 2018)	Spielen im Grundschulsport (z.B. Balz u.a., 2017)	Schüler*innen-praktiken (z.B. Kamper, 2014)	Lernstrategien für erfolgreichen Wissenserwerb (z.B. Gogoll, 2010)	Motorische Basisqualifikationen (z.B. Kurz & Fritz, 2007)
Qualität von Unterrichtsmerkmalen (z.B. Seiler, 2018)	Anerkennung und Misserfolg (z.B. Grimminger, 2014)	Kämpfen (z.B. Leffler, 2017)	Irritation (z.B. Bähr u.a., 2016)	Bewegungsabläufe und Körper (z.B. Krieger u.a., 2019)	Motorische Basiskompetenzen (z.B. Herrmann u.a., 2016)
	Umgang mit Niederlagen (z.B. Reimann-Pöhlisen, 2016)	Bewegungsgestaltung (z.B. Behrens, 2010)			
	Scham und Beschämung (z.B. Wiesche, 2016)	Problemlösen und Autonomie (z.B. Wibowo, 2016)			

Tab. 2: Überblick empirischer Studien zur Schüler*innensicht (vgl. Krieger, Heemsoth & Wibowo, 2020)

Zunächst kurz zu den explizit auf die gerade skizzierten Modelle bezogenen Studien – einerseits zu vornehmlich *Können* und dann zu vornehmlich *Wissen*. Mit dem Fokus *Können* sind exemplarisch einige Arbeiten anzuführen, die sich der Beforschung der motorischen Leistungsfähigkeit anhand des Deutschen Motorik Tests (Bös, 2009) und der MOBAQs bzw. MOBAKs widmen. Dabei geht es v.a. darum mit validierten Testinstrumenten den Leistungsstand und dabei v.a. den Förderbedarf von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen zu messen – und damit das, was die

Schüler*innen in unterschiedlichen Altersstufen und auch bspw. international vergleichend *können*. *Explizites Wissen* (auch *deklaratives Wissen*, *knowing what*) spielt dabei wie gesagt bislang keine Rolle.

Rein auf *Wissen* bezogen ist hier zunächst die grundlegende Arbeit von Wagner (2016) zu nennen, der (allerdings nicht nur aus der Schülersperspektive) Legitimationen, Ziele, Inhalte und Methoden von Wissen und Wissensvermittlung im Sportunterricht untersucht und bspw. herausgefunden hat, dass Schüler*innen wissensvermittelnde Momente in ihrem Sportunterricht insbesondere in Bezug auf bewegungsbezogenes naturwissenschaftliches Wissen wahrnehmen. Außerdem finden sich – modellkonform – v.a. die Arbeiten von Gogoll, in denen die für den Wissenserwerb als notwendig angenommene schüler*innenseitige Lernstrategien und ihre Determinanten erforscht werden (Gogoll, 2010) oder sportunterrichtlich relevante Wissensbereiche konzeptualisiert, ihre Ausprägung erfasst und mit weiteren schüler*innenseitigen Variablen in einen Zusammenhang gebracht werden (Krieger u. a., 2019) – z.B. zu *Bewegungsabläufen*, *Intentionen*, *Regeln*, *Taktiken/Strategien*, *Körper* und *Geräte/Materialien*. Die bisherigen Studien beziehen sich auf einen sehr kleinen Ausschnitt relevanten Wissens, die Entwicklung von curricular validen Testaufgaben befindet sich noch am Anfang. Bezüge zum Können finden sich hier erwartungsgemäß nicht.

Welche Rolle spielen *Wissen* und *Können* in den vornehmlich *quantitativen* Untersuchungen zu Beurteilungen zum und über den Sportunterricht? Beides wird nicht explizit thematisiert und es lassen sich aus der Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ziele, den Globalurteilen und auch einzelnen Qualitätsmerkmalen von Sportunterricht (z.B. Klassenführung und Aktivierung) nur schwer isolierte Wissensbestandteile ableiten – die Untersuchungen zielen vielmehr allgemeiner auf die subjektive Bedeutsamkeit, das Wohlbefinden oder auch die Wahrnehmung der Sportlehrkraft. Aspekte des *Wollens* spielen hierbei ggf. eine größere Rolle. In der im Längsschnitt angelegten Studie von Seiler (2018) zeigte sich etwa, dass sich Veränderungen motivationaler und volitionaler Variablen der Schuler*innen vor allem über die Klassenführung (und weniger über das Unterrichtsklima) vorhersagen lassen.

Interessanter wird es bei den mittlerweile recht zahlreich vorliegenden Studien zu *sozial- und selbstbezogenen* Deutungsweisen. Hier möchte ich einen kurzen Rekurs auf RETHESIS (Miethling & Krieger, 2004) nehmen, da in den aufgeführten Studien immer wieder darauf Bezug genommen wird. Dort wurde in Bezug auf die Schüler*innensicht diese sehr offene Fragestellung verfolgt: *Wie erleben und deuten Schüler*innen ihren Sportunterricht und wie gestalten sie ihn mit?* Wenn so offen gefragt

wird, ist damit auch ganz offen welches *Wissen* zum Sportunterricht sich schüler*innenseitig zeigt (v.a. in Interviewbefragungen) und auf welches (eigene und fremde) *Können* die Schüler*innen ggf. Bezug nehmen. Es konnte in RETHESIS – insbesondere im gegenstandsverankerten „Modell der produktiven Unsicherheit“ gezeigt werden, dass die für Schüler*innen bedeutsamen Themen im Wesentlichen wenig auf *gegenstandsbezogenes* Wissen und Können ausgerichtet sind (vielleicht mit Ausnahme der Leistungsansprüche, an denen sich aber häufig v.a. Wollen, Motivation und Engagementbereitschaft ablesen lassen). Im aus Interviews rekonstruierbaren Wissen der Schüler zeigen sich jedoch profunde Vorstellungen über mehr oder weniger konstruktiv ausgestaltete Sozialbeziehungen mit den Sportlehrkräften und den Mitschülern sowie über selbstwertfördernde bzw. -schützende Strategien des Umgangs mit Unsicherheit im Sportunterricht. Dies sind ganz offensichtlich die Themen, die für Schüler besonders wichtig sind wenn man sie offen zu ihrem Sportunterricht befragt und diesbezüglich verfügen sie über beeindruckendes, v.a. eben auch u.a. strategisches Wissen. Dies sind nun nicht die in den Kompetenzmodellen vorrangigen (fachlichen) Themen bzw. Inhalte, sondern Themen, die die Schüler*innen v.a. als (Sport)Unterrichtsexperten (die ihren Schülerjob beherrschen) ausweisen; sie sind aber dennoch auch fachlich hoch relevant und interessant, v.a. da sie sich an konkreten Inhalten und Themen manifestieren. Festzuhalten in Bezug auf RETHESIS ist, dass hier lediglich getrennt geschlechtlich unterrichtete Schüler der Mittelstufe in Süddeutschland befragt wurden und den Schilderungen häufig ein sehr traditioneller Sportunterricht zugrunde liegt. Offen bleibt, inwiefern sich die Schülersichtweisen ggf. in einem stärker wissensbasierten, reflexiven Sportunterricht verändern.

In der Zeit nach diesem Projekt finden sich relativ viele empirische Arbeiten zur Schülersicht im Bereich der *sozial- und selbstbezogenen Erlebens- und Deutungsweisen*. Hier lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass sich insbesondere eine hohe Relevanz der Themenbereiche *körperliche Exponiertheit*, *Leistungsansprüche* und *Gruppenbeziehungen* in verschiedenen Studien nachweisen lässt. Hierüber können und wollen Schüler ausführlich Auskunft geben, in Bezug auf unterschiedlichste Inhalte, Gegenstände und Themen. Es fällt auf, dass insbesondere durch Interviewstudien, aber auch mit zunehmend aufwändigerem methodischem Inventar Themenbereiche spezifischer in den Blick genommen werden, was zu einer zunehmenden empirischen wie theoretischen Schärfung und Tiefe führt. Dadurch entstehen interessante Einblicke in ein Schülerwissen, das – z.B. in der Studie zum Umgang mit Niederlagen, aber auch zu Inklusions- bzw. Differenzierungsaspekten – in den berichteten Situationen und Nar-

rationen auch immer wieder sehr direkte und unmittelbare Bezüge beinhaltet auf das sportliche Tun und u.a. auch das eigene Können und das der Mitschüler*innen. Die Interpretation der Ergebnisse ist jedoch in der Regel rückgebunden an den sozial- und selbst-bezogenen theoretischen (oder auch methodologischen) Rahmen. Das Verhältnis von *Wissen* und *Können* kommt also vor, wird aber in der Regel nicht weiter expliziert.

Zu vermuten wäre dies ggf. noch stärker in den in jüngerer Zeit ebenfalls zunehmenden Studien, die sich dem *sach- und gegenstandsbezogenen Erleben und Deuten von Sportunterricht* zuwenden. Auch hier lässt sich feststellen, dass Schüler*innen als kompetente Akteure im Sportunterricht identifiziert werden können, denen grundsätzlich eine hohe Verantwortung für ihre Lernprozesse zugetraut und zugesprochen werden kann (etwa beim Kämpfen oder Spielen oder bei der Bewegungsgestaltung). Hier werden die Schüler*innen explizit auf ihr Wissen zu den untersuchten Gegenständen angesprochen und dabei ggf. auch das eigene Können und/oder das Können der Mitschüler*innen bzw. das normativ geforderte Können thematisiert. Allerdings ist auch in diesen Studien festzustellen, dass immer wieder auf soziale Aspekte referiert wird. Dies scheint zum einen daran zu liegen, dass diese Themen offenbar tatsächlich herausragende Relevanz für Schüler im Sportunterricht besitzen. Zum anderen fällt es den Befragten jedoch häufig auch schwer ihr Erleben, insbesondere ihr Bewegungserleben in Bezug auf die konkreten Themen, Gegenstände und Inhalte hinreichend zu verbalisieren.

Schließlich finden sich noch einige Arbeiten zu „Schülerpraktiken“ im Sportunterricht. Auch wenn es denkbar und möglich wäre: die Rekonstruktionen der Schülerpraktiken (z.B. bei Erhorn, 2012 oder Kamper, 2014) aus einer Außenperspektive sind bislang wenig auf *Können* ausgerichtet, sondern wiederum mehr auf die sozialen Praktiken in den Kontexten Schule/Unterricht/außerschulische Lebenswelt. Teilweise – z.B. in der Studie von Bähr u.a. (2016) – werden konkrete Handlungssituationen aus der Beobachterperspektive des Forschenden sowie aus der Schüler*innenperspektive rekonstruiert – der thematische Fokus der Interpretationen richtete sich dabei aber auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Irritationen. Dass in den in dieser Studie erhobenen Daten aber auch Potenziale der Beforschung des Verhältnisses schülerseitigen *Wissens* und *Könnens* liegen, möchte ich im anschließenden Abschnitt an einem Beispiel aus dieser Studie aufzeigen.

Zwischenfazit

Es zeichnet sich insgesamt ein noch unübersichtliches Bild der Schüler*innenforschung und es erscheint mitunter schwierig, die unterschiedlichen Ansätze und Ergebnisse miteinander zu vergleichen da auch wechselseitige Bezüge selten zu finden sind. Wissen findet sich weniger fach- und gegenstandsbezogen, sondern ist v.a. auf die Gestaltung der Sozialbezüge sowie das eigene „Überleben“ von Schüler*innen im Sportunterricht gerichtet. Mit Ausnahme der Studien zur körperlichen Leistungsfähigkeit spielt das Können der Schüler*innen eine untergeordnete Rolle, das Verhältnis von schülerseitigem *Wissen* und *Können* wird bislang nicht explizit untersucht. Damit komme ich zur Bearbeitung der dritten Leitfrage: *(Wie)ist das Verhältnis von Wissen und Können mithilfe eines theoretischen Modells rekonstruierbar?*

4. Ein theoretischer und ein methodischer Vorschlag zur Integration und Rekonstruktion von Wissen und Können

Die dritte Leitfrage ist also sowohl eine theoretische Frage (nach einem geeigneten Modell) als auch eine methodische. Zunächst zur theoretischen: ein hilfreicher theoretischer Zugang findet sich bei Neuweg, der v.a. durch seine Arbeiten zu implizitem Wissen einschlägig ist und der sich intensiv mit dem Verhältnis von *Wissen* und *Können* beschäftigt. Auf Neuweg (2000) geht zunächst eine Problematisierung des Verhältnisses von Wissen, Können und Reflektieren zurück: „Menschen erlernen im Laufe ihres Lebens mehr oder weniger komplexe Prozeduren des Wahrnehmens, Klassifizierens, Beurteilens und Erwartens sowie des äußeren und des (Denk)Handelns. Wer solche Dispositionen erworben hat, dem schreiben wir Können oder, im Falle hochspezialisierter und ausgereifter Dispositionen, vielleicht sogar Expertise zu. Menschen eignen sich außerdem Wissen an, auf das sie sich sprachlich beziehen können. Und sie verfügen über die Fähigkeit, sich gleichsam zu verdoppeln, ihr Tun denkend-planerisch vorzubereiten und sich durch Reflexion auf ihr Können, ihr Wissen und ihr je aktuelles Tun zu beziehen. Es ist augenfällig, dass zwischen Wissen, Können und Reflexion enge Beziehungen bestehen“ (Neuweg, 2000, 1). Auch wenn diese Bezüge und Beziehungen nicht immer eindeutig sind, so unternimmt Neuweg (2011) den Versuch sie modellhaft darzustellen (vgl. Abb. 6):

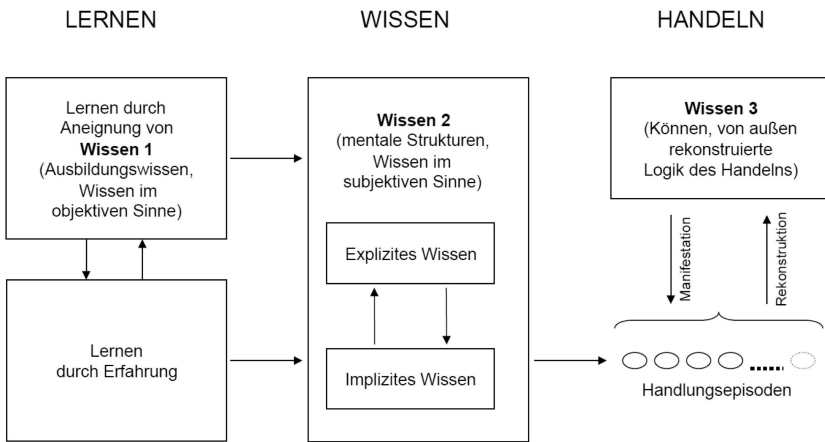


Abb. 6: Versuch der Modellierung (Neuweg, 2011, 585): drei Formen des Wissens

Dieses Modell wurde von Neuweg (2011) im Kontext des Professionswissens von Lehrkräften vorgestellt und soll hier auf die Schüler*innenperspektive übertragen werden. Zentral ist dabei die Unterscheidung von **Wissen 1**, **2**, und **3**. *Wissen 1* („*Wissen im Buch*“) bezeichnet häufig das kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende *Fachwissen im objektiven Sinne*. Es ist abgrenzbar von (1) relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, (2) von der Erfahrung und (3) von Prozessen der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen praktischen Erfahrungen und den Angeboten expliziten Wissens. *Wissen 2* („*Wissen im Kopf*“) ist ein psychologisches Konstrukt. Die *kognitiven Strukturen* gelten als Ergebnis von Lernen einerseits, als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten andererseits. Wissen im subjektiven Sinne ist ein Begriff mit sehr unscharfen Rändern und umgreift auch subjektive Theorien, Denkstile und Überzeugungen und das *Wissen in Aktion*. Zuschreibungsbedingung für Wissen im alltagsprachlichen Sinne wäre, dass ein Handelnder Antworten auf einschlägige direkte Fragen geben kann. Das kann er in der Regel zwar im Bereich des Fachwissens. Für die übrigen Bereiche aber gilt: ihr Wissen ist in hohem Maße implizit. Damit wird die Grenze zum Können unscharf. Dieses ist dann im Bereich *Wissen 3* angesiedelt. Wissen wird häufig zur dispositionalen (nicht kausalen!) Beschreibung und Vorhersage von Verhalten verwendet. Dass beispielsweise ein Lehrer eine Klasse zu führen *weiß*, bedeutet dann, dass er sie führen *kann*. Dass ein Schüler einen Korbleger auszuführen

weiß, heißt, dass er ihn ausführen *kann*. Ihm *Wissen* zuzuschreiben, heißt, ihm eine Verhaltensdisposition zuzuschreiben: Er „*weiß, wie es geht*“ – in dem Sinne, dass er es demonstrieren kann; nicht notwendigerweise muss er es verbalisieren können (Ryle, 1949/1990). Beim Lehrer*innen- oder Schüler*innenwissen in diesem Sinne handelt es sich aber nicht um das Wissen des Lehrers/Schülers, sondern um das Wissen des Forschenden, der die Logik des *Handelns* von außen rekonstruiert. Die Grenze zum *Können* wird hier aufgegeben – manchmal bewusst (vgl. bspw. *knowing-in-action* bei Schön, 1983), häufig aber unbemerkt (vgl. Neuweg, 2011, 584f.). Abb. 6 setzt die dargestellten drei Bedeutungskomplexe in Beziehung. (Insbesondere die schulische) Bildung beruht auf der Annahme, dass über die Nutzung von Lerngelegenheiten zur Aneignung expliziten Fachwissens – z.B. des Handstandes oder auch der Parkour-Moves („*Wissen 1*“) die kognitiven Strukturen der Lernenden („*Wissen 2*“) in einer wünschenswerten Weise beeinflusst werden können. Diese wiederum gelten – neben anderen Einflussfaktoren, bspw. motivationalen Orientierungen/dem *Wollen*, Emotionen und Selbstregulationsfähigkeiten – als Erzeugunggrundlage für kompetentes Handeln. Im beobachtbaren Handeln des Schülers schließlich manifestiert sich sein *Können* („*Wissen 3*“), das aus konkreten Handlungsepisoden verstehend rekonstruiert werden muss (ebd., 585).

Für qualitative Analysen bedeutet das eine Orientierung an konkreten Situationen und Handlungen, die nachträglich in retrospektiver Betrachtung beschreibbar werden. Aber: das hat oft wenig bis nichts damit zu tun was der Handelnde „im Kopf“ hatte während er handelte. „Wir wissen mehr als wir zu sagen wissen“ – dies eben meint *tacit knowledge* (Polanyi), *knowing-how* (Ryle), *knowing-in action* (Schön) oder *intuitives Handeln* (Dreyfus/Dreyfus). Und selbst dort, wo Personen das, was sie praktisch können als Wissen explizieren ist diese Explikation die Bewältigung einer Rekonstruktionsaufgabe, weil die jeweils ausgeführte Prozedur „in actu“ niemals Gegenstand des Bewusstseins werden kann. Angesichts dieser erkenntnistheoretischen Prämissen kann nun ganz sicher kein „Königsweg“ bei der Beforschung des Verhältnisses von *Wissen* und *Können* beschrieben werden. Gleichsam eröffnet das Modell eine Gewinn bringende Forschungsperspektive und scheint m.E. auf die sportunterrichtliche Praxis und die Schüler*innenperspektive übertragbar. Ich sehe darin eine Erweiterung gegenüber den bisherigen empirischen Arbeiten (vgl. Abschnitt 3). Im Folgenden soll also ein Versuch der Anwendung des Modells auf ein Sportunterrichtsbeispiel unternommen werden. Das Beispiel stammt aus dem o.g. Projekt zu Irritationen im Sportunterricht (Bähr u.a., 2016), in dem gezielt Inszenierungen gewählt wurden, die entweder vermeintlich neu und unbekannt für viele Schüler*innen waren oder die ein

Verfremdungselement enthielten. Hier lagen in der Sporthalle Rola-Bolas in unterschiedliche Größe (Rollen wie Bretter), die von den Schüler*innen exploriert werden sollten:

Junge D. wartet bis einige Mitschüler/innen losgegangen sind, geht dann alleine relativ zielstrebig zu einer hohen Rolle auf einer Matte. Vor dem ersten Kontakt mit dem Gerät schaut D. anderen Schülern kurz zu, er lacht, vermutlich bei der Beobachtung des Sturzes eines Mitschülers. Er wartet nochmals kurz darauf, dass ein Mitschüler zu ihm kommt und zuschaut und steigt dann alleine auf das Rola Bola. Dort verliert er recht schnell das Gleichgewicht und legt einen spektakulären Sturz hin, landet auf seiner Körperseite, lacht danach laut auf und hält sich das Schienbein. Es kommt zum Austausch (Gespräch und aufmunternde Berührung) mit zwei Jungen über den Sturz, er steht wieder auf und beobachtet eine andere Station, während er die Hände in die Hosentaschen ein- und ausführt. Er wartet dann wieder auf die Nähe und Aufmerksamkeit der Mitschüler, die auch das Angebot zur Hilfestellung beinhaltet, das er jedoch (gestisch) ablehnt. Er hält dann kurz inne, blickt auf das Gerät, steigt dann wieder auf und hält sich eine ganze Weile erfolgreich auf dem Rola Bola.

Ausgangspunkt der Rekonstruktion ist also diese konkrete Handlungsepisode. Zunächst zur Manifestation von Können: Wie zeigt sich von außen beobachtbares Wissen 3 in der Handlungsepisode? Der Schüler D. geht zielstrebig auf das Gerät zu, orientiert sich dann kurzzeitig an den ihn umgebenden Mitschülern und startet dann seinen eigenen ersten Versuch, ggf. scheint er zu denken: „*ich weiß, dass ich das kann*“! Es kommt dann zum Sturz. Von außen betrachtet, erscheint hier ein Können, das nicht ausreicht um die Balance zu halten und auf dem Gerät zu stehen oder: ein Ausbleiben von erwartetem Können oder *Wissen wie es geht*. D. zeigt sich danach etwas unsicherer (Warten, Beobachten, Orientierung an Mitschülern, Hilfestellung), seine durch die Körperhaltung ausgedrückte Botschaft könnte lauten „*Ich weiß nicht sicher ob ich das kann, trau es mir aber schon zu!*“). Er macht sich dann aber relativ schnell zu einer Wiederholung der Übung auf und wirkt dabei konzentrierter und fokussierter und es gelingt ihm tatsächlich seine Ressourcen an Wissen und Können abzurufen und längere Zeit auf dem Rola Bola zu balancieren. Was sind das für augenscheinlich von außen erkennbaren Ressourcen, was ist das für ein Können? Va. Balancefähigkeit, das Anpassen der Körperspannung an sehr variable, situative Bedingungen, aber auch Körperbeherrschung beim Fallen.

Durch ein Interview mit David ist auch zumindest in Ansätzen eine Rekonstruktion seiner Sicht der Situation möglich und damit ggf. auch vereinzelt Einblicke in *Wissen 1* und *Wissen 2*. D. sagt hier u.a.: „*ich finde*

das eigentlich ziemlich witzig und einfach drauf loszulegen und einfach mal zu gucken, wie das Gerät ist und was da passiert, wenn man drauf geht“. Hier gehen offenbar Vorerfahrungen im Sinne einer positiven inneren Erzeugungshaltung (Verweis auf Wissen 2?) ein, die ihm ein lustvolles und selbstbewusstes Ausprobieren versprechen. Es scheint für ihn gerade das *Nicht-Wissen* um das konkrete Gerät, das ihn reizt. Dies setzt jedoch voraus, dass er über grundsätzliche positive Vorerfahrungen im Bereich der Körperbeherrschung, des Gleichgewichts, des Explorierens verfügt und entsprechend auch körperliche-motorische Voraussetzungen mitbringt, die ihm ein Gelingen in Aussicht stellen (*„ich weiß, dass ich das kann bzw. können kann!“*). Es bleibt offen – könnte aber ggf. erfragt werden – ob hier *Wissen 1* (also durch Ausbildung im Schul- oder Vereins-/Trainingsbereich) oder *Lernen durch Erfahrung* (in der eigenen Freizeit, ohne institutionellen Rahmen) oder eben beides die Grundlage des subjektiven Wissens (*Wissen 2*) und auch des *Könnens* (*Wissen 3*) ist – zwar offensichtlich nicht für das Rola-Bola, jedoch für vergleichbare sportliche Herausforderungen. Das Misslingen des ersten Versuchs setzt dann Reflexionen in Gang, die auf kognitive Prozesse auf der Stufe von *Wissen 2* verweisen. D. spricht von *„Respekt“*, den der Sturz bei ihm vor dem Gerät auslöste und auf subjektive Wissensvorräte rekurrieren lässt. Nach nur einem Fehlversuch *„wusste [er] schon viel mehr...weil man dann schon wusste, dass man das nicht machen und eher langsamer machen sollte“*. Es bleibt hier – notwendigerweise – offen, auf welches explizite oder implizite Wissen David genau sich bezieht, ob es ähnliche Situationen sind, an die er sich erinnert oder ob es die Konzentration und ein verinnerlichtes, laut Neuweg schwer bzw. nicht verbalisierbares (implizites) Körperwissen ist, das ihn die Balanceübung sehr schnell bereits beim zweiten Versuch beherrschen und in *„Können“* überführen lässt. Des Weiteren spielen auch im Interview genannte motivationale Gründe und ggf. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine Rolle (*„Ich wollte das echt auch hinkriegen!“*). Es wird in diesem Beispiel deutlich, wie die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Wissensformen – und damit auch Können – ineinander zerfließen und sich eben nicht als Entweder/Oder zeigen. Hierzu wäre es notwendig weiterführende Fragen (z.B. *Warum bist Du genau zu DER Station gegangen? Woran lag es, dass es erst nicht und dann doch geklappt hat? Was hast Du gedacht als Du zu den anderen geguckt hast?*) vor dem Hintergrund des Modells des Modells zu stellen.

Dies möchte ich zur weiteren Beantwortung der dritten Leitfrage noch einen Schritt weiterdenken und konkretere methodische und forschungsstrategische Vorschläge zur Untersuchung des Verhältnisses von Wissen und Können nach dem Neuweg'schen Modell für die EPiC-Studie machen. In dieser wird sowohl Messmers Modell in einen Praxis- und einen

Wissenstest überführt- beides in Bezug auf ausgewählte technisch-taktische und technisch-gestalterische Kompetenzen.

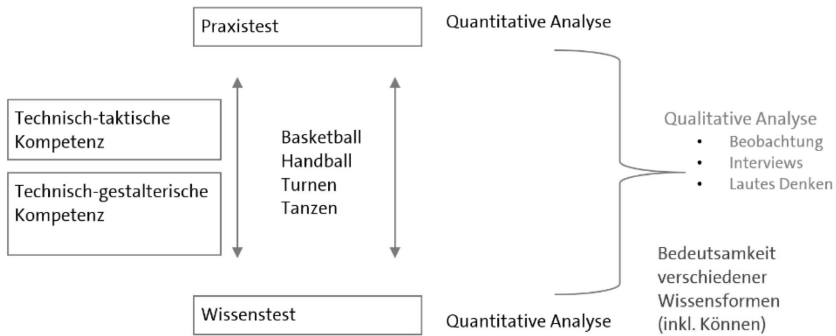


Abb. 7: Erweiterung der EPiC-Studie (eigene Darstellung)

Am Beispiel *Choreografie reproduzieren* und danach variieren lässt sich zeigen wie das konkret aussehen könnte. Die Schüler*innen sollen in der ersten Aufgabe in 10 Minuten eine Tanzkombination einstudieren und dann präsentieren – es geht darum eine feste Abfolge von Schritten und Bewegungen möglichst exakt und synchron in der Kleingruppe wiederzugeben. Im Anschluss daran werden die Schüler*innen aufgefordert, möglichst kreativ einzelne Teile der erlernten Choreografie in den Dimensionen Raum, Zeit und Kraft (Energie) zu variieren. Bewertet werden nach einem validierten Ratingsystem die *Bewegungsqualität*, *Taktgefühl*, *Synchronität* und *Ausdruck* und (mit 1 und 0) ob überhaupt nach den Kriterien Raum, Zeit und Dynamik variiert wird. Im Wissenstest wird auf eben diese Dimensionen bezogenes Wissen in mehreren Items abgefragt. Es lassen sich also – durch eine jeweils quantitative Analyse – Aussagen zu (explizitem) Wissen und auch zu Können treffen. Ich würde hier nun eine qualitative Ergänzung vorschlagen, deren Ziel sein könnte, die Bedeutsamkeit verschiedener Wissensformen (inkl. Können), wie sie bei Neuweg als wichtig erachtet werden, zu rekonstruieren und deren Verhältnis konkreter in Blick zu nehmen. Ausgangspunkt wären die von außen beobachtbaren Praxissituationen, die zunächst beschrieben und dann nachträglich in Interviews – oder durch stimulated recall-Verfahren, wie sie bspw. Schönfeld (2021) anwendet – in Hinblick auf die unterschiedlichen Bestandteile von Wissen 1, 2 und 3 exploriert werden könnten. Insbesondere um das v.a. in Wissen 2 liegende implizite Wissen oder *knowing-in-action* zu reflektieren und zu versuchen, die subjektiven Motivlagen, Einstellungen und

Überzeugungen zu explizieren und beschreibbar zu machen, wäre eine Erweiterung um solche Methoden „Lauten Denkens“ (Introspektion oder unmittelbare Retrospektion) sinnvoll und empfehlenswert.

5. Fazit

Was könnte ein Gewinn der Rekonstruktion der Bedeutsamkeit verschiedener Wissensformen (inkl. Können), wie es bei Neuweg als wichtig erachtet wird, für die Schülerforschung sein? Es liegt hier ein Versuch der Abgrenzung unterschiedlicher Teile des Wissens vor, der ggf. genutzt werden könnte didaktische Ableitungen zu treffen was und wie welches Wissen vermittelt werden könnte. Dies ist aber nicht mein Hauptanliegen und es würde erst ggf. in Folgeschritten zu diskutieren sein wie das genau gehen könnte.

Aufgrund der Analyse der bisherigen empirischen Arbeiten zu Schülern im SU würde ich vorschlagen das *Wollen* – als Einflussgröße v.a. für Wissen 2 – mitzudenken. In theoretischer Perspektive habe ich die unterschiedlichen Positionen in der Kompetenzdebatte vorgestellt und dabei die scheinbar unüberbrückbare Lage v.a. aufgrund des unterschiedlichen Umgangs mit explizitem Wissen aufgezeigt. Die Frage an die Vertreter*innen der Modelle wäre ob nicht in der Hinwendung zum Verständnis von Wissen und Können nach Neuweg und evtl. durch das Verändern oder Anpassen des fachspezifischen Kompetenzbegriffs eine Chance bestehen könnte und bspw. auch ein Können, das von Schülern ggf. nicht expliziert oder benannt werden kann als *implizites Wissen = Können* und damit als Kompetenz anerkannt werden könnte? Ein Bezug von Neuweg und den fachlichen Kompetenzmodellen scheint zumindest möglich. Ausgangspunkt wären jeweils konkrete Handlungsepisoden, in denen eine Rekonstruktion des Könnens und eine Einordnung nicht nur auf kognitiven Niveaustufen oder Anspruchsniveaus, sondern auch auf Niveaustufen des Könnens (motorisch-technisch, gestalterisch, etc.) differenzierbar würde. Durch eine Integration impliziten Wissens in die Modelle könnten Rückschlüsse auf explizite und implizite Wissensbestandteile gezogen werden.

In methodischer Perspektive wäre dazu notwendig mehr noch und deutlicher als bisher herauszufinden wie implizites Wissen explizit und damit formulierbar gemacht werden könnte – dies ist – auch in anderen Zusammenhängen als Sport – eine große methodische Herausforderung, aber nicht unmöglich (vgl. etwa Konzett-Smolinger & Tschank, 2016). Ich habe versucht aus meiner Perspektive Vorschläge zu machen im Rahmen eigener bzw. kooperativer Studien, z.B. dem multimethodischen Design

der EPiC-Studie. Dabei wäre Wissen nicht nur auf den Lerngegenstand und Bewegungslernen zu beziehen, sondern auch auf andere bedeutsame Themen für Schüler im Sportunterricht – z.B. soziales Lernen. Sicher auch denkbar, insbesondere um Wissen 2 zu beforschen, aber nicht meine Expertise könnte eine Rekonstruktion *praktischen Wissens*, u.a. mithilfe der Dokumentarischen Methode sein, wie sie Benjamin Zander, Dennis Wolff, Daniel Rode, Daniel Schiller u.a. planen bzw. bereits durchführen und vorgestern vorgestellt haben. Auch in den Arbeitsgruppen um Ralf Sygusch und Julia Hapke wird empirische Umsetzungen arbeiten und sicher weitere Ideen haben.

Schließlich bleibt anzumerken, dass natürlich zum Übergang von Wissen und Können sicherlich auch eine stärkere Verzahnung mit bewegungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Kolleg*innen interessant wäre. Eine Intensivierung der interdisziplinären Diskussion zur Bedeutung und Beforschung impliziten Wissens im Sport und Sportunterricht wäre höchst wünschenswert!

Literatur:

- Albrecht, C. (2016). *Entwicklung und Einflussfaktoren der Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter – Befunde der MoMo-Längsschnittstudie*. Dissertation am Institut für Bewegungserziehung und Sport der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Karlsruhe.
- Bähr, I., Bechtholt, A. & Krieger, C. (2016). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (1), 25–40.
- Balz, E., Bindel, T. & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 45–66.
- Behrens, C. (2010). *Bewegungsgestaltung als Schülerperspektive*. Zugriff am 08. November, 2016, unter http://esport.dshs-koeln.de/235/3/Dissertation_Behrens.pdf.
- Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J. & Woll, A. (Hrsg.). (2009). *Das Motorik-Modul. Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos.
- Erhorn, J. (2012). *Dem „Bewegungsmangel“ auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie*. Grünwald: Transcript Verlag.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 107–152). Aachen: Meyer & Meyer.

- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport. *Sportwissenschaft*, 40, 31–38.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5–24.
- Grimminger, E. (2014). *Anerkennung und Missachtung im Sportunterricht. Eine multi-methodische Studie zur PeerKultur im Sportunterricht*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Freiburg.
- Hartmann, M. (2018). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden*. Dissertation: Philipps-Universität Marburg.
- Heemsoth, T. & Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragbogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42 (4), 228–239.
- Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 60–73. doi: 10.1007/s12662–015–0378–8
- Herrmann, C., Heim, C. & Seelig, H. (2017). Diagnose und Entwicklung motorischer Basiskompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (4), 173–185. doi: 10.1026/0049–8637/a000180
- Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U. & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ Erfassung zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3 (1), 5–26.
- Kamper, S. (2015). *Schüler im Sportunterricht: eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken*. Feldhaus, Edition Czwalina.
- Konzett-Smoliner, S.; Tschank, J (2016).: Methoden, um implizites Wissen explizit zu machen: Am Beispielprojekt Werkstatt.Basisbildung“. https://www.zsi.at/object/publication/4166/attach/ZSI_Discussion_Paper_Methoden_der_Externalisierung_von_implizitem_Wissen.pdf
- Krieger, C., Heemsoth, T., Gogoll, A., Jeisy, E., Kleinknecht, M. & Neumann, A. (2019). Zum Zusammenhang von sportunterrichtsbezogenem Wissen, sportunterrichtlicher Leistung und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7, 68–83.
- Krieger, C., Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Schüler*innenforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3., völlig überarbeitete Auflage) (S. 114 – 147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Krüger, M & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen? Zur Kritik am reflective turn der deutschen Sportpädagogik. *Sportunterricht*, 10, 469–473.
- Kurz, D. & Fritz, T. (2007). *MOBAQ – Motorische Basisqualifikationen von Kindern. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Kurz, D., Fritz, T. & Tscherpel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 97–106). Hamburg: Czwalina.
- Leffler, T. (2017). *Wie sich Kinder das Kämpfen im Sportunterricht vorstellen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Stuttgart: UTB.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuweg, G.-H. (2010). *Wissen – Können – Reflexion*. Wien: Studienverlag.
- Neuweg, G.-H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster u.a.: Waxmann.
- Reimann-Pöhlens, I. (2016). *Niederlageerleben im Sportunterricht aus SchülerInnen-sicht: eine qualitative Untersuchung zu Strategie und Mechanismen der Bewältigung durch SchülerInnen im Grundschulbereich* (Doctoral dissertation, Zentrale Hochschulbibliothek Flensburg).
- Ruin, S. & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge: Jahrgang 59*, Heft 1, 67.
- Ryle, G. (1949/1990). *Th e Concept of Mind*. Reprint. London: Penguin Books.
- Schön, D. A. (1983). *Th e Reflective Practitioner. How Professionals Th ink in Action*. New York: Basic Books.
- Schönfeld, K. (2021) Zur Erfassung kognitiver Aktivität im Sportunterricht – Methodische Reflexionen einer Video-Stimulated-Recall-Studie. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.). *Aktivierung im Sportunterricht (2. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. (S. 83–92). Hamburg: Universität Hamburg. doi: 10.25592/AktivierungImSU-2
- Seiler, S. (2018). „*What works in Physical Education?*“ *Mehrperspektivische Betrachtung von Wirkungseinflüssen auf Lernleistungen im Sportunterricht*. Heidelberg: Springer.
- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (2021). Kognitive Aktivierung – zentraler Baustein der EKSpO-Aufgabenkultur zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.). *Aktivierung im Sportunterricht (2. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. (S. 154–183). Hamburg: Universität Hamburg. doi: 10.25592/AktivierungImSU-2
- Wagner, I. (2016). *Wissen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Wibowo, J. (2015). Betreuung selbständigen Lernens im Sportunterricht. Zugriff am 19. Januar, 2017, https://www.researchgate.net/publication/301788321_Betreuung_selbständigen_Lernens_im_Sportunterricht.
- Wiesche, D. (2016). *Scham und Selbst im Sportunterricht*. (unveröffentlichte Dissertation. Bochum : Ruhr Universität, Fakultät für Sportwissenschaft.

Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2, 5–30.

Bro-Science im Gym – Rechtfertigung von Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur

Christian Theis

Fitness-Lifestyle: Eine Jugendkultur

In den vergangenen Jahren engagierten sich mehr und mehr Jugendliche im Fitnesskontext. Waren es im Jahre 2013 noch rund 900.000 Jugendliche¹, die in Fitnessstudios² trainierten, verdoppelte sich deren Anzahl in 5 Jahren auf rund 1,8 Mio. – Tendenz weiter steigend. Schon längst hat die Fitnessbranche diese Klientel für sich entdeckt: *After-School-Workout*, *Mach' dich krass!*, *Youth-Fitness* etc. sind Teile des Angebots größerer Fitnessstudiodketten. Einhergehend mit der wachsenden Anzahl einschlägiger Werbekampagnen steigt auch die Präsenz des Themas Fitness in realen und virtuellen Lebenswelten Jugendlicher. Der Proteinshaker, das Muskelshirt oder der Sport-BH sind auch abseits von sportlichen Trainingsaktivitäten zu beliebten Accessoires von Heranwachsenden geworden. Das hat unterschiedliche Gründe: Ganz pragmatisch gedacht ist zum einen der eigene Lebensstil auf fitnessspezifischen Leistungsfortschritt durch adäquate – in diesem Beispiel eiweißreiche – Ernährung ausgerichtet. Zusätzlich wird z. B. anderen durch solch optische Merkmale die Dazugehörigkeit zur fitnesskulturellen Jugendkultur präsentiert. Derartige Übertragungen von fitnesssportiven Gewohnheiten in den Alltag der jungen Sportler (*Clean-eating*, *Fitness-Fashion* etc.) machen deutlich, dass ein *Fitness-Lifestyle* existiert, an dessen Ausprägungen sich Jugendliche, mal mehr oder weniger strikt, orientieren. Diese Leit- und Richtlinien, die von Partizipierenden selbst kreiert und akzeptiert werden, lassen zu, von einer realen Jugendkultur, Subkultur oder Szene zu sprechen (Bindel, 2015; Baacke, 2007). Diese Jugendkultur wurde in den vergangenen Jahren sowohl ethnographisch als auch –

1 Die Begriffe *Jugendlicher*, *junger Erwachsener* oder ähnliche Bezeichnungen, werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Sie stehen für eine Person, die 14 bis 18 Jahre alt ist. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten im Folgenden, wenn nicht aus dem Kontext eindeutig erschießbar, allen Geschlechtern.

2 Fitnessstudios werden innerhalb der Fitnessszene umgangssprachlich als *Gym* (engl.) bezeichnet.

darauf aufbauend – mittels Experteninterviews untersucht. Die ethnographischen Erkundungen betrachteten dabei die jugendkulturellen Ausprägungen in Gänze und hatten dadurch kulturbeschreibende Hypothesenbildungen zum Ziel. Dabei konnten u. a. folgende Charakteristika des beschriebenen Fitness-Lifestyles entwickelt werden: Totalität, Körperbildorientierung, erlebte Potentiale, Restriktion und Wissenskulturen (Bindel & Theis, 2020). Zum Interessensgebiet der Wissenskulturen wurden 42 Jugendliche (m/w : 23/19) interviewt, die aktiv in Fitnessstudios trainieren. Aus den Erfahrungen der ethnographischen Feldarbeit und den spezifischen Nachfragen in Interviewerhebungen, konnte die Relevanz und der Umgang mit kontextabhängigem Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur spezifiziert werden.

Der folgende Beitrag präsentiert Forschungsergebnisse der entwickelten Kategorie der fitnessbezogenen jugendlichen Wissenskulturen und greift einerseits die Relevanz und andererseits die Rechtfertigungen von Wissen im jugendlichen Fitnesssport auf.

Wissen in jugendkulturellem Fitnesssport – Warum überhaupt?

Wissenskulturen und insbesondere der Begriff des *Wissens* werden in wissenschaftlichen Abhandlungen gleichermaßen inflationär wie auch – dem jeweiligen Diskurs angepasst – unterschiedlich definiert gebraucht. Im Themenbereich des Fitnesssports bieten sich die zwei folgenden wissenssoziologischen Deutungen an. Erstens: *Wissen ist der Sinn, der Handeln leitet* (u. a. Lettkemann, Wilke & Knoblauch 2018). Damit ist das triviale Verständnis des Wissensbegriffs fixiert, dass menschliches Verhalten auf dem Sinn des Wissens begründet ist. Das Tun jedes Individuums kann somit auf dessen individuellen Wissenshintergrund zurückgeführt werden. Zweitens: Sandkühler (2009, S. 13) beschreibt Wissen als „gerechtfertigte wahre Überzeugung“. Das ist im Zusammenhang mit dem Verständnis jugendlicher – und explizit fitnesssportiver – Wissenskulturen besonders relevant, da mit *wahr* nicht etwa *wissenschaftlich richtig* bzw. *wissenschaftlich legitimiert* gemeint ist, sondern, dass der Einzelne während der Rechtfertigung seiner persönlichen Überzeugung nicht lügt. Ausgehend von diesen beiden wissenssoziologischen Erläuterungen wird klar, dass Wissen stets in Bezug zu einem bestimmten Themenbereich steht, da spezifische Verhaltensweisen und Handlungen kontextabhängig bewertet werden müssen. Wissen im Sport bzw. in sportlichen Betätigungsfeldern ist ebenfalls stets im sportiven Kontext zu betrachten. In den großen Sportspielen scheint für Freizeit- oder Breitensportler die Kenntnis über Regeln am relevantes-

ten zu sein, da damit die Barriere zur regelgerechten Teilhabe überwunden werden kann. Bei freizeithlichen Trendsportlern (z. B. Parkour oder Skateboarding) treten Regeln eher in den Hintergrund und werden von anderen Wissensinhalten hinsichtlich technischer Fähigkeiten (z. B. Tricks oder Verletzungsprophylaxe) abgelöst. Die Relevanz von Wissen steht demnach in enger Korrelation zu bestimmten sportartspezifischen Motiven (z. B. Teilhabe, Techniklernen etc.).

Motive und Gründe für den Fitnesssport bei Jugendlichen eröffneten sich in zwei Kategorien. 1. *Körperästhetik*: Die Transformation des eigenen Körpers hin zu einer individuellen morphologischen Idealvorstellung, die sich probandenabhängig stark unterscheiden kann, spielt für die Befragten eine große Rolle.

*„Naja – natürlich trainiere ich, um einen **besseren Körper** zu haben als die anderen. Aber nicht so vollgepackt – eher athletisch, fit“ (M5, 28).*

Auch „mit Blick auf die mediale Repräsentation juveniler Fitnessrends muss davon ausgegangen werden, dass sich die Funktionalität des Geschehens in Körperbilder einschreibt oder sich gar direkt in ihnen manifestiert. Kurzum: Der sich durch regelmäßige Arbeit verändernde Körper ist Leitidee des jugendlichen Fitnesssports“ (Bindel, Ruin & Theis, 2020, S. 67). Dadurch lässt sich die Kategorie der Körperästhetik als bedeutsamster Baustein innerhalb der *Motive zum Fitnesssport von Jugendlichen* beschreiben. Als ausdifferenziertere, aber gleichzeitig relevante Kategorie, lassen sich 2. *Alltags- und Lebenswelteffekte* kategorisieren. Dabei geht es den Trainierenden um Zielsetzungen, die sich nach ihrer Meinung entweder aus dem Fitnesssporttreiben implizieren oder gesellschaftlich bzw. individuell damit verbunden sind. Diese Effekte ergeben sich für die Befragten allerdings als Produkt des Trainingsprozesses.

*„Also bei mir ist es hauptsächlich so, dass **ich mich besser fühle**, generell in meinem Körper, glaube ich. Ich möchte nicht unbedingt, keine Abnung, ein Sixpack oder so. Aber, dass ich mich in meinem Körper gut fühle und dass ich vielleicht auch das mit **meiner Haltung verbessern kann**“ (W3; 134).*

*„Wenn ich beim **Umzug helfen** soll, finde ich das peinlich, wenn wer sagt: ‚Ne, das ist mir jetzt zu schwer‘ oder so. Ich meine, das fängt ja schon mit den **Wasserkisten** an, wenn du die in die Wohnung tragen musst“ (M23, 146).*

Im Gegensatz zu vielen Spiel- oder Trendsportarten, wo der Prozess, also das eigentliche Sporttreiben motivationale Grundlage darstellt, kann der

jugendliche Fitnesssport durch eine intensive Produktorientierung der Partizipierenden charakterisiert werden (Bindel et al., 2020). Der Prozess der körperlichen Betätigung ist somit Mittel zum Zweck, zeitliche nachgestellte Motive (Produkte) und metasportive Effekte (Bindel, 2015) zu erfüllen.

Diese Erkenntnis ist essenziell, um sich mit der Relevanz von Wissen in fitnesssportiven Jugendkulturen zu beschäftigen. Wenn jeder Einzelne durch Training dem Erreichen bestimmter produktorientierter Ziele nacheifert, wird Wissen über die Ausgestaltung der Trainings- und Lebenswelt äußerst relevant. Die Jugendlichen fragen sich: *Wie erreiche ich mein(e) Ziel(e) am schnellsten, einfachsten oder sichersten?* Aus sportwissenschaftlicher Perspektive interessieren sie sich für Inhalte der Trainingslehre (z. B. Übungsausführung, Trainingsperiodisierung, Ernährung und Regeneration etc.), die sie als Schablone für ihr persönliches Leben anwenden können. Speziell mit Blick auf Trainingsperiodisierung, Ernährung und Regeneration wird deutlich, dass die benötigten Wissensinhalte und korrelierten Motive Einfluss auf das Leben der Jugendlichen haben und das vor allem abseits der Trainingsfläche im Alltag. Die gesetzten Ziele seien ansonsten für sie nicht erreichbar.

*„Man muss **darauf achten, was man isst**. Genug Eiweiß, denn ansonsten kann man auch direkt zu Hause bleiben“ (M10, 203).*

Diese (in)direkte Wechselwirkung auf die Lebensausgestaltung der trainierenden Jugendlichen macht die Handhabung, die Relevanz und die Rechtfertigungen von Wissen und Wissenskulturen im Fitness-Lifestyle junger Menschen (sport)pädagogisch äußerst relevant.

Wissensquellen jugendlicher Fitnesssportler

In einer trivialen Vorstellung läuft das Fitnesstraining bzw. der Wissenserwerb der Jugendlichen im Kontext Fitness ungefähr so ab: Ein Jugendlicher begibt sich in ein Fitnessstudio seiner Wahl, dort trifft er auf Trainer*innen, die ihm entsprechend seiner kommunizierten Ziele Empfehlungen zur Trainings- und Lebensanpassung aussprechen, um genau diese Ziele für ihn erreichbar zu machen. Je nach Trainertyp (Bartens, 2016) werden diese Ziele im Zwiegespräch reflektiert, abgeändert und nach einiger Zeit gemeinsam evaluiert. So geschieht dies allerdings nur in trivialer Vorstellung, denn dieser Prozess der Wissensgenerierung bzw. -aneignung, unter Zuhilfenahme der lokalen Trainer, trifft hauptsächlich nur auf eine spezielle Klientel der Trainierenden zu: die Neulinge.

„**Am Anfang** erstmal die Informationsquelle **Trainer**. Fitnessplan erstellen lassen und sagen, was man genau will“ (M6, 98).

„Also die Übungen muss man schon kennen und ein **Einweisungstraining** machen“ (M3, 18).

Dass die Trainer (wenn überhaupt) nur für Neulinge adäquates Wissen bereithalten, argumentieren die Jugendlichen auf unterschiedliche Art und Weise. Einerseits bemängeln sie deren fehlende Qualifikationen oder führen an, dass aufgrund des jeweiligen Fitnessstudio-Budgets kaum Trainer und wenn, dann mangelhaft ausgebildete, anzutreffen sind. Die Wahrnehmung über die fehlende Präsenz von Trainern konnte ich während meiner teilnehmenden Beobachtungen, insbesondere in den niedrigpreisigen Fitnessstudios³, nachempfinden, da hier hauptsächlich nur Personal an der Theke bzw. am Einlassdrehkreuz anwesend war.

„Bei **billigen Fitnessstudios** sind ja oft auch **nicht viele Trainer** da, sodass man sein eigenes Ding macht“ (M3, 36).

„Ich bin im [niedrigpreisigen Fitnessstudio], also in einer **Fitnesskette**. Das heißt, da wird **nicht unbedingt extrem viel Wert auf gutes Personal** gelegt“ (M18, 38).

Gerade in solch niedrigpreisigen, aber auch in anderen Fitnessstudios, in denen häufig Trainer anzutreffen sind, begeben sich die Jugendlichen auf die Suche nach anderen Wissensquellen, um Beratung, Hinweise und Tipps zugunsten ihres individuellen Trainingsfortschritts zu erhalten. Dabei dienen Zeitschriften, soziale Medien, Webseiten und auch der Sportunterricht als mögliche Informationsportale (Theis, 2019). Allerdings wird, insbesondere auf der Trainingsfläche im Fitnessstudio, auch die Expertise von anderen Trainierenden erfragt, welche nicht die Funktion einer dort angestellten Trainerperson darstellen, aber trotzdem die Kommunikation von individuellen Wissensinhalten selbstbewusst praktizieren. Vergleichbar sind die Erfahrungen von Anne Honer (1995, S. 183f) während ihrer Beobachtungen in der Fitnessszene: „[...] Wer fragt, bekommt durchaus nicht nur vom Trainer, sondern in aller Regel auch von jedem anderen ‚Mitverschwoenen an der Hantel‘, Hinweise, Ratschläge, Hilfeleistungen. [...] Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Muskulatur sozusagen als Endlosziel vor Augen.“ Und genau dieses *Endlosziel* macht Wissenserwerbsprozesse und das Abwägen zwischen verschiedenen Wis-

3 Fitnessstudios, deren monatliche Mitgliedsgebühr 20 € nicht übersteigt.

sensquellen und explizit auch unterschiedlichen – teils gegensätzlichen – Wissensinhalten für (jugendliche) Trainierende zur andauernden Herausforderung. Auf Trainingsfortschritte müssen – um diese einerseits nicht wieder zu verlieren und andererseits weiter auszubauen – weitere Trainings- und Lebensanpassungen folgen.

Rechtfertigung und Legitimation von fitnessspezifischem Wissen: Ein Dilemma

Das Akquirieren und Vergleichen von den verschiedenen Wissensquellen beschäftigt die jungen Leute sowohl bewusst als auch unterbewusst. Hinsichtlich der individuellen (meist körperästhetischen) Trainingsziele wird Handlungsdruck zur Wissensgenerierung wahrgenommen, um Gewonnenes durch Nichthandeln nicht aufs Spiel zu setzen und Zukünftiges durch *falsches* Handeln nicht erreichen zu können. Das Dilemma im Fitnesssport (bzw. zumindest im erforschten Breitensportlichen Bereich) ist, dass unterschiedliche Wissensquellen auch unterschiedliches Wissen in Form von *subjektiven Wahrheiten*⁴ präsentieren. Beispielsweise gibt es die verschiedensten szenenabhängigen Meinungen, ab welchem Trainingsfortschritt von einem Ganzkörpertraining zu einem sogenannten Split-Training⁵ umgestellt werden soll. Weiterhin wird auch das fitness-korrelierende Thema *Ernährung* innerhalb der Kultur kontrovers diskutiert: *Low-Carb, No-Carb, No-Fat, Kreatin, Protein* etc. – und was davon, in welchem Maße? Ich habe mit vielen Trainierenden während meiner Feldaufenthalte gesprochen, mich von diesen beraten lassen und komme hinsichtlich fitnessspezifischer Wissensinhalte zur sprichwörtlichen Beschreibung: *Es gibt nichts, was es nicht gibt!*

Die sich auf der Suche nach Wissen und sich daraus ergebenden Handlungsempfehlungen befindenden Jugendlichen, sind sich den gelegentlich

4 Mit der Bezeichnung *subjektive Wahrheit* soll nochmals verdeutlicht werden, dass die unterschiedlichen Wissensinhalte keiner Wertung bzw. wissenschaftlicher Analyse unterzogen werden. Vielmehr ist damit in Bezug auf Sandkühler (2009) gemeint, dass die Wissensquelle von ihren Inhalten überzeugt ist und diese aus eigener Überzeugung weitergibt. Unterschiedliche Wissensquellen können sich demnach aufgrund von unterschiedlichen subjektiven Wahrheiten inhaltlich widersprechen.

5 Während beim Ganzkörpertraining in einer Trainingseinheit sinngemäß der ganze Körper bzw. jede Muskelpartie berücksichtigt wird, beansprucht das Split-Training in einer Einheit nur bestimmte Muskelgruppen und soll so eine bessere Periodisierung von Belastung und Regeneration bei gleichbleibender oder sogar erhöhter Trainingshäufigkeit ermöglichen.

widersprüchlichen und teils kuriosen Inhalten der verschiedenen Wissensquellen durchaus bewusst:

*„Ich finde diese Mythen sollte man mal aufdecken – diese **Fitness-Mythen**. [...] das ist ja alles Schwachsinn. Weil die dann so trainieren und diesen ganzen **Aberglauben** haben und dem dann so nachgehen“ (W9, 20).*

*„Die einfachste Antwort ist, dass man es nicht sicher wissen kann. **Jeder hat eine andere Meinung**. [...] Wenn dir jemand **nett und sympathisch** erscheint, dann **vertraust du ihm**“ (M2, 76).*

Sport- bzw. trainingswissenschaftlich etablierte Theorien scheinen bei der Gesamtheit der Aktiven keinen Absolutheitsanspruch zu erfahren. Im Ankerbeispiel M2, 76 wird auf Basis des *Vertrauensbegriffs* erstmals deutlich, wie ich die Wissenserwerbsstrategien und insbesondere die Rechtfertigung von Wissen in jugendlicher Fitnessszene wahrgenommen habe: Inhaltliches Wissen wird anhand der Wissensquelle legitimiert. Dabei ließen sich innerhalb dieses Themenfeldes *drei Kernkategorien* entwickeln.

Kernkategorie 1: Ausbildung / Qualifikation / Wissenschaft

Fitnessspezifische Qualifikationen in Form von Ausbildungen (z. B. zum Fitnesskaufmann/-frau), Trainer*innenscheine und -lizenzen oder wissenschaftliche Expertise (z. B. durch Studium oder den Lehrer*innenberuf) können Grundlage von jugendlicher Rechtfertigung zur Wahl der Wissensquelle sein.

*„Ja, der hat nämlich auch, ich weiß es nicht mehr genau, **irgendwas mit Fitness studiert** [...]. Ich glaube, **er hat Ahnung** was er da so treibt“ (M4, 38).*

Aus sportwissenschaftlichem oder gar erwachsenem Gesichtspunkt wird dieses Legitimationsverhalten und die Berufung auf lizenzierte bzw. ausgebildete Wissensquellen aus mehreren Gründen wahrscheinlich begrüßt. Zuerst dient es den Ansprüchen der Wissenschaftskommunikation, Wissensinhalte in die Gesellschaft zu transportieren (Ball, 2021). Im konkreten Fall des Fitnesssporttreibens von Jugendlichen findet dieses Wissen konkrete Anwendung und dient sozusagen als Hilfestellung zur sportiven Lebensgestaltung der jungen Menschen. Dabei können sowohl praktische Trainingsempfehlungen als auch theoretische Modelle von Körperidealvorstellungen kommuniziert und diskutiert werden. Weiterhin wünscht sich die erwachsene Gesellschaft durch kontrollierte (wissenschaftlich begrün-

dete) Wissensweitergabe eine Normierung des jugendkulturellen Sporttreibens – also eine Orientierung an etablierten Werten und Normen – und beispielsweise eine Vermeidung von sozial geächteten Verhaltensweisen oder *Schaden* am aufwachsenden jugendlichen Individuum. Im Fitnesskontext ist hier z. B. der Konsum von schädlichen Nahrungsergänzungsmitteln, Drogen und Doping oder die Ausführung von gesundheitsgefährdendem Krafttraining durch Überlastung oder falscher Übungsausführung zu nennen. Die Legitimation der Wissensquellen aufgrund von Ausbildung, Qualifikation oder Wissenschaft lässt sich im Zusammenhang mit den ausgetauschten Wissensinhalten als am einheitlichsten und subkulturübergreifendsten verstehen, da größtenteils auf genormte, etablierte und anerkannte Theorien zurückgegriffen wird. Unabhängig davon, von welchen Wissensquellen der *Kernkategorie 1* Jugendliche ihr Wissen akquirieren, die mitgeteilten Inhalte stimmen gemeinhin überein.

Kernkategorie 2: Persönlicher Kontakt / Vertrauensbasis

Sich an fitnessspezifischen Tipps und Hinweisen einer Wissensquelle zu orientieren, legitimieren Jugendliche der 2. Kernkategorie mit dem persönlichen Kontakt zur Wissensquelle bzw. einem mehr oder weniger ausgeprägten Vertrauensverhältnis (Kemmerling, 2011). Die kommunizierten Wissensinhalte sind auf deren fachliche Korrektheit von den betroffenen Jugendlichen nicht zu validieren und werden im Rechtfertigungsprozess auch nicht mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verglichen. Vielmehr ermöglicht der persönliche Kontakt zur Wissensquelle den jungen Menschen bspw. Nachfragen zu stellen, Emotionen wahrzunehmen oder die Selbstsicherheit des Gegenübers wertzuschätzen. Unabhängig von wissenschaftlicher Überprüfung der Wissensinhalte legitimieren die betroffenen Jugendlichen auf dieser Basis ihr fitnessbezogenes Verhalten.

„[...] dann muss es [das Wissen] **authentisch** und **glaubhaft rüberkommen** und **nicht irgendwie aufgesetzt**“ (M21, 62).

„Ich finde **Instagram** irgendwie ansprechender. Es ist einfach eigentlich. Man sucht sich das raus bzw. den **Influencer** raus, von dem man was sehen möchte. Dem **man vertraut** und den **man mag**. Dann kommen halt immer Infos von dem“ (W14, 78).

Gängige Wissensquellen aus dieser Kernkategorie sind Freunde, die ebenfalls Teil der Fitnesskultur sind, Mittrainierende, die auf der Trainingsfläche kennengelernt wurden oder andere Bekanntschaften, mit denen

aufgrund der fitnesskulturellen Zugehörigkeit Gemeinsamkeiten bestehen und so Kontakt aufgebaut wurde. Welche Wissensinhalte derjenige transportiert bzw. woher diese Theorien stammen, wird innerhalb der Kernkategorie 2 nicht hinterfragt, da der persönliche Kontakt und das Vertrauen in die primäre Wissensquelle überwiegen.

In diesem Zusammenhang ist relevant, dass ein Vertrauensverhältnis bzw. persönlicher Kontakt nicht nur über Face-to-face-Kommunikationen⁶ entstehen kann. Der Körper bzw. dessen Transformation und vermeintlich hilfreiche Tipps, um genau diese Veränderungen Wirklichkeit werden zu lassen, sind z. B. ständiges Thema der großen und kleinen Influencer in sozialen Medien (Nymoen, 2021). Durch geschicktes Kommunikationsverhalten und programmierte Interaktionsszenarien erreichen diese Opinion-Leader (Eggers, 2016) es auch über digitale Kanäle, den einzelnen (jugendlichen) Followern einen persönlichen Kontakt bzw. Austausch zu präsentieren.⁷ Aufbauend auf dieser Vertrauensbasis wählen und legitimieren Jugendliche einzelne, ihnen authentisch erscheinende Online-Persönlichkeiten als individuelle Wissensquelle.

Kernkategorie 3: Erfahrung / (körperliche) Erfolge sichtbar

Neben Legitimierungen von Wissensquellen, die auf Qualifikationen (Kernkategorie 1) oder Vertrauensverhältnissen (Kernkategorie 2) beruhen, werden in Rechtfertigungsprozessen der 3. Kernkategorie Bezüge zur individuellen Erfahrung oder zu körperlich sichtbaren Erfolgen der Wissensquelle relevant. Die entsprechenden Jugendlichen schreiben der Resonanzperson fitnessspezifische Kenntnisse zu, die sie entweder aufgrund von (lang)andauernder Aktivität in der Szene gewonnen hätten oder weil die optisch-ästhetische Erscheinung der Wissensquelle sinnvolle Trainings- und Lebensplanung suggeriere.

6 Kommunikations- bzw. Interaktionsprozesse, die von Gesicht zu Gesicht und nicht z. B. virtuell über digitale Kanäle stattfinden.

7 Dabei wird z. B. einerseits auf gängige Floskeln zurückgegriffen: *Wie war euer Tag? Erzählt mir, wie es euch so geht? Was könnt ihr mir empfehlen?* etc. Andererseits bieten sich z. B. technische Möglichkeiten, wie Umfragen oder Kommentarfunktionen an, um in eine Kommunikation mit einzelnen Followern zu treten. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von professionellen Programmen, umgangssprachlich als *Bots* (Roboter) bezeichnet, die das Geschriebene analysieren und automatisch mit vorprogrammierten Textbausteinen antworten. So fühlen sich Follower als Teil eines individuellen Austauschs mit dem Influencer, wodurch das Vertrauen und der persönliche Kontakt gestärkt werden.

„Und die Leute, die ich dann mal [wegen Trainingstipps] frage, **weil sie dementsprechend dann halt einfach aussehen**“ (W6, 19).

„Ja, weil jeder hat ja seine eigenen **Erfahrungen** gemacht und teilweise kann man ja auch **sehen, was daraus geworden ist**“ (M14, 91).

Für diese Art der Wissensquellen ist zusätzlich charakterisierend, dass sie grundsätzlich zeitlich länger als der Wissensbedürftige im Feld des Fitnesssports aktiv waren. Dabei scheint weniger relevant zu sein, inwieweit sich die Wissensquelle fachlich mit der Fitnesssportthematik auseinandergesetzt hat, sondern die Dauer der Zugehörigkeit zur Fitnesskultur wird proportional zu einem Wissenszuwachs und positiven Erfahrungsschatz gesehen. Des Weiteren ist für den einzelnen Jugendlichen bei der Auswahl und Legitimierung der Wissensquelle auf Grundlage der körperlich sichtbaren Erfolge wichtig, dass deren ästhetisch-körperliche Erscheinung dem Ideal- oder Wunschkörper des fragenden jungen Menschen möglichst nahekommt. Vereinfacht heißt das, dass den fitnessspezifischen Tipps und Hinweisen desjenigen gefolgt werden, zu dessen Körperästhetik sich der betreffende Jugendliche durch Fitnessstraining transformieren möchte.

Bro-Science – Implikationen und Postulate hinsichtlich des Rechtfertigungsverhaltens jugendlicher Fitnesssportler

Überblickt man die entwickelten Kernkategorien des Legitimations- und Rechtfertigungsverhaltens der individuellen Wissensquellen jugendlicher Fitnesssportler, fällt auf, dass Kernkategorie 2 (persönlicher Kontakt / Vertrauen) und Kernkategorie 3 (Erfahrung / (körperlich) sichtbarer Erfolg) nicht – oder manchmal auch *ausdrücklich* oder *absichtlich* nicht – in Bezug zu (trainings-)wissenschaftlich fundierten Theorien stehen. Dies führt zur sogenannten *Bro-Science*⁸ im Gym, deren Wissensinhalte für jugendliche Trainierende keiner wissenschaftlichen Kontrolle oder Prüfung unterliegen, weshalb sich diese Art der Wissenskommunikation für (Sport)Pädagogen als besonders interessant darstellt. Während meiner Erhebung im Feld stellte ich fest, dass die fitnesskulturelle Etablierung des einzelnen Jugendlichen ausschlaggebend für dessen Rechtfertigungsverhalten ist. Dem-

8 *Bro-Science* setzt sich aus den Wörtern *Bro* (engl. Kumpel) und *Science* (engl. Wissenschaft) zusammen. Damit wird in der Fitnessszene ungeprüftes, höchstwahrscheinlich sachlich falsches Wissen beschrieben, was wohl eher von einem Kumpel stamme als aus fundierter Wissenschaft.

entsprechend wird verschiedenes Wissen bzw. werden die verschiedenen dahinterstehenden Wissensquellen in zeitlichen Abständen gewechselt, da sie stets auf den aktuellen Trainingsstand angepasst werden müssen. Hier kann es auch zu einem Wechsel der Legitimierungen kommen und der gleiche Jugendliche rechtfertigt die unterschiedlichen Wissensquellen variabel nach Kernkategorie 1, 2 oder 3, je nach dem, was für ihn am sinnvollsten erscheint.

Weiterhin war auffallend, dass die trainierenden jungen Menschen sich durchaus nach neuem und weiterem Wissen sehnen, da sie auf diese Art und Weise durch Handlungsempfehlungen ihrem individuellen Ziel näherkommen könnten. Vor diesem Hintergrund sollte der Betreuungsschlüssel⁹ insbesondere in den niedrigpreisigen Fitnessstudios dringend überdacht und anschließend überarbeitet werden. Waren während der Trainings keine Trainer auf der Fläche oder zumindest an der Theke aufzufinden, haben dieses Vakuum andere Protagonisten wahrgenommen, die als Ansprechpartner bzw. Wissensquelle – mal aktiv gefragt, aber häufig auch ungefragt – für junge Sportler dienten. Diese proaktiv kommunizierenden, meist bereits erwachsenen Personen lassen sich den Kernkategorien 2 und 3 zuordnen. Keineswegs folgten alle Jugendliche deren Trainingstipps, mal wurde die ein oder andere Anordnung mit einem Schmunzeln hingenommen und sich dann doch anders verhalten. Ein anderes Mal wurde aber, mit dem Verweis auf die große Erfahrung der Wissensquelle, die Empfehlungen ungefragt im eigenen Verhalten übernommen.

Was für die Jugendlichen, welche ihre Wissensquelle nach Kategorie 1 (Ausbildung / Qualifikation / Wissenschaft) rechtfertigen, erschwerend hinzukommt, ist, dass Trainer*innenscheine und -lizenzen im Fitnesssport undurchsichtig und nicht einheitlich erscheinen. So existieren beispielsweise im Internet unzählige Anbieter, die fitnessspezifische Bescheinigungen und Lizenzen nach teils verschiedensten Anforderungen und Preisstapfungen vergeben. Eine Gruppe von Jugendlichen berichtete mir über gewisse Einstiegs-Lizenzen, welche sich jeder von ihnen an einem Nachmittag kostenlos *erklickt* hätte. Die Wertschätzung und Anerkennung gegenüber den lizenzierten Trainern, die in ihrem Fitnessstudio angestellt waren, sei dadurch keinesfalls gestiegen.

9 Der Betreuungsschlüssel in Fitnessstudios gibt an, wie sich das quantitative Verhältnis von Trainern zu Trainierenden darstellt. Manche hochpreisigen Fitnessstudios (Monatsbeitrag ab 70 €) geben z. B. an, auf der Trainingsfläche eine Quote von einem Trainer zu 15 Trainierenden anzustreben.

Mit Blick auf den umfangreichen und immer größer werdenden Bereich der sozial-medialen Interaktion, stellt sich die Frage nach grundsätzlichen Verbraucherschutzaktivitäten für jugendliche Konsumenten. Insbesondere Wissensinhalte mit Fitnesssportbezug werden über die sozialen Medien rasant verbreitet. Dabei drehen sich die Themen von konkreten motorischen Trainingstipps, über neuartige fitnessspezifische Accessoires, die z. B. Leistungszuwachs im Alltag oder Regeneration unterstützen sollen, bis hin zur riesigen Palette von Nahrungsergänzungsprodukten, welche mitunter mit Bezug auf deren wundersame Kräfte angepriesen werden. Da sich die überwiegende Mehrheit der im Fitnessbereich betätigenden jungen Leute auf Instagram, Facebook etc. bewegt, dort bewusst oder unterbewusst Wissensquellen akquiriert, scheint eine stärkere Kontrolle der dortigen Werbemaßnahmen zum Schutz und zur Beratung der Jugendlichen sinnvoll.

Letztendlich sollte auch der schulische Sportunterricht im Sinne einer lebensweltlichen Ausrichtung den *Fitness-Lifestyle* aufgreifen. Dabei genügt es allerdings nicht, ausschließlich die konditionellen oder motorischen Eigenschaften im Thema *Fitness* durch z. B. Zirkeltraining oder Ausdauerläufe abzubilden. Vielmehr sollten jugendkulturtypische Werte und Normen, wie Körperästhetik, Sportlerernährung und Trainingssteuerung zum Thema gemacht und diskutiert werden. So kann es auch dem Sportunterricht gelingen, zu einer adäquaten – und inhaltlich kontrollierten – Wissensquelle für fitnessaffine junge Menschen zu werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass jugendliche Fitnesssportler Wissen benötigen, um die Ausgestaltung ihres persönlichen sportbezogenen Lebensstils zielorientiert zu gestalten. Wissenslegitimationen bzw. Rechtfertigungen von Wissensquellen der Aktiven im Sinne von *Bro-Science* bedürfen wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Dabei geht es nicht darum, als erwachsene Gesellschaft in die jugendliche Fitnesssportkultur einzudringen, diese hinsichtlich Regeln und Werten zu normieren und so letztendlich Einfluss auf die jugendkulturelle Ausprägung zu nehmen. Vielmehr sollten die betreffenden Relevanzpunkte, wie Körperästhetik oder Schönheitsideale, Ernährungs- und Verbraucherbildung oder auch informelle Wissenserwerbsstrategien in Gesellschaft, Familie und Wissenschaft diskutiert werden, um Jugendliche in ihrer selbstbestimmten Entwicklung an geeigneten Stellen zu unterstützen.

Literatur

- Baacke, D. (2007). *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung* (5. Auflage). Juventa.
- Ball, R. (2021). *Wissenschaftskommunikation im Wandel: Von Gutenberg bis Open Science*. Springer VS.
- Bartens, W. (2016). *Verletzt, verkorkst, verheizt: Wie Sportvereine und Trainer unsere Kinder kaputt machen*. Droemer.
- Bindel, T. (2015). *Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend*. Meyer & Meyer.
- Bindel, T., Ruin, S., & Theis, C. (2020). Körperästhetik – auch ein Thema für den Schulsport. *sportunterricht*, 69(2), 65–70.
- Bindel, T., & Theis, C. (2020). Fitness als Trend des Jugendsports—Eine Wissenskultur. *Forum Kinder- und Jugendsport (FKJ)*, 1, 6–14.
- Egger, C. (2016). *Identifying Key Opinion Leaders in Social Networks*. Technische Hochschule Köln.
- Honer, A. (1995). Bodybuilding als Sinnprovinz der Lebenswelt. In J. Winkler & K. Weis (Hrsg.), *Soziologie des Sports: Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven* (S. 181–185). Westdeutscher Verlag.
- Kemmerling, A. (2011). Vertrauen und Verlass. In K. Sonntag (Hrsg.), *Vertrauen* (S. 129–148). Winter.
- Lettkemann, E., Wilke, R., & Knoblauch, H. (Hrsg.). (2018). *Knowledge in action: Neue Formen der Kommunikation in der Wissensgesellschaft*. Springer VS.
- Nymoer, O. (2021). *Influencer: Die Ideologie der Werbekörper*. Suhrkamp.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation: Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Theis, C. (2019). Fitnessstudios als Räume jugendlicher Wissenskulturen. In A. Arampatzis, S. Braun, K. Schmidt & B. Wolfarth (Hrsg.), *Sport im öffentlichen Raum. Abstractband zum 24. dvs-Hochschultag vom 18.-20. September 2019 in Berlin* (S. 86). Feldhaus.

Kurzportraits

Prof. Dr. Jürg Baumberger ist Dozent für Sportdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bereich Bewegung und Sport Primarstufe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Sport unterrichtenden Lehrpersonen, Lehrplanforschung, Schulsportforschung, Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung, Vermittlungsmethoden von Sportspielen.

Carolin Bischlager-Imhof (M.Sc.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin der Professur Sport und Sportdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Sie beschäftigt sich aktuell mit rekonstruktiver Sportlehrer*innenforschung und promoviert am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Basel zum Thema belief systems von Sportlehrpersonen.

Simone Bislin (M.Sc.) ist Dozentin für Sportdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bereich Bewegung und Sport Primarstufe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Sport unterrichtenden Lehrpersonen, Lehrmittelentwicklung, Vermittlungsmethoden von Sportspielen.

Kathrin Bretz arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe «Didaktik Bewegung und Sport» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Im Rahmen ihrer Tätigkeit beschäftigt sie sich mit Organisationsformen, Gelingensbedingungen sowie Auswirkungen ausserunterrichtlicher Bewegungs- und Sportangebote an Tagesschulen. Darüber hinaus forscht sie an der Entwicklung motorischer Basiskompetenzen im Kindesalter und relevanter Einflussfaktoren. Im Rahmen ihrer Dissertation wird sie sich mit dem Zusammenhang zwischen motorischen Basiskompetenzen und überfachlichen Kompetenzen, wie z.B. der Selbsteinschätzung beschäftigen.

Prof. Dr. Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektor Forschung & Entwicklung. Forschungsschwerpunkte: Professionel-

le Kompetenzen von Lehrpersonen, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Sportpädagogik, Unterrichtsforschung, vergleichende Leistungsmessung.

Dr. phil. Sonja Büchel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin in Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen in der Schweiz. Sie leitet den Bereich Professionsforschung am Institut für Professionsforschung und Kompetenzentwicklung (IPK). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die professionellen Kompetenzen von (Sport-)Lehrpersonen sowie Motivation und Emotion in Lehr-Lernprozessen.

Dr. Uta Czyrnick-Leber ist Studienrätin i. H. in der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld und beschäftigt sich in Forschung und Lehre u.a. mit Tanz, ästhetischer Erziehung, kultureller Bildung, körpertherapeutischer Verfahren und Körpersoziologie. Sie ist Leiterin für therapeutischen Tanz (DGT) und Mitglied der Gesellschaft für Tanzforschung (gtf). Aktuell stehen gender- und feldspezifische Habitualisierungsprozesse von Studierenden sowie ästhetisch-kulturelle Bildung in unterschiedlichen Settings im Fokus ihrer Forschungsarbeiten.

Prof. Dr. Ilaria Ferrari ist Professorin für Bewegungsförderung und Sportdidaktik und Dozentin an der Pädagogische Hochschule Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Didaktik im Fach Bewegung und Sport, der schulischen und ausserschulischen Bewegungsaktivitäten und der motorischen Kompetenzentwicklung im Kindesalter.

Julia Hapke ist seit 2017 Juniorprofessorin für Fachdidaktik des Sports an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Nach ihrem Studium für das Lehramt am Gymnasium mit den Fächern Sport und Deutsch war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an den sportwissenschaftlichen Instituten der Universitäten in Jena und Erlangen-Nürnberg. 2016 hat sie zum Thema „Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven“ promoviert. Zu ihren aktuellen Forschungsschwerpunkten gehören u.a. Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung, Mehrperspektivischer Sportunterricht sowie Gesundheitsbildung und digitale Bildung in Sportunterricht und Sportlehrer*innenbildung.

Carl Philipp Hendricks hat die Fächer Bildungswissenschaften, Biologie und Sport an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster studiert. Seit 2022 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sport und

Sportwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund. Die Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Diagnostischen Kompetenz von Sportlehrkräften sowie der Aufgabenkultur im Sportunterricht.

Christian Herrmann, Dr. ist Professor für Didaktik Bewegung und Sport mit dem Schwerpunkt Bewegungs- und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Im Rahmen einer empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung liegen seine Arbeitsschwerpunkte in der Unterrichtsqualität im Sport sowie in der motorischen Kompetenzentwicklung von Kindern

Dr. Stefan König ist Professor für Sportwissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Sportpädagogik und Direktor des Forschungszentrums für Sekundarbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Quasi-experimentelle Studien zur Entwicklung motorischer, technischer und taktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen unter besonderer Berücksichtigung des Schulsports, Sportspiele (Vermittlungskonzepte, Theorie der Mannschaftsführung), Forschungsmethodologie mit dem Schwerpunkt multimethodische Ansätze.

Dr. Claus Krieger ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Bildung und Unterricht in Bewegung, Spiel und Sport an der Universität Hamburg. Er ist Prodekan für Forschung, Nachwuchsförderung und Internationalisierung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sportunterrichtsforschung, Schüler*innensicht und qualitative Forschungsmethodologie.

Felix Kruse ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Professionsforschung und Kompetenzentwicklung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (CH). In seiner Dissertation an der Universität Zürich (Lehrstuhl für pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung und Didaktik) beschäftigt er sich mit der Konzeption und der Messung der Unterrichtsqualität im Fach Bewegung und Sport sowie der Motivation und dem Selbstkonzept von Schüler*innen. Weitere Forschungsinteressen sind die Zielorientierungen und selbstbezogenen Kognitionen von (Sport-)Lehrpersonen.

Prof. Dr. Dr. Jürgen Kühnis, Pädagogische Hochschule Schwyz, Leiter des Fachkerns Bewegung und Sport, Dozent für Sportdidaktik, Gesund-

heits- und Umweltbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bewegungs- und Gesundheitsförderung im Kindesalter.

Prof. Dr. phil. habil. Roland Messmer, Turn- und Sportlehrerdiplom II. Studium Pädagogik, Psychologie und Geschichte. Promotion in Erziehungswissenschaften an der Universität Bern, Habilitation in Sportdidaktik (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg). Langjährige Unterrichtserfahrung auf den Sekundarstufen I und II. Seit 1992 Dozent für Sportdidaktik und Erziehungswissenschaft. Projektleiter mehrerer drittmittelförderter Forschungsprojekte (SNF, swissuniversities). Seit 2008 Leiter der Professur Sport und Sportdidaktik im Jugendalter an der Pädagogischen Hochschule FHNW (ISEK).

Andrea-Maria Nadenbousch Blanc, als wissenschaftliche Mitarbeiterin beteiligt am Pilotversuch des Projekts EPiC-PE, Dozentin für Fachdidaktik Sport an der PH Bern.

Dr. Frank-Olaf Radtke, bis 2011 Professor für Allg. Erziehungswissenschaft, J. W. Goethe-Universität, Frankfurt/Main; Schwerpunkte: Erziehung, Politik und Gesellschaft. Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Profession, Organisation und Migration, darunter: *Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes* 1983; *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung* 1996; *Erziehung und Migration* (zus. mit I. Diehm) 1999; *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (zus. mit M. Gomolla) 2002, 2009; zuletzt: *Kulturen sprechen nicht. Zur Politik grenzüberschreitender Dialoge*, 2011.

Dr. phil. Daniel Rode ist Assistenzprofessor für Sportpädagogik/-didaktik am Interfakultären Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft/USI der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Er beschäftigt sich u.a. mit rekonstruktiver Bildungs- und Unterrichtsforschung, Digitalisierung in Bewegungs- und Lernkulturen sowie qualitativen Forschungsmethoden.

Marcell Saß studierte Evangelische Theologie in Bielefeld, Hamburg und Münster und wurde dort 2005 promoviert. Er habilitierte sich in Münster 2010 mit einer Studie zur religiösen Feierpraxis im Kontext der Einschulung. Nach einer Gastprofessur in Harvard ist er seit 2013 Professor mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik in Marburg und stellvertretender Vorsitzender im Zentrum für Lehrerbildung.

Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Theorie und Geschichte religiöser Bildung, v.a. Digitalität und Medien, Diskurs- und Deutungsmacht-

fragen sowie die Frage von Fachlichkeit und Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Prof. Dr. Matthias Schierz, Professur für Sportpädagogik/-didaktik an der Fakultät für Human- und Gesellschaftswissenschaften der Carl von Ossietsky Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichts- und Schulsportforschung, Professionalisierungs- und Fachkulturforschung, qualitative Forschungsmethoden."

Dr. phil. Daniel Schiller ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück. Er beschäftigt sich u.a. mit praxeologischer Sportunterrichts- und Lehrer*innenbildungsforschung.

Niklas Schirmmacher hat sein Lehramtsstudium im BA-Studiengang an der Universität Bielefeld absolviert und studiert aktuell die Fächer Sport und Französisch im Master of Education an der Ruhr-Universität Bochum.

Lara Stamm (M.Ed.) Lara Stamm arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Sie beschäftigt sich u.a. mit rekonstruktiver Sportlehrer*innen- und Schüler*innenforschung im Kontext der Sport-Fachkultur. Darüber hinaus promoviert sie derzeit an der Technischen Universität Dortmund zu diesem Themenbereich mit dem Fokus auf den Diskurs über Praxis- und Theorieanteile im Fach Sport.

Mario Steinberg (M.A.) hat Soziologie und Philosophien an der Universität Basel studiert. Er arbeitet als Wissenschaftlicher Assistent an der Professur Sport und Sportdidaktik im Jugendalter FHNW und promoviert am Institut für Soziologie der Universität Basel.

Christian Theis ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Sportpädagogik/Sportdidaktik am Institut für Sportwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Er promoviert im Interessensgebiet der sportpädagogischen Jugendforschung mit dem Fokus Jugend und Fitness. Dabei sind insbesondere die Forschungsschwerpunkte Wissen, Körper, Lifestyle und Jugendkultur sowie Social Media von Relevanz. Des Weiteren produziert Christian Theis zusammen mit Prof. Dr. Tim Bindel den sportwissenschaftlichen Podcast One and a half sportsmen.

Dr. Nils Ukley ist für die Konzeption, Koordinierung und wissenschaftliche Begleitung des Praxissemesters im Fach Sport an der Universität

Bielefeld verantwortlich. Er ist Vorstandsmitglied der Bielefeld School of Education (BiSEd) und wissenschaftliche Leitung des Zentrum für Forschendes Lernen in Praxisphasen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung in der Ausbildung von Sportlehrkräften, Reflexion von Praxisphasen, fachspezifische Adaptionen Forschenden Lernens im Praxissemester sowie Voraussetzungen und Wirkungen fächerübergreifenden Unterrichts unter Beteiligung des Fachs Sport.

Dr. Jolanda Vogler ist Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur Sport und Sportdidaktik im Jugendalter an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Sie promovierte am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Ihre praktischen und theoretischen Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Professionalisierung von Sportlehrpersonen (PCK) und dem Fach- und fachdidaktischen Wissen und Können bei individual- und ästhetischen Sportarten.

Matthias Wittwer (M.Sc.) Studium in Sportwissenschaft und Geographie an der Universität Bern (2009–2015), Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur für Sport und Sportdidaktik der PH FHNW (seit 2018), Doktorand am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Basel (seit 2018), Sportlehrperson am Gymnasium Kirchenfeld in Bern (seit 2020). Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen von Sportlehrpersonen, Professionelles Wissen und Können, Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, Kontextualisierte und situationspezifische Testverfahren, Video- und Textvignetten.

Dr. phil. Dennis Wolff ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Er beschäftigt sich u.a. mit empirisch-qualitativer Unterrichtsforschung, der Analyse von Interaktionskulturen im Leistungssport sowie qualitativen Forschungsmethoden.

Dr. phil. Benjamin Zander ist Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Er beschäftigt sich u.a. mit Schulsport-, Jugendsport- sowie sportbezogener Sozialisations- und Ungleichheitsforschung.