„... WOLLTE ICH AUCH SO EIN BISSCHEN DAS MARBURGER KONZEPT BERÜCKSICHTIGEN“ – REKONSTRUKTION DES FACHLICHEN IM STUDIUM ANGEHENDER (SPORT-)LEHRKRÄFTE AUS DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

von Ralf Laging

ZUSAMMENFASSUNG | Das Studium von angehenden Sportlehrkräften bedarf neben dem Aufbau von Professionswissen der Reflexion von handlungsleitenden Orientierungen im Können. Bisher ist dieses implizite Wissen bei Sportstudierenden wenig empirisch untersucht worden. Dieser Beitrag fokussiert auf ein professionstheoretisches Verständnis von Fachlichkeit im Sport und untersucht in einer qualitativen Studie den Einfluss neuer Studieninhalte auf die handlungsleitenden Orientierungen von Sportstudierenden. Die Studierenden verweisen auf die körperliche Dimension im Bewegungshandeln als Ausdruck ihres Fachverständnisses und Besonderheit gegenüber anderen Fächern. In der Reflexion der neuen Studieninhalte im Kontext ihrer unterrichtspraktischen Erfahrungen zeigt sich eine Dominanz schulischer Unterrichtslogik gegenüber der Logik universitärer Wissenschaftsorientierung als Paradox zwischen Verstandenem und Machbarem.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Lehrerbildung, Fachlichkeit, implizites Wissen, Didaktik

„... I ALSO WANTED TO CONSIDER THE MARBURGER CONCEPT A BIT“ – RECONSTRUCTION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE STUDIES OF (SPORTS) TEACHERS-TO-BE IN A DIDACTICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT | Academic studies of sports teachers-to-be require the development of professional knowledge as well as the reflection of subjective conductive orientation in proficiency. Only very few empirical studies with sports students so far discuss this implicit knowledge. This article focuses on a job-related theoretical understanding of subjective expertise in sports and examines the influence of new study contents on subjective directing orientations in a qualitative study. Sports students refer to the physical dimension in the movement act as an expression of their technical understanding and as a specificity compared to other subjects. The reflection of new study contents in the context of the teaching experience shows a dominance of school teaching logic opposite to the logic of academic orientation as a paradox between comprehension and feasibility.

Key Words: Professionalization, teacher training, proficiency, tacit knowledge, didactics

„... WOLLTE ICH AUCH SO EIN BISSCHEN DAS MARBURGER KONZEPT BERÜCKSICHTIGEN“ – REKONSTRUKTION DES FACHLICHEN IM STUDIUM ANGEHENDER (SPORT) LEHRKRÄFTE AUS DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

1 | EINLEITUNG

Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind in den letzten Jahren an vielen Universitäten die Lehramtsstudiengänge reformiert worden. Einer der Themenschwerpunkte bezieht sich auf die Verzahnung von *Fachwissenschaft*, *Fachdidaktik* und *Bildungswissenschaften*, deren weitgehende Unverbundenheit seit Langem als ein zentrales Problem der Lehrerbildung beklagt wird. Bereits vor der Qualitätsoffensive ist daher die Fachdidaktik zum Dreh- und Angelpunkt zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik geworden. Dabei dominiert seit den PISA-Ergebnissen die psychologisch orientierte Lehr-Lern-Forschung die Diskussion (Reusser, 2009), die sich vor allem auf das Professionswissen von Lehrkräften mit Schwerpunkt in Mathematik und Naturwissenschaften bezieht (Krauss & Bruckmaier, 2014). Die damit verbundene Verselbstständigung wird seit einigen Jahren kritisch reflektiert. So fordert Terhart (2009) dazu auf, die „fremden Schwestern“ wieder in einen konstruktiven Dialog zu bringen. Diese neu ausgerichtete fachdidaktische Orientierung rückt das Verhältnis von *Fachlichkeit* und *Didaktik* in den Mittelpunkt. Was in diesem Kontext *Fachlichkeit* meint, ist derzeit Gegenstand eines interdisziplinären Diskurses zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik (Laging, Hericks & Saß, 2015; Martens, Rabenstein, Bräu, Fetzer, Gresch, Hardy & Schelle, 2018; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2018; Heer & Heinen, 2020; Hericks, Keller-Schneider & Meseth, 2020; Meister, Hericks, Kreyer & Laging, 2020). Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften wird in diesem Diskurs eng mit der Frage nach dem fachlichen Gegenstand der Fächer verknüpft (Hericks, 2015; Reh, 2018; Gruschka, 2017; Hericks & Laging, 2020).

In diesem Beitrag geht es um die professionstheoretische Rahmung von Fachlichkeit im Kontext neu konzipierter Fachdidaktik-Module im Lehramtsstudiengang. Das Marburger Projekt *ProPraxis*¹ rückt die *fachdidaktische Rekonstruktion* des Fachlichen als *professionelle Aufgabe* von Lehrkräften in den Mittelpunkt. Dazu werden in einer qualitativen Studie die erfahrungsimprägnierten fachlichen Vorstellungen der Studierenden im didaktischen Horizont rekonstruiert und zu den neuen Studieninhalten in Beziehung gesetzt. Der Beitrag legt zunächst die professionstheoretischen Annahmen (Kap. 2) und das Verständnis von Fachlichkeit als fachdidaktische Rekonstruktion mit Bezügen zu aktuellen Forschungen dar (Kap. 3). Es folgen Kapitel zum forschungsmethodischen Vorgehen (Kap. 4), zu den Ergebnissen der Datenauswertung (Kap. 5) sowie ein Fazit mit Ausblick (Kap. 6).

1 Siehe Webseiten des Projekts: <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/projekte/propraxis>

2 | DIFFERENZ VON THEORIE UND PRAXIS: PROFESSIONSTHEORETISCHE RAHMUNG

Ein wesentliches Problem der universitären Lehrerbildung zeigt sich in der Differenz zwischen fachwissenschaftlichen Anforderungen auf der einen und fachdidaktischer und schulpraktischer Übersetzung auf der anderen Seite. Lösungsansätze bestehen zumeist darin, die Differenz zu verringern und eine schulpraktische Annäherung des universitären Studiums durch mehr Schulpraxis zu erreichen – was bedeutet, die Verwertungsinteressen der Schulpraxis zum Gütemaßstab des Studiums zu erheben. Unaufgeklärt bleibt in diesem Theorie-Praxis-Diskurs die Frage danach, was eigentlich die Differenz ausmacht. Dabei geht es im Kern um die Differenz von Wissen und Können mit ihren je eigenen Logiken. Auf die Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung hat vor allem Neuweg (2011) aufmerksam gemacht: „Erst der Abstand von der Vorstellung, Wissen könne oder solle unmittelbar handlungsleitend sein, bringt die Tätigkeit des Studierens wieder als das in Stellung, was sie eigentlich ist: ein abständiges Betrachten, Sezieren und Verstehen, das am Maßstab des praktisch Nützlichen nicht abgetragen werden kann.“ Insofern gilt es, das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht weiter mit dem Missverständnis zu befördern, das darin besteht, dass „Könnerschaft ... ein irgendwie zum Laufen gebrachtes Wissenschaftswissen“ sei (S. 42). Die universitäre Lehrerbildung hätte dann die Aufgabe, die schulische Praxis in den Reflexionshorizont des Studierens zu heben und nicht umgekehrt, die Universität an die Verwertbarkeitserwartungen der schulischen Praxis anzupassen.

Wissenschaftstheoretisch haben wir es mit unterschiedlichen Beziehungen zur Welt zu tun, einer *theoretischen* und einer *praktischen*. Unser Wissen auf der Ebene von Theorien ist grundlagentheoretisch-epistemologischer Art und versammelt unser Wissen über Akteure, soziales Handeln und Erkenntnisse zu den Phänomenen der Welt. Dieses Wissen fasst aber nicht die Praxis dieses Handelns und auch nicht die Praxis der Erkenntnisgewinnung. Daher spricht Bohnsack (2014; 2010) auf der Grundlage der Wissenssoziologie von Karl Mannheim von *theoretischem Welt-Erkennen* und *praktischem Orientierungswissen*. Das praktische Wissen bezieht sich auf die „selbsterlebte Praxis“, in die die Akteure eingebunden sind. „Ein solcher Begriff des ‚Praktischen‘ ist von jenem anderen [...] Begriff des Praktischen zu unterscheiden, der dies im Sinne des Nützlichen oder instrumentell Verwertbaren fasst“ (Bohnsack, 2010, S. 27). Damit rückt Bohnsack das Praktische in den Bereich des impliziten und atheoretischen Wissens.

Im Lehramtsstudium führen die Differenzen zwischen fachwissenschaftlichem Wissen und schulrelevantem Fach- und Unterrichtswissen einerseits sowie dem vorhandenen Alltagswissen und dem Können in der Handlungspraxis andererseits oft zu tief greifenden Bruchstellen. Für die Reform der Lehrerbildung stellt sich daher die Frage nach dem Umgang mit diesen Differenzen. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Logiken lassen sie sich nicht durch Angleichung aufheben, sondern müssen vielmehr als Differenzen erkannt und reflektiert werden. Damit ist eine professionstheoretische Herausforderung verbunden, die Tenorth (1999) zur professionellen Aufgabe von Lehrkräften erhebt: „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“ (S. 193). Bezieht man nun das implizite Wissen als leitende Größe der Handlungspraxis mit ein, muss die Handhabung dieser doppelten Differenz zwischen reflektiertem (universitärem) Wissen und curricularem (Schul-)Wissen einerseits und Alltagswissen andererseits noch um die Differenz zum *praktischen Können* als implizitem Wissen (Neuweg, 2014) erweitert werden. Für das Lehramtsstudium im Fach Sport ist vor allem das implizite Erfahrungswissen als handlungsleitendes Körperwissen in zweifacher Weise von Bedeutung (Klinge, 2009; Alkemeyer, 2009; 2019): Zum einen für das *unterrichtliche Können* im Sinne des Vermitteln von Bewegungen (Funke-Wieneke, 1995) und zum anderen für das *Bewegungskönnen* durch körperliches Spüren und Bewirken von antizipierten und erzeugten Effekten (Trebel, 1990; Scherer, 2015). Insofern vermitteln sich im sportlichen Tun implizit immer auch Aneignungsformen und sozialer Umgang. Dazu gehören Werthaltungen der Sache gegenüber ebenso wie Bewertungen der anderen.

Wenn also die *Handhabung der Differenz* von Wissen und Können zur Kernaufgabe von Lehrkräften gehört, bleibt die Frage, wodurch sich eigentlich professionelles Lehrerhandeln auszeichnet. Hericks (2006; 2015) sowie Bonnet und Hericks (2013) haben hierzu einen professionstheoretischen Rahmen entworfen, der Anschlüsse zum Umgang mit Differenz als professionelle Aufgabe von Lehrkräften aufzeigt: Lehrkräfte als Professionelle haben mit einem definierten Aufgabenbereich zu tun, nämlich dem Unterrichten. Dazu gehört weiterhin die Unhintergebarkeit der Person des Professionellen als Vertreter einer Institution, hier der Schule, und ein spezifischer Klientenbezug, hier die Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen. Strukturtheoretisch gehört zur Profession des Lehrerberufs die Unterstützung von Klienten (hier Schüler/innen) in der Bewältigung von Krisen, die sie alleine nicht lösen können. Dieses zuletzt genannte grundsätzliche Merkmal von Professionen erfährt für Professionelle im Lehrerberuf dadurch eine besondere Zuspitzung, dass Lehrkräfte nicht nur Krisen lösen, sondern zuallererst auslösen und dies nicht nur in ihrem spezifischen Klientenbezug, der sie „permanent in den Bereich der persönlichen Integrität der Lernenden“ eingreifen lässt, „sondern auch als Sachwalter fachlich vorkonstruierter Inhalte“ (Bonnet & Hericks, 2013, S. 42f.). Es geht um Krisen, die Lernende ohne Schule und Unterricht nicht hätten.

Diese Krisen können zugleich potenzielle Anlässe möglicher Lern- und Bildungsprozesse im Lehramtsstudium der Universitäten sein, jedenfalls dann, wenn man das Studium auch als Selbstbildungsprozess versteht. Dies setzt mit Bezug auf die Differenz von Theorie und Praxis ein zweifaches *Praxisverständnis* (Laging et al., 2015) voraus, nämlich das der *Praxis des forschenden Studierens*² als eigenständige Praxis der Auseinandersetzung mit fachlichen Fragen und Erkennt-

2 Mit dieser Formulierung wird der Gedanke von Neuweg (2011, S. 42) wieder aufgenommen: Der Zugang des „abständigen Betrachtens, Sezierens und Verstehens“ als Tätigkeit des Studierens unterscheidet sich grundlegend von den aktuellen Konzepten des „Forschenden Lernens“ (Ukley & Gröben, 2018), die das „Forschen“ in die Schulpraxis des *Praxissemesters* verlagern, während mit dem „*forschenden Studieren*“ die vertiefende Auseinandersetzung mit der Fachlichkeit im Kontext fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Fragens gemeint ist. Insofern hat das Marburger Projekt *ProPraxis* einen anderen Weg zur Reflexion von Schulpraxis gewählt.

nissen zur didaktischen *Modellierung* fachlicher Gegenstände sowie das der *Praxis des schulischen Unterrichtens* zur *Inszenierung* fachlichen Lernens. Für beide Praxiskontexte³ bildet das *Fachliche* des Fachs die „Bezugsgröße des Professionellen“ (Hericks & Laging 2020, S. 121).

3 | DAS FACHLICHE DIDAKTISCH REKONSTRUIEREN: GENESE VON WISSEN UND KÖNNEN

Was ist das Fachliche der Fächer oder einzelner Fachdisziplinen? In einer ersten Antwort könnte man das enzyklopädische Wissen und Können der Welt als fachlichen Kern nennen. Diese Antwort greift aber deutlich zu kurz, wenn man die Genese und Kontingenz des fachlichen Wissens und Könnens berücksichtigt (Saß, 2019). Im bildungstheoretischen Kontext ist vielmehr die Frage zu klären, was ein Fach zum Verständnis von Welt aufklärt, das uns hilft, die Welt besser zu verstehen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage nach der Fachlichkeit mit einer zweiten Antwort präziser fassen: Fachlichkeit zeichnet sich durch eine *epistemologische Grundstruktur* aus, die für den fachlichen Kern eines Fachs oder einzelner Teildisziplinen konstitutiv ist und zu einer Ordnung des Wissens und Könnens führt. Dabei geht es nicht um das Wissen als ein fertig Erzeugtes, sondern um die Genese von Wissen und ihre Bedingungen und Prozesse der Erkenntnisgewinnung. Die Episteme bezieht sich auf ein Wissen, das um die Entstehung des Wissens selbst weiß. Prediger und Hefendehl-Hebeker (2016) folgern daraus beispielsweise für die Mathematikdidaktik, „dass *episteme* ein Bewusstsein dessen enthält, wie Wissensbildung geschieht, und damit über eine Art Navigationssystem im Umgang mit fachspezifischem Wissen verfügt“ (S. 242). Fachlichkeit gründet insofern auf einem tiefen Verstehen fachlichen Wissens, das zugleich das Wissen über die Bedingungen für die Entstehung des Wissens bzw. des Könnens einschließt. Bezogen auf die Lehrerbildung, zielt Fachlichkeit „wesentlich darauf ab, die im Fach-Wissen aufscheinende Perspektivität produktiv bewältigen, die Logik des eigenen Faches reflexiv bearbeiten und Ambiguitätstoleranz entwickeln zu können“ (Saß, 2019, S. 18). Fachlichkeit erweist sich in diesem Sinne „als ein epistemisch reflektierter und bildungstheoretisch konturierter Begriff“ (Saß, 2019, S. 19), der die Systematiken und Konzepte der Fachwissenschaften strukturiert und Eingang in die „Denkstile“ (Bromme 1992, S. 135) eines Fachs findet. In der reflektierten Rekonstruktion dieser fachlichen Ordnung ist zugleich eine didaktische Perspektive mit bildungstheoretischem Bezug enthalten. Daher lassen sich Fachwissen und didaktisches Wissen nicht eindeutig voneinander trennen, vielmehr verschmelzen sie miteinander. Neuweg (2014) spricht in diesem Zusammenhang von der „implizite[n] fachdidaktische[n] Dimension des Fachwissens“ (S. 591), die darauf verweise, dass jede Form von Wissensrepräsentation didaktisch geleitet ist, sie gründet auf Strukturen und Überzeugungen zum fachlichen Gegenstand. Professionsbezogene Überzeugungen und Annahmen haben in

³ In diesem Beitrag geht es nicht um die organisationellen Bedingungen von Universität und Schule, wie also in der Schule aus dem Fachlichen ein Lerngegenstand oder in der universitären (Fach-)Didaktik der fachliche Gegenstand modelliert wird. Die „Überformungen“ müssen vor allem im Hinblick auf die Schule in ihren jeweiligen kulturellen Praxen reflektiert werden (Bonnet, 2019). Stattdessen geht es hier um das Epistemische und Implizite „der fachlichen Materie und ihres Bildungsgehalts“ (Bonnet, 2019., S. 169), auf das sich Universität und Schule mit ihren jeweiligen Ausformungen beziehen. Die Ausführungen sind daher nicht praxeologisch angelegt, sondern folgen einem erkenntnistheoretischen Zugang zur Welt und fragen danach, was sie zum Verstehen der Welt beitragen. So geht es im Sport um das „Sich-Bewegen“ als ästhetische Erfahrung der Welt (Bietz & Scherer, 2017).

diesem Sinne eine „orientierende und handlungsleitende Funktion“ (Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2010, S. 297) für das Können. Am Beispiel sportlicher Bewegungen lässt sich nachvollziehen, dass Bewegungen als fachlicher Gegenstand immer einer impliziten und damit handlungsleitenden Ordnung folgen, die dem Bewusstsein nicht unmittelbar zugänglich ist. Erst als wissenschaftliche Erkenntnis über Prozesse der Ordnungsbildung werden Bewegungen der Reflexion und Deutung zugänglich (Scherer & Bietz, 2013, S. 14ff.). So folgt das Treppensteigen oder das Handstandturnen einer Ordnung, die implizit das *Können* leitet und sich erst im Nachgang durch Reflexion erschließt. Demnach ist implizites Wissen dafür verantwortlich, dass wir überhaupt flüssig handeln können. Insofern entsteht *Können* nicht auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses und implizites *Erfahrungswissen* entsteht erst im Tun selbst, denn „verbalisierbares Wissen [ist] nicht die Grundlage von Können, sondern das Ergebnis der Reflexion dieses Könnens“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 866). Eine *reflektierte Fachlichkeit* nimmt damit sowohl Bezug auf das Fachwissen mit seiner Perspektivität und Kontingenz als auch auf die Tatsache, dass das Fachliche immer auch implizites Wissen enthält, das erst im Können seinen Ausdruck findet.

Eine Professionalisierung von Lehrkräften im Modus von Fachlichkeit unter den beiden hier fokussierten Aspekten des *Epistemischen* (Prozess der Wissensgewinnung) und des *Impliziten* (Erfahrungswissen) schreibt der Fachdidaktik eine entscheidende Aufgabe in der Modellierung des *Fachlichen* für das Lehren und Lernen zu. Diese zentrale fachdidaktische Aufgabe lässt sich am Sport besonders gut zeigen. So verfügen Sportstudierende über ein bewegungsbiografisches Erfahrungswissen aus der eigenen Sportkarriere, das sie in den Professionalisierungsprozess als Ressource einbringen – und dies nicht nur über ihren erlebten Sport, sondern auch in Bezug auf fachdidaktische Vorstellungen vom Sportunterricht. So springen implizit die gleichsam körperlich gewussten Lehrwege oftmals auch unreflektiert in unterrichtliche Inszenierungen über.

Die bisherigen Studien zum Zusammenhang von Körperbiografie, Studium und Professionalisierung verweisen bei angehenden Lehrkräften mit dem Fach Sport auf eine hohe Passung – vor allem – zu den sportpraktischen Studieninhalten. Die sportbiografischen Erfahrungen aus den traditionellen Sportartenkontexten mit Überbietung, Selektion und Spezialisierung sowie die daraus resultierenden fachlichen Vorstellungen zum schulischen Sportunterricht führen zu habituierten Orientierungen, die im Studium und in der späteren beruflichen Praxis eine handlungsleitende Funktion erlangen. Sie erweisen sich zudem als äußerst resistent gegenüber pädagogischen und bildungstheoretischen Neuansätzen (Klinge, 2000; 2009; Alkemeyer, 2009; 2019).

Im Zuge der Lehrerwissensforschung wird auch für das Studienfach Sport das *fachliche* (Heemsoth, 2016) und das *fachdidaktische* (Wibowo & Heemsoth, 2019) Professionswissen untersucht bzw. ein hierfür geeignetes Testinstrumentarium entwickelt. Dabei beziehen sich die Studien auf operationalisierbare Items, mit denen sich die Qualität des Sportunterrichts vorhersagen lässt oder aus denen Anhaltspunkte für entsprechende Inhalte im Lehramtsstudium hervorgehen. Auch wenn sich Hinweise auf die Bedeutung von Studieninhalten, insbesondere durch die vertiefte Auseinandersetzung mit unterrichtspraktischen Situationen, zeigen, geben diese Studien keine Aufklärung über implizite handlungsleitende Orientierungen von (angehenden) Sportlehrkräften,

wie sie in sportbiografisch angelegten Studien (Volkman, 2008; Ernst, 2018) sichtbar werden. So lässt sich für die Berufsbiografie von Sportlehrkräften die enge Verzahnung mit der eigenen Sportbiografie nachweisen.

Die Arbeiten von Blotzheim (2005) sowie Blotzheim, Kamper und Schneider (2008) zur Professionalisierung in der Sportlehrerbildung problematisieren den Zusammenhang von Wissen und Können. Das für die Studienpraxis erprobte Modell zur Entwicklung *metakognitiver Kompetenzen* rückt die biografische Erzählung als Möglichkeit der Selbstreflexion sportbiografischer Erfahrungen in den Mittelpunkt. Es werden zwar positive Rückmeldungen von Studierenden berichtet, allerdings gilt das Verfahren mit narrativen Interviews als sehr aufwendig. Mit Bezug auf das „Forschende Lernen“ geht es weniger um die selbstläufigen Bewegungserfahrungen als vielmehr um die Reflexion unterrichtlicher Praxis. Das *Forschende Lernen* (Ukley & Gröben, 2018) zielt auf eine doppelte Professionalisierung durch *fachdidaktische* und *forschungsmethodische* Kompetenzen im Praxisfeld Schule. Das in vielen Universitäten eingeführte Praxissemester gilt dabei als Ort, an dem durch unterrichtliche Erfahrungen und forschungsmethodisches Wissen ein reflexiv-forschender Habitus ausgebildet werden soll. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Studierende dann in diesem Ansatz einen Sinn erkennen, wenn für sie eine Relevanz für ihre zukünftige berufliche Praxis sichtbar wird (Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019, S. 98ff.). Es bleibt allerdings offen, wie in diesem Ansatz sportbiografische Erfahrungen als handlungsleitende Orientierungen reflexiv werden können.

Diese Problematik nehmen Konzepte der *sportbiografischen Fallarbeit* auf, die auf Fälle aus dem Sportunterricht zurückgreifen und im universitären Studium Anlässe zur Reflexion über die (zukünftige) Handlungspraxis bieten (Lüsebrink, Messmer & Volkman, 2014; Lüsebrink, 2014). Die Analyse sportunterrichtlicher Fälle zeigt, dass „Irritationen“ durch krisenhafte Situationen derzeit kaum für eine reflexive Deutung genutzt werden (Lüsebrink & Wolters, 2017). Um die Reflexionskompetenz von angehenden Sportlehrkräften als professionelle Ressource zu entwickeln, gewinnt die biografisch orientierten Fallarbeit in der Sportlehrerbildung zunehmend an Bedeutung.

Die vorliegende empirische Studie greift diese Thematik auf und will einen Beitrag zur Aufklärung handlungsleitender Orientierungen bei Sportstudierenden leisten und zugleich reflektieren, welchen Einfluss spezifische Studieninhalte auf diese Orientierungen haben oder haben können. Dabei geht es um den *fachlichen Gegenstand* (Bietz & Scherer, 2017; Laging & Bietz, 2017) im Prozess der Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte.

4 | FRAGESTELLUNG, DATENERHEBUNG UND AUSWERTUNG: GRUPPENDISKUSSION UND DOKUMENTARISCHE METHODE

Die Praxis des organisationellen Handelns von Studierenden im universitären Studium, einschließlich schulpraktischer Anteile, bildet das Forschungsfeld dieses Evaluationsprojekts. Eine dokumentarische Evaluationsforschung bietet die Möglichkeit, „einen empirischen Zugang zu den kollektiven Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen von Menschen zu erschließen, auf deren Grundlage sich diese untereinander wie selbstverständlich verstehen“ (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 66). Die Rekonstruktion des gemeinsam geteilten Erfahrungswissens, das im Sprechen über erlebte Situ-

ationen eingelagerte Werthaltungen enthält, „hat sich als wesentlich ergiebiger erwiesen, als eine Beschränkung auf die Rekonstruktion des abfragbaren theoretischen Wissens, der Perspektiven, Argumentationen und *Bewertungen* der relevanten Beteiligtegruppen im Evaluationsfeld“ (ebd., S. 66). Daher besteht die besondere Herausforderung der dokumentarischen Evaluation darin, sich der „Rekonstruktion der Werthaltungen im Feld und der Formulierung von *Bewertungen* und Handlungsempfehlungen“ zu stellen (ebd., S. 65) – und dies sowohl aufseiten der Evaluatoren als auch aufseiten der Akteure im Feld. Evaluation im Rahmen der dokumentarischen Methode bedeutet insofern, den grundlegenden „Gesprächscharakter“ dieses Ansatzes zu erhalten und für moderierende Gespräche mit allen Beteiligten zu nutzen, denn „[p]rimärer Gegenstand der Evaluationsforschung sind kollektive, nicht individuelle Orientierungen“ (Bohnsack, 2010, S. 46). Daher bieten die rekonstruierten Orientierungen hinreichend Gelegenheiten für Reflexionen mit allen Akteuren des Studiums (Lehrende und Studierende) in Lehrveranstaltungen und Studienkonzepten.

Untersucht werden die handlungsleitenden Orientierungen von Sportstudierenden zu ihren fachlichen Vorstellungen zum *Sport in der Schule*. Dabei geht es um die Rekonstruktion dieser fachlichen Vorstellungen im Horizont eigener sportbiografischer Erfahrungen: Welche *Werthaltungen* zum Sport in der Schule leiten diese Vorstellungen und welche *Bewertungen* kommen hier zum Tragen? Wie stellen Studierende Praxis im Schulpraktikum her, welches implizite Wissen liegt vor, von dem die Akteure nicht wissen, was sie da wissen und dennoch handeln können?

Für professionelle Akteursgruppen, wie angehende Lehrkräfte, die ihr Handeln auf Gruppen (Schulklassen) beziehen, stellt die *Gruppendiskussion* ein gegenstandsangemessenes und praxisrelevantes Erhebungsverfahren dar. Rekonstruiert werden die kollektiven Handlungsorientierungen im Reden der Studierenden über ihre Vorstellungen zum Sport in der Schule und ihre Erfahrungen mit den neuen Studienmodulen im Hinblick auf schulisches Unterrichten. Das Forschungsinteresse zielt auf eine Evaluation dieses Studienangebots aus der Perspektive der Akteure und Akteurinnen, deren kommunikatives und konjunktives Wissen aufgeschlossen und zueinander in Beziehung gesetzt werden soll.

Für die Untersuchung wurden insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit 22 Studierenden geführt. Die Eingangserhebung fand in drei und die Abschlusserhebung in zwei Gruppen statt. Die Studierenden befanden sich zu Beginn der Erhebung am Anfang des dritten und in der Abschlusserhebung am Ende des vierten Fachsemesters. Unmittelbar vor der Eingangserhebung hatten die Studierenden bereits ein schulpädagogisches Modul zum Aufbau einer fachlichen und didaktischen Perspektive auf Schule und Unterricht absolviert. Das neue Fachdidaktik-Modul zwischen den Erhebungen befasste sich mit der epistemisch-fachlichen Struktur und einer didaktischen Perspektive auf das Lehren und Lernen⁴, dem dann das achtwöchige Schulpraktikum und ein abschließendes Kompaktmodul zur Frage des Fachlichen im Professionalisierungsprozess folgte.

4 Weiterführende Beschreibungen und Reflexionen zur Modulkonzeption finden sich in: Laging & Bietz, 2017; Hartmann, Laging & Bietz, 2019.

Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussionen erfolgte aufgrund der methodologischen Stimmigkeit zum Fachlichkeits- und Professionalisierungsdiskurs (Bonnet & Hericks, 2019) mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Nohl, 2017). Zu unterscheiden sind ein *reflexives, theoretisches Wissen* der Akteure und ein *implizites, atheoretisches Wissen* der Handlungspraxis. Beide Wissensformen orientieren als „kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn“ (Bohnsack et al., 2013, S. 12). Mit dem theoretischen Wissen bewegen sich die Akteure in einem *kommunikativen Erfahrungsraum*, der sprachlich und begrifflich einen Austausch untereinander ermöglicht. Demgegenüber bezeichnet Bohnsack das *atheoretische Wissen* als *konjunktives Wissen*, das den Akteurinnen und Akteuren *implizit* eine Handlungsorientierung gibt. Während sich die kommunizierbaren Inhalte als *Orientierungsschema* der Akteure identifizieren lassen, geht es beim impliziten Wissen um das handlungspraktische Können, das als *Orientierungsrahmen* gefasst wird. Orientierungsschema und Orientierungsrahmen stehen häufig in einem Spannungsverhältnis dieses Wissenszusammenhangs.

In Gruppendiskussionen geht es um die Diskursorganisation der am Gespräch teilnehmenden Personen (Bohnsack, 2014, S. 107ff.). Insofern werden für die folgende Auswertung solche Sequenzen ausgewählt, die in ihrer Sequenzialität Aufschluss über die kollektiven handlungsleitenden Orientierungen geben können. Es geht um interaktiv und performativ dichte Sequenzen, die in ihrem Diskurs von Selbstläufigkeit, Fokussierungsmetaphern und Gegenhorizonten getragen sind.

5 | INTERPRETATION AUSGEWÄHLTER SEQUENZEN: SPORT ALS GEGENSTAND UND UNTERRICHT

Die vorliegende Auswertung beschränkt sich auf zwei Sequenzen aus einer der drei Gruppendiskussionen der Eingangserhebung und zwei Sequenzen aus einer der beiden Abschlusserhebungen. Eingangs- und Abschlusserhebung werden nicht direkt miteinander verglichen, sondern in ihrer je eigenen thematischen Gesprächslogik analysiert und abschließend aufeinander bezogen.

5.1 | SPORT IN DER SCHULE – EINSCHÄTZUNGEN VOR BEGINN DER NEUEN MODULE

Der Einstieg in die Gruppendiskussion erfolgt über eine Collage unterschiedlicher Sportszenen in Form von Fotos. Mit diesem Einstieg sollen die Studierenden ihr persönliches Verständnis von Sport reflektieren. Dabei zeichnen sie mit ihren Sportererfahrungen ein uneinheitliches Sportverständnis, das sie mit Seminar- und Vorlesungsstücken aus dem kommunikativen Erfahrungsraum verbinden.

Sequenz 1: Sport in der Schule als „Vorbereitung auf das Leben“

Im Anschluss an die Diskussion zum Sportverständnis verändert die Gruppendiskussionsleiterin den Fokus auf das fachliche Verständnis von *Sport als Schulfach*. Sie fragt: „Was ist denn aber Sport für euch in der Schule? Also was macht Sport in der Schule aus?“:

Jasmin: Also, ich finde, dass man einfach durch Sport irgendwie auf eine angenehme Art und Weise einfach so viel fürs Leben lernt. Also FAIRNESS und einfach irgendwie ich finde Sport hat SO VIEL. Auch, dass man mal lernt zu verlieren, was man einfach im Leben später BRAUCHT, dass man sich auch mal durchbeißen muss. Und das wird in der Schule einfach den Kindern vermittelt durch Sport. Also, das wäre eine Sache.

Pascal: Ich finde es halt auch irgendwie ganz wichtig, dass in so Bildungseinrichtungen wie SCHULE für die Kinder Sport angeboten wird, DAMIT halt auch diese Faktoren, die wir vorhin genannt haben, auch, zum Beispiel, einfach mal abschalten. [...]

Gut, aber ich finde viel wichtiger sind so diese ganzen sozialen Aspekte und dass eine Bildungseinrichtung ja möglichst flächendeckend bilden SOLL und Sport nun mal das einzige Fach ist in der Schule, wo man Körper/im Optimalfall körperliche Aktivität fördert. Und das finde ich auch WICHTIG, damit man über das eigene Körperempfinden auch ein bisschen aufgeklärt wird.

Magnus: Also, für mich gehört dazu auch nicht nur der SportUNTERRICHT, sondern Pausengestaltung und auch Unterrichtsgestaltung. [...]

Jasmin: Ich finde auch, dass halt/ Schule ist eine Vorbereitung auf das spätere LEBEN und es gehört auch im Berufsleben später eine gewisse körperliche Fitness dazu und durch Sport lernt man halt auch, was gut für einen ist. Wie man mit seinem Körper umgeht. Und gerade heutzutage ist es auch relativ wichtig, dass man (.) ja fit ist.

Jasmin eröffnet das neue Thema. Durch die fünfmalige Verwendung von „*einfach*“ bzw. „*einfach irgendwie*“ verstärkt Jasmin ihre Überzeugung, dass der Sport eine große *Schule des Lebens* ist. „Einfach“ verweist zum einen auf eine direkte und unmittelbare Erfahrung, um etwas über das Leben zu lernen. Zum anderen verweist „einfach“ darauf, dass sich viele sportliche Aktivitäten leicht und unmittelbar erschließen lassen. Diese selbstläufige emotionale Verstärkung zeigt sich besonders darin, dass dies „*irgendwie auf eine angenehme Art und Weise*“ geschieht. Durch die Formulierung „*einfach irgendwie*“ und „*Sport hat so viel*“ pointiert Jasmin den *Sport als Lebensschule*, zu der „*Fairness*“, „*verlieren*“ und sich „*durchbeißen*“ ebenso gehören wie eigentlich alles, was man „*einfach im Leben später braucht*“. Genau das soll über Sport „*in der Schule den Kindern vermittelt*“ werden. Jasmin schließt ihren Diskussionsbeitrag konkludierend mit den Worten ab: „*Also, das wäre eine Sache.*“

In dieser scheinbar leichtfüßigen Metapher, etwas für das Leben zu lernen, spiegelt sich die leiblich-körperliche Existenz unseres Lebens, die sich immer dann zeigt, wenn uns der Gebrauch unseres Körpers mühelos gelingt und die Möglichkeit eines angenehmen Körpererlebens erfahren werden kann, der Körper in seiner Anwesenheit nicht bemerkt wird und wir sprachlos über unsere Körperlichkeit sind (Merleau-Ponty, 1966; Gebauer & Wulf, 1998). Bei dem Versuch, unser Körpererleben in Sprache zu überführen, fehlen oft Worte, so dass wir uns damit behelfen, zu sagen, dass etwas auf „*einfache und irgendwie angenehme Weise*“ gelernt wird. Sportstudierende rekurrieren auf ihre positiv erlebten Sportwelten, wie sie im ersten Teil der Gruppendiskussion erzählt wurden. Sie verbinden mit Sport sanfte oder sensationelle Körpererfahrungen, Erfolge und Niederlagen, gelungene und misslungene Bewegungshandlungen und teilen diese mit anderen

Menschen. Dafür brauchen sie keine oder nur wenige Worte, um sich in ihrem konjunktiven Erfahrungsraum verstanden und aufgehoben zu fühlen. Aus leibanthropologischer Perspektive sind unsere leiblichen Erfahrungen immer zugleich Erfahrungen unserer selbst als Person und Individuum. Insofern können wir zwischen dem „gelebten“ und „erlebten“ Leib bzw. Körper unterscheiden (Grupe, 1982, S. 47). Auf dieser Folie können die leiblich erlebten Erfahrungen im Sport der Studierenden gedeutet werden, die darin einen „*einfachen*“ und „*angenehmen*“ Zugang zum Lebensalltag sehen.

Daher können Pascal und Magnus das Thema von Jasmin in dieser Sequenz elaborieren, indem sie es bestätigen, verstärken und validieren. Pascal findet es „*irgendwie ganz wichtig, dass in so Bildungseinrichtungen wie Schule*“ Sport angeboten wird. Dabei wird auf die vorausgegangenen, erzählten Erfahrungen zum Sportverständnis verwiesen und die Möglichkeit zum „*Abschalten*“ durch Sport betont. Aber noch wichtiger seien die „*sozialen Aspekte*“, da eine Bildungseinrichtung „*möglichst flächendeckend bilden soll*“, was auf einen umfassenden Beitrag des Sports für die schulische Bildung hinweisen soll; schließlich ist Sport das „*einzigste Fach*“, das „*körperliche Aktivitäten*“ fördert. Magnus bezieht dieses Potenzial ausdrücklich auch auf die Pausengestaltung und den Klassenunterricht.

Jasmin dehnt das Thema ganz grundsätzlich auf die „*Vorbereitung auf das spätere Leben*“, und speziell auf das „*Berufsleben*“ aus, für das schließlich eine „*gewisse körperliche Fitness*“ gebraucht wird. Hier entsteht nun eine Diskussion über die Nützlichkeit von schulischem Sport für die Gesundheit. Über „*viele verschiedene Sportarten*“ wird das „*Fundament*“ gelegt, so „*dass die Kinder halt Lust bekommen, Sport außerhalb zu betreiben*“. Damit schließt Jasmin die Sequenz über die Bedeutung von *Sport in der Schule* in gewisser Weise konkludierend ab. Mit der Ausdehnung auf die Gesundheit rekurren die Gesprächspersonen zunehmend auf eine starke funktionale Orientierung, die dem Sport medizinisch und gesundheitspolitisch eine kompensatorische Bedeutung zuweist.

Diese Sequenz zeigt eine kollektive handlungsleitende Orientierung unter den Sportstudierenden hinsichtlich dessen, was *Sport in der Schule* leisten soll. In diesem inkludierenden und parallelen Modus der Diskursorganisation scheint ein *konjunktiver Erfahrungsraum* auf, den Sportstudierende offenbar durch ihre eigenen *Körpererfahrungen* aus der Sportpraxis teilen. Fachlichkeit wird als positiv erlebte körperliche Aktivität im sozialen Kontext verstanden, die das Leben bereichern kann. Die positiven Körpererfahrungen sollen allen Kindern in der Schule in den verschiedenen Sportarten mit Anspruch auf soziales Lernen vermittelt werden. Es geht nicht um ein bestimmtes sportives Bewegungskönnen, sondern vielmehr um die Körper- und Sozialerfahrungen in Bewegungs- und Spielhandlungen.

Sequenz 2: Sport ist „was ganz Schreckliches für manche Kinder“

In dieser offenbar von allen geteilten Handlungsorientierung wird nun eine Gegenthese aufgemacht, die zwar nicht der Orientierung über den Sport als „*Schule für das Leben*“ widerspricht, wohl aber eine Problematik der Institution Schule aufzeigt, die nicht nur das Fach Sport, sondern

auch andere Fächer betrifft und auf eine *antithetische Differenzierung* des ansonsten inkludierenden Modus der Diskursorganisation verweist.

Nils: Ja, wir haben jetzt nur die positiven FAKTOREN genannt. Vielleicht könnte man auch ein paar negative nennen. Zum einen ist es ja nicht/also es ist auch ein ZWANG oder was ganz Schreckliches für manche Kinder. Und des Weiteren bringt es auch gewisse Verletzungsrisiken mit, die man zum GRÖSSTEN Teil auch ja vorbeugen kann durch irgendwelche Hilfestellungen oder irgendwelche Anweisungen vorher, aber SO locker, lässig IST Sport, glaube ich, auch nicht immer. Es bietet zwar viele Möglichkeiten, aber manchmal auch vielleicht/ist es dann auch nervig mit Kindern. (Gruppe lacht)

Lina: Zum Thema Zwang //jedes andere Fach ist genauso Zwang//

Nils: //Ja. Jaa. Also, das wollte ich noch mal sagen, dass man das nicht vergisst//

Lina: MATHE würden auch die einen oder anderen Schüler als enormen Zwang ansehen. Und andere sagen, jawohl, Mathe. Genauso hast du das in Sport auch.

Ohne den „positiven Faktoren“ widersprechen zu wollen, fordert Nils mit einer neuen Proposition dazu auf, auch die „negativen“ zu nennen. Zum einen ist Sport in der Schule „Zwang“, der für manche Kinder etwas „Schreckliches“ sein kann und zum anderen gibt es das „Verletzungsrisiko“, das man allerdings durch Hilfestellung minimieren könne. Mit diesen beiden Problembereichen mahnt Nils eine weitere Perspektive an, die er in der folgenden Diskursbewegung noch einmal hervorhebt: „Ja. Jaa. Also, das wollte ich noch mal sagen, dass man das nicht vergisst.“ Die Mahnung zielt darauf ab, dass es „so locker, lässig“ mit dem Sport nicht ist. Damit wendet sich Nils gegen die zu einseitigen positiven Konnotationen von Sport in der Schule. Tendenziell widerspricht Nils der bisher geteilten positiven Stimmung zum Sport in der Schule und macht damit einen Gegenhorizont im konjunktiven Erfahrungsraum von Sportstudierenden auf. In dieser Einschätzung bekommt Nils von Lina Unterstützung, die ihrerseits einen Gegenhorizont zum Fach Mathematik in die Diskussion einbringt. Dies löst nun eine lebhafte Debatte unter den Studierenden zur Frage von *Zwang* und *Freiwilligkeit* in verschiedenen Unterrichtsfächern aus, die ihre kollektive Bestätigung darin erfährt, dass unter den normativen Bedingungen von Schule alle Fächer einem Zwang ausgeliefert sind und Freiwilligkeit kaum möglich erscheint. Insofern gehören die aus eigener Schulzeit bekannten und im Studium reflektierten *institutionellen Rahmenbedingungen* von Schule zum *kommunikativen Erfahrungsraum* von Lehramtsstudierenden. Damit tritt der *subjektive Orientierungsrahmen* der Akteure in ein Spannungsverhältnis zum normativ aufgeladenen *Orientierungsschema* der Schule. Lina besteht nun darauf, dass der Zwang durch die Bedingungen der Schule für alle Fächer gilt und somit auch auf das Fach Sport zutrifft, nicht mehr und nicht weniger: „Genauso hast du das in Sport auch.“

Nun scheint sich aber das Besondere des Sports *an der körperlichen Präsenz* im gemeinsam geteilten Erfahrungsraum zu zeigen und sich dadurch auch von anderen Fächern abzuheben, was Manuel als geteilte Harmonie im Sport unter Sportstudierenden in die Diskussion einbringt:

Manuel: [...]. Und ich würde AUCH behaupten, dass das im Endeffekt zeigt, das kann durchaus ein KLISCHEE sein, aber ich sage mal, wenn man sozusagen die Gruppe von Sportstudenten BETRACHTET, dann ist das irgendwie auch immer meiner Meinung nach so ein anderes Zusammensein als/

Jasmin: /Juristen.

Manuel: /als Juristen. (einige lachen) Also es ist natürlich so VOLL das typische Gerücht. Aber es ist echt so, man hat wirklich meiner Meinung nach mit fast keinem ein Problem. Du hast immer irgendwie so einen Punkt, wo du dich drüber AUSTAUSCHEN kannst, wo du eine VERBINDUNG hast. Und ja, das trägt halt voll viel zum VERHÄLTNIS bei so zwischen den Persönlichkeiten meiner Meinung nach.

Magnus: ... Also auch, wenn sie [die SchülerInnen] alles andere in Sport immer gut fanden, also, Sport hat auch ein unglaublich großes Potenzial für, zum Beispiel, AUSGRENZUNGEN bei Teamsportarten. Wenn jemand eben nicht gut genug ist für das eigene Team, und Kinder können da/und Jugendliche einfach ECHT GRAUSAM sein. [...]

//Das ist eines von// VIELEN Beispielen. Also, Sport ist da schon noch eine Ecke/

Lina: Findest du das schlimmer? [...]

Magnus: //Dass das präsent// ist, ja. Aber ich behaupte, in Sport findet das erstens INTENSIVER statt und vor allem HÄUFIGER.

[...]

Pascal: und aufgrund deiner körperlichen Beschaffenheit ausgegrenzt wirst.

[...]

Manuel: //Es geht halt beim Sport direkt um die ERSCHENUNG und so, ne.//

Lina: //(Ja? ?) Ich sehe das anders.//

Jasmin: //Es ist irgendwie PRIVATER.//

[...] Sport wird halt schnell PERSÖNLICH. Weil der eigene Körper ist was PERSÖNLICHES. Und man ist dann auch verletzlicher als/man kann schneller halt sich damit trösten [...]

Yaver: Ja, man bezieht das einfach schneller auf die komplette eigene //Person/ //

Die positiven Wirkungen des Sports – so Manuel – könne man am Kollektiv der „Sportstudenten“ sehen, es sei eben „ein anderes Zusammensein“. Das hier gemeinte *Andere* wird durch den Gegenhorizont der „Juristen“ geschärft. Manuel hat die Problematik des Vergleichs bereits geahnt und einem möglichen Widerspruch vorgebeugt, indem er auf ein „Klischee“ und ein „typisches Gerücht“ hinweist. Diese Einschätzung wird durch Lachen einiger Studierender konnotiert, auf jeden Fall hilft es, den *kollektiven Zusammenhalt* in einer positiv erlebten Sportwelt durch diesen negativen Gegenhorizont zu stärken. Man hat „fast keine Probleme“, man kann sich „austauschen“, wo man „Verbindungen“ hat – und das hängt mit den „Persönlichkeiten“ zusammen, die sich über den Sport entwickeln.

Magnus eröffnet und verstärkt im Sinne eines negativen Gegenhorizonts nun den zuvor hervorgehobenen „Zusammenhalt“ unter den Sportstudierenden mit dem Verweis auf die „Ausgrenzungen“, die entstehen, wenn Schüler und Schülerinnen aufgrund ihres unzureichenden

Könnens nicht beteiligt werden oder sich selbst ausgrenzen: Kinder und Jugendliche können hier „echt grausam“ sein, so die Einschätzung von Magnus. Hieran entzündet sich eine lange und lebhaft diskursive Diskussion über das Ausgrenzen in den unterschiedlichen Fächern (z. B. falsche Aussprache im Fach Englisch). Die Diskursorganisation zeigt – mit Ausnahme von Lina –, dass „Ausgrenzung“ im Reden über Sport in der Schule besonders exponiert in Erscheinung tritt. So werden die Ausgrenzungen in anderen Fächern zwar auch gesehen, aber im Sport ist es noch einmal anders: „Also Sport ist da schon noch eine Ecke“, so beginnt Magnus diese Problematik zuzuspitzen, formuliert aber selbst den Satz nicht zu Ende, weil Lina ahnt, was kommt: „Findest du das schlimmer?“, worauf Magnus sofort deutlich macht, dass es auf jeden Fall „erstens intensiver [...] und vor allem häufiger“ stattfindet.

Bevor nun Lina ihren Einwand formulieren kann („Ich sehe das anders“), fokussieren Pascal, Manuel und Jasmin die Problematik auf die „körperliche Beschaffenheit“, die immer als *Erscheinung* präsent und vor allem „irgendwie privater“ ist. Jasmin und Xaver spitzen die Besonderheit des Sports erneut auf die Körperlichkeit zu: „Weil der eigene Körper ist was Persönliches“, der „verletzlicher“ ist. Oder: „Man bezieht das einfach schneller auf die komplette eigene Person.“ Hier dokumentiert sich eine kollektive Orientierung auf die „Grausamkeit“, die der Sport in der Schule auch hat. Der fachliche Gegenstand erfährt in dieser Sequenz eine Sensibilisierung für das Körperliche. Es zeigt sich, wie fragil das sportlich-körperliche Agieren im sozialen Kontext sein kann und wie Gruppen auf die körperliche Integrität des Einzelnen einwirken können. Diese Brüchigkeit wird als Bedrohung der Persönlichkeit verstanden, die das Fachverständnis von Sportstudierenden ebenfalls bestimmt. Sie wissen also sowohl um die Verletzlichkeit des Körperlichen als auch um die Zusammengehörigkeit durch geteilte positive Erfahrungen im Sport.

Die Studierenden stärken ihren *konjunktiven* Erfahrungsraum durch Distinktion über negative Gehorizonte zu anderen Fächern und fokussieren auf die Körperlichkeit im sportlichen Bewegungshandeln als spezifisches Merkmal des Sports und des Schulsports und erheben sie zum Kern des Fachlichen im Fach Sport.

5.2 | NEUE STUDIENMODULE – EINSCHÄTZUNGEN DER STUDIERENDEN NACH DEM PRAKTIKUM

In den neu konzipierten Studienmodulen⁵ geht es in der Fachdidaktik Sport um die fachliche Reflexion der Bedeutungsstruktur einer Bewegungshandlung, aus der heraus Folgerungen für das Lehren und Unterrichten von Bewegungen thematisiert werden. Die Auswertung der beiden folgenden Sequenzen bezieht sich auf die Zeit nach dem Schulpraktikum und dem abschließenden Reflexionsmodul. In der Gruppendiskussion ging es zunächst um das Praktikum. Die nun folgende Sequenz beginnt mit dem Gespräch zum neuen zweiteiligen Fachdidaktik-Modul (ProfiWerk).

⁵ Es geht um drei Module: *ProfiWerk-Sport* (zweiteiliges Fachdidaktikmodul), *PraxisLab* (achtwöchiges Schulpraktikum) und *ProfiWerk-EGL* (abschließendes Reflexionsmodul der Schulpädagogik). *ProfiWerk* steht für Professionalisierungswerkstatt.

Sequenz 3: „Und in Sport verknüpft man so die Theorie mit Praxis“

Die Studierenden bringen zunächst die praxisorientierte Blockveranstaltung in der vorlesungsfreien Zeit vor Beginn des Schulpraktikums zur Sprache, danach wird das vorausgegangene, eher theorieorientierte Seminar erinnert.

Pascal: Ja, was ich bei/also, ich kann mich an die Blockveranstaltungen auch noch ganz gut erinnern, und was ich da immer sehr wertschätzte, ist, dass man/dass ich immer das Gefühl hab, dass man in Sport relativ flexibel und individuell arbeitet, also, dass man nicht so sagt, wir haben jetzt die und die Präsentation, und zu jeder Präsentation arbeiten wir die und die Fragen ab. [...] also ich, ich finde halt immer diesen Praxisbezug und so dieses realistische Bild von Unterricht, das wird in Sport viel mehr deutlich. Also, wenn ich das mit meinem Zweitfach vergleiche, deswegen hab ich jetzt auch Sport in, in äh, bei MPM⁶ gemacht, [...] Und in Sport hab ich/ist halt immer so dieses, man verknüpft es halt immer viel mehr, so die Theorien mit der Praxis. [...].

Malte: Also, ich fand auch den Blocktermin, war für mich eigentlich auch das, was am meisten hängen geblieben ist von *ProfiWerk*, [...]. Weil davor fand ich, dass im *ProfiWerk* doch relativ viel auch Textarbeit gemacht wurde und auch relativ viel Theorie-Input gegeben wurde. [...] Obwohl die Theorie auch ihre Rechte natürlich hat, im *ProfiWerk* fand ich halt doch, dass die wirk-/Veranstaltungen während dem Semester sehr theoretisch doch größtenteils waren, [...]

Pascal: Was dann natürlich wieder so einen Vorteil hat, ist ähm, dadurch, dass wir halt erst diese Theorie hatten, und dann die Praxis angewendet haben, äh, ist, dass wir jetzt bei EGL⁷ den Auftrag hatten, ähm, mit den Sportstudenten, ähm, eine/also die Konzept von *ProfiWerk* (unv.) Sport her vorzustellen, und das anhand einer Unterrichtsstunde zu zeigen. Und erst, also, wir haben ja diese Punkte schon länger, habe ich so da drüber gelesen, habe gesagt, hm, ja, verstehst du alles. [...]

Pascal kontrastiert seine Erinnerungen an die Blockveranstaltung durch den negativen Gegenhorizont des Zweitfaches: In *ProfiWerk* war die Gestaltung „relativ flexibel“ und man konnte „individuell arbeiten“, im Zweitfach wird die Textlastigkeit und festgefahrene Abfolge von „Präsentationen“ moniert, im Sport wird dagegen die enge Verknüpfung von „Theorie mit der Praxis“ hervorgehoben, woraus Pascal resümiert: „deswegen hab ich jetzt auch Sport ... bei MPM gemacht“. Pascal hebt den „Praxisbezug“ hervor, an dem im Sport „so dieses realistische Bild von Unterricht“ deutlich wird. Malte stützt und validiert diese Einschätzung in der Rede über *ProfiWerk* ebenso, nimmt jedoch eine Erweiterung vor und betont, dass auch im ersten Teil von *ProfiWerk* „doch relativ viel auch Textarbeit gemacht wurde und auch relativ viel Theorie-Input gegeben wurde“. Der Theorie wird zwar auch ein „Recht“ zugestanden, aber aus dem Diskursverlauf lässt sich entnehmen, dass sich die geteilten positiven Einschätzungen wesentlich auf die Praxisorientierung und die Anwendbarkeit im schulischen Kontext beziehen und die Differenz als negativer Gegenhorizont in der The-

6 Abkürzung für: Marburger PraxisModule (MPM).

7 Abkürzung für: Erziehungs- und Gesellschaftliches Lehramtsstudium (EGL).

orielastigkeit der anderen Fächer, aber in Teilen auch gegenüber dem Fach Sport gesehen wird. Doch diese Unterscheidung von Malte wird durch Pascal in einen positiven Gegenhorizont transformiert, indem auf die Vorteile und die Erfahrungen aus dem abschließenden Modul *ProfiWerk*-EGL verwiesen wird: „Und erst, also wir haben ja diese Punkte schon länger, habe ich so da drüber gelesen, habe gesagt, hm, ja, verstehst du alles.“ In dieser kurzen Sequenz thematisieren Malte und Pascal das Theorie-Praxis-Problem, das für sie als Zusammenhang plötzlich reflexiv wird.

Sequenz 4: „So ein bisschen das Marburger Konzept berücksichtigen“

Das Theorie-Praxis-Problem bekommt in der folgenden Diskursbewegung noch eine weitere Wendung, die nicht mehr nach der Relevanz der Theorie für die Praxis fragt, sondern nach der Relevanz der „Theorie“ im Kontext didaktischer Ansätze:

Pascal: Was ich mir persönlich noch im *ProfiWerk* wünschen würde so für die Theorie, ist, ähm, wir reden hier in Marburg ja ganz häufig von Differenzerfahrungen, und man muss ganz viel Differenzerfahrungen haben, und mal auch so ein bisschen bew/mal andere Sachen oder andere Perspektiven einnehmen. Ähm, wir selbst lernen aber quasi nur, nur dieses Basiskonzept von Differenzerfahrungen im Unterricht. MICH persönlich würde es mal interessieren, andere Konzepte mal kennenzulernen, um die dann mit unserem zu vergleichen. [...]

Malte: Ja, das stimmt. (5) [...]

Jakob: Bei mir war es, wir haben ja diesen Blocktermin schon angesprochen, da haben wir ja letztlich diese Gegenstandsanalyse schreiben müssen und dann auch abgeben müssen. Und da war mir das alles noch so (.) ja, man hatte eben diese Modelle im *ProfiWerk* kennengelernt, und dann (.) ja, recht spät vom Semester letztlich auf diesen Schluss hin, dass man möglichst nach der Kernidee der Sportart dann auch den Unterricht konzipieren soll. [...] Und ja, das finde ich schwer, jetzt diesen Übergang zu finden, von diesem recht neuen Marburger Konzept, ähm, an die Schulen zu bringen, und – ja, die Lehrer da von dem auch zu überzeugen.

Pascal: Ich glaube, [...] bei so moderneren Sachen oder bei so grundlegenden Bewegungsformen, wie Schwingen, Drehen, Klettern, Balancieren oder Parkour oder so, ähm, dass sie da vielleicht ü- über, über so gewisse Eigenschaften, die diese Sportarten mit sich bringen, oder oder die Bewegungsformen, dass sie da halt ein bisschen offener sind. [...].

Malte: Ja, mir ist auch was Ähnliches aufgefallen da in Badminton auch, wo (ich) unterrichtet habe, wollte ich auch so ein bisschen das Marburger Konzept berücksichtigen halt, so mit Effektorientierung arbeiten, wie kann ich diese Flugkurve erzeugen, zum Beispiel beim Clear. Aber die Schüler sind es anscheinend doch relativ schnell gewohnt, dass sie genaue Technikvorgaben haben wollen. [...]. Und das muss denen schon erst mal klar werden, dass es vielleicht auch anders geht, dass sie auch selbst ein bisschen ausprobieren und halt nicht direkt versuchen, eine Idealform nachzuahmen. (..) [...]

Linus: Ich glaube auch, das Marburger Konzept kann man wirklich eher auf so Trendsportarten, beziehungsweise eher unpopuläre Sportarten in der Schule äh, anwenden. Also, ich finde, auch FUSSBALL, Handball, oder jetzt je nach Region äh, Volleyball oder Turnen, ich weiß es nicht, ob das da so äh, ob das da so gut anwendbar ist. [...]

Pascal moniert, dass sie „in Marburg ganz häufig von Differenz Erfahrung“ reden, aber selbst keine „anderen Perspektiven“ – und insofern keine Differenzen zu anderen Konzepten – kennenlernen würden, „um die dann mit unserem zu vergleichen“. Genannt wird das Kasseler Spielkonzept oder gefragt wird nach der Vermittlungskonzeption für Sportunterricht an der Sporthochschule Köln, die doch hohe sportmotorische Anforderungen stellen würde. Man könnte diese kritische Rückfrage als *Verunsicherung* in zwei Richtungen deuten, zum einen als Anfrage, ob das Marburger Konzept überhaupt für die Schule angemessen und richtig sei und zum anderen als Wunsch nach mehr Wissen und eigener konzeptioneller Entscheidung. Mit diesem Gegenhorizont adressiert Pascal mit der Rückfrage indirekt das Marburger Konzept.

Im Diskurs zeigt sich dies durch eine Verdichtung auf die konzeptionellen Grundlagen mit Blick auf die praktische Umsetzung in der Schule. Malte bestätigt knapp die mit dem Wunsch von Pascal verbundene Anfrage eines Vergleichs mit anderen Konzepten, die inhaltliche Weiterführung der Überlegung von Pascal erfolgt aber über Jakob: Die praktischen Konsequenzen dieses Ansatzes haben sich erst „spät vom Semester“ mit den „Gegenstandsanalysen“⁸ und der „Kernidee“ einer Sportart gezeigt, so Jakob. Mit der späten Erkenntnis, dass „man“ auf dieser Grundlage „auch den Unterricht konzipieren soll“, stellt sich für die Studierenden die Aufgabe, dieses „recht neue Marburger Konzept“ nun „an die Schulen zu bringen“ und „die Lehrer auch ... zu überzeugen“. Offenbar nimmt Jakob die Einstufung „neu“ vor dem Hintergrund eines irgendwie bekannten bzw. alten und als Regelfall praktizierten Konzepts vor. Was das Alte ist, das das Neue hervorheben lässt, muss nicht thematisiert werden, da dies bekannt zu sein scheint.

Im konjunktiven Erfahrungsraum von Sportstudierenden geht es nicht nur um die kollektiven Erfahrungen im körperlichen Erleben des Sports sowie um die mit dem Sport verbundenen Problemlagen der Ausgrenzung durch „Nicht-Können“ oder soziale Diskriminierung, sondern auch um Vermittlungswege, die in den sportbiografischen Erfahrungen gleichsam als implizites Wissen mit eingelagert sind. Wie eine Sportart vermittelt wird, in welcher Reihung mit welchen Übungen und sozialen Organisationsformen gelernt werden soll, ist aus der eigenen Sportkarriere hinlänglich bekannt und tritt als Regelfall der Vermittlung auf. Alles, was davon abweicht, muss als „neu“ erscheinen und in der schulischen Praxis mit Widerständen bei Schülern und Schülerinnen sowie Lehrkräften rechnen. Dies wird besonders daran deutlich, dass Pascal den Faden wieder aufnimmt und „glaubt“, dass man bei „so moderneren Sachen oder bei so grundlegenden Bewegungsformen“ die Marburger Konzeption eher anwenden könne, da sie „halt ein bisschen offener“ ist. Damit wird nun auf der inhaltlichen Ebene ein positiver Gegenhorizont gegenüber den klassischen Sportarten aufgemacht, der dem Marburger Konzept seinen spezifischen Ort zuweist und implizit Grenzen zwischen klassischen und modernen Sport- und Bewegungsformen zieht. Für die klassischen Sportarten liegen die Inhalte, Techniken und Vermittlungsformen quasi schon vor und gehören zum konjunktiven Erfahrungsraum von Sportstudierenden, für die modernen „Sachen“ und „so grundlegende Bewegungsformen wie Schwin-

8 Die Studierenden sollten einen fachlichen Gegenstand im historischen, kulturellen und bewegungswissenschaftlichen Kontext analysieren und einen Kern der bearbeiteten Bewegungs- oder Spielhandlung bestimmen. Anders als in den üblichen Sachanalysen für Unterrichtsvorbereitungen sollte dies zunächst nicht im Hinblick auf unterrichtliche Vermittlung geschehen. Die Frage der Vermittlung erfolgte erst später nach intensiver Reflexion des fachlichen Gegenstands.

gen, Drehen, Klettern ...“ sind auch für Sportstudierende die Inhalte und Vermittlungswege noch offen, also noch nicht als „Praktik“ leiblich eingespart, oder sie erweisen sich in ihren Realisierungsformen noch als eher diffus. Diese Überlegungen von Pascal rufen bei Malte nun Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht im Praktikum auf, die als Validierung des Themas „Marburger Konzept“ gedeutet werden können. Pascal wollte in seinem Unterricht zum Badminton auch „so ein bisschen das Marburger Konzept berücksichtigen ... so mit Effektorientierung arbeiten, wie kann ich diese Flugkurve erzeugen ...“, aber das ist von den Schülern und Schülerinnen nicht so richtig akzeptiert worden, da die „es anscheinend doch relativ schnell gewohnt (sind), dass sie genaue Technikvorgaben haben wollen“. Hier wird der Gegenhorizont von richtiger Technik in den klassischen Sportarten gegenüber offenen Bewegungsformen wieder aufgenommen. Ein anderes Vorgehen, wie es mit dem Marburger Konzept verbunden wird, muss den Schülern und Schülerinnen erst einmal klar werden; sie müssen lernen, „dass es vielleicht auch anders geht ... und halt nicht direkt versuchen, eine Idealform nachzuahmen“. Im Sinne einer Konklusion fasst Linus den Diskurs noch einmal zusammen, indem das Marburger Konzept den *Trendsportarten* zugewiesen und festgestellt wird, dass es in den traditionellen Sportarten wie Fußball, Handball oder Turnen aber nicht „so gut anwendbar ist“.

In der Praktikumsituation mit eigenen Unterrichtsversuchen erleben die Sportstudierenden einen Bruch zwischen der kollektiv wertgeschätzten *ProfiWerk*-Veranstaltung als fachdidaktische Vorbereitung auf den schulischen Fachunterricht und der Umsetzung der „Marburger Konzeption“. Die Praxiserfahrungen aus der Schule veranlassen die Studierenden nun, eine Einteilung in *neue* und *alte* Sport- und Bewegungsformen vorzunehmen und neue didaktische Konzepte, die bisher wenig etabliert und körperlich eingespart sind, den neuen „modernen“ Bewegungsformen als adäquate Konzeption zuzuweisen. Damit bekommt die anfängliche Passung zwischen den eigenen sportbiografischen Erfahrungen und den projizierten Vorstellungen vom Sportunterricht im Rahmen ihres Studiums eine deutliche Wendung. Das neue Fachdidaktik-Modul erweist sich als potenzielle Irritation bisheriger Vorstellungen und Annahmen zur Vermittlung im Sportunterricht. Die Differenz besteht nicht in der fehlenden Passung von sportbiografischen Erfahrungen und dem Fachdidaktik-Modul, sondern zwischen diesem und der *Unterrichtspraxis* in der Schule, wobei die Nichtpassung auf die klassischen Sportarten bezogen wird. Damit wird die bekannte Bruchstelle zwischen Theorie und Praxis erneut zum Thema. Die Studierenden binden ihr Verständnis von Fachlichkeit an die Praxis des sportlichen Erlebens in klassischen Sportkontexten und weisen gleichzeitig der „neuen Theorie“ unspezifische Bewegungspraktiken zu, womit eine *Theorie ohne Praxis* der *Praxis ohne Theorie* gegenübergestellt wird. Die Differenz wird aber zugleich reflexiv, weil das neue Konzept sie irritiert und neue Fragen zum fachlichen Gegenstand und seiner Vermittlung aufwirft. Insofern könnte man folgern, dass die Vertiefung zur Frage des fachlichen Gegenstands Anlässe bietet, sich selbst mit seinen sportbiografischen Erfahrungen „neu zu erfinden“.

Diese Einschätzung wird aus der Studie von Meister (2018; 2019) – ebenfalls zum Marburger Projekt – gestützt. Es zeigt sich, dass der fachspezifische Habitus von Sportstudierenden durch

spezifische Studieninhalte durchaus „Irritationen“ in krisenhaften Situationen erfährt, was als Bildungspotenzial gedeutet werden kann. Sie resümiert: „Die fachkulturelle, standortspezifische Ausrichtung kann potenzielle Nicht-Passungen zu den primärsozialisatorisch erworbenen, habituellen Orientierungen aufweisen und damit als Spannung oder Krise erlebt werden, die individuell bearbeitet wird“ (Meister, 2018, S. 235).

In der kollektiven Übereinstimmung von Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit praxisnaher fachdidaktischer Analysen erkennen die Studierenden einen Mehrwert dieses neuen Veranstaltungstyps. Ihr konjunktiver Erfahrungsraum sagt ihnen aber zugleich, dass die Praxis in der Schule anders ist und das „Neue“ im Kontext des bekannten Sportartenunterrichts nur bedingt realisiert werden kann. Die implizit wirksamen Vorstellungen und Überzeugungen zu bekannten Inhalten, Techniken und Vermittlungswegen verhindern einen schnellen Übergang des Neuen in die Praxis. Dies scheint nur dort anders zu sein, wo noch keine eingespurte Technikvermittlung stattgefunden hat, wie beispielsweise bei jüngeren Schülern und Schülerinnen, die Vermittlung noch ganz am Anfang steht oder aber das neue Konzept schon ansatzweise im Unterricht praktiziert wird. Für die Studierenden erweist sich diese Situation als paradox. Sie erkennen, dass ihre grundsätzlich positive Haltung zur gegenstandsbezogenen Analyse in der Blockveranstaltung nun in der Unterrichtspraxis scheitert, obwohl die fachliche Auseinandersetzung in der Lehrveranstaltung vorwiegend an klassischen Sportarten stattgefunden hat. Diese Erkenntnis wird nun aber nicht als Herausforderung zur Reflexion schulischer Praxis gedeutet, sondern pragmatisch nach Machbarkeitsüberlegungen bewertet.

6 | FAZIT UND AUSBLICK

Die Studierenden rekonstruieren in den beiden Gruppendiskussionen den fachlichen Gegenstand recht unterschiedlich. In der ersten Gruppendiskussion lässt sich eine kollektive handlungsleitende Orientierung ausmachen, die die Fachkultur als potenziellen Erfahrungsraum für alle Herausforderungen des alltäglichen Lebens auslegt. Die Wirkung des Sports für das spätere Leben wird von den Studierenden übereinstimmend als fundamental für die Existenz des Fachs angesehen. Fachlichkeit erweist sich weniger als vertieftes Verstehen der Problemstruktur sportlicher Spiel- und Bewegungshandlungen, sondern vielmehr als körperlich erlebter Erfahrungsraum für zukünftige Lebenssituationen. Dabei greifen die Studierenden ihre positiven Werthaltungen aus ihren sportbiografischen Erfahrungen auf, die nicht konkretisiert werden, sondern als gefühltes Wohlgefallen („auf irgendwie angenehme Art und Weise“) in Wirkungsannahmen überführt werden („körperliche Fitness“). Auf der Ebene eigener sportbiografischer Erfahrungen werden dann Problembereiche („Ausgrenzung“) identifiziert, die den Sportunterricht als schwierig erscheinen lassen („schlimmer als in anderen Fächern“). Diese handlungsleitenden Orientierungen befassen sich mit der Bewertung und Legitimation sowie einem potenziellen normativen Horizont von Sportunterricht. Dabei ist der Bezug auf die erlebte Körperlichkeit im sportlichen Handeln die Basis des Fachlichen im Sport. Hier erkennen die Studierenden einen wesentlichen Unterschied zu anderen Fächern, aus dem heraus sich Möglichkeiten und Grenzen für den „Sport in der Schule“ aufspannen.

Erst in der unmittelbaren Konfrontation mit der Unterrichtspraxis treten Inhalte und Vermittlungskonzepte in den Mittelpunkt der Diskursorganisation. Die Studierenden erinnern die Konzepte und praktischen Erprobungen einzelner Sportarten im Rahmen der fachdidaktischen Blockveranstaltung in *ProfiWerk*. Hier erfahren sie im schulischen Kontext Brüche der neuen Konzeption im Hinblick auf die Vermittlung traditioneller Sportarten. Die positiven Erfahrungen und Werthaltungen, die den „*Kindern über Sport vermittelt werden sollen*“, bedürfen offenbar der Routine klassischer Inhalte und Vermittlungsformen.

Dies verweist nun auf mindestens zwei Folgerungen: Zum einen muss im neuen Fachdidaktik-Modul deutlicher erarbeitet werden, dass fachliche Analysen von Gegenständen des Sports unter einer didaktischen Perspektive nicht nach klassischen und modernen Sport- und Bewegungsformen aufgeteilt werden können. Dazu bedarf es einer bewegungstheoretischen Grundlage, die für eine Bewegungsbildung anschlussfähig ist (Prohl, 2006, S. 221ff.). Strukturell ist es unerheblich, in welchem Kontext (eng sportiv oder wenig sportiv und offen) eine Bewegungsform hervorgebracht wird, immer liegt dem Handlungsvollzug eine Absicht und ein Bewegungsproblem zugrunde. Zum anderen müssen Schulen dafür gewonnen werden, ihren Unterricht in einem gewissen Rahmen als Erprobungsfeld zu verstehen, in dem Studierende neue Konzepte, Ansätze und Beispiele ausprobieren können, ohne dass die Logik der „gewohnten“ Unterrichtspraxis diese Versuche von vorneherein aushebelt.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Logiken von Schule und Universität und den jeweiligen Deutungen der fachlichen Gegenstände rücken Reflexionen zur Gegenstandskonstitution im Kontext von Vermittlungsansätzen vermehrt in den Fokus. Wie wird der fachliche Gegenstand aus wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Perspektive fachdidaktisch rekonstruiert, wo genau liegen die Differenzen? Hierzu sind struktur- und professionstheoretische Klärungen ebenso notwendig wie die Klärung schulpraktischer Handlungsspielräume und denkbare Gegenstandsauslegungen.

Im Lehramtsstudium bieten sich vielversprechende Möglichkeiten durch fallorientierte Arbeit zum Aufbau von Reflexionskompetenz an. Unterrichtspraxis folgt eben nicht allein dem expliziten Wissen über Unterricht und Schule, sondern ebenso dem habitualisierten Erfahrungswissen. Dieses in den Reflexionshorizont zu heben, ist Aufgabe von Professionalisierungsprozessen im Lehramtsstudium.

LITERATUR

- Alkemeyer, T. (2019). „Mit dem Körper studieren“ oder „Studieren und seine Körper“? Theoretisch-methodische Zugänge und ihre Körper-Konzepte. In M. Hartmann, R. Laging & Ch. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsorientierten Lehrerbildung“* (S. 24-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Alkemeyer T. (2009) Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. durchgeseh. und erweiter. Aufl.) (S. 119-140). Wiesbaden: VS.
- Bietz, J. & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – Ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (2), 67-86.
- Blotzheim, D. (2005). Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb biographischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung. *bildungsforschung*, Jg. 2, Ausgabe 2, URL: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/18> (letzter Zugriff: 04.02.2020).
- Blotzheim, D., Kamper, S. & Schneider, R. (2008). Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch Forschendes Lernen. *bildungsforschung*, 5, 2, <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/81> (letzter Zugriff: 04.02.2020).
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.) Opladen & Toronto: Budrich (Erstveröffentlichung 1991).
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23-62). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164-177.
- 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.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 297-326). Münster: Waxmann.

- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *Sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Grupe, O. (1982) *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Gruschka, A. (2017). Die Sache der Bildung im realen Unterricht. In Ch. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 127-142). Paderborn: Schöningh.
- Hartmann, M., Laging, R. & Bietz, J. (2019). Bewegung verstehen – ein Beitrag zur sportdidaktischen Professionalisierung. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 70-83). Baltmannsweiler: Schneider.
- 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.
- Heer, M. & Heinen, U. (Hrsg.). (2020). *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh.
- Hellmann, K., Kreutz, J. Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020). (Hrsg.). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hericks, U. & Laging, R. (2020). 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* (S. 117-136). Paderborn: Schöningh.
- Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 5-18.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Klinge, A. (2009). *Körperwissen – Eine vernachlässigte Dimension. Kumulative Habilitationsschrift*. [Quelle: <http://www-brs-ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/KlingeAntje/diss.pdf> letzter Zugriff am 11.10.2019].
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(au)sbildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443-453.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, E., H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erweiter. Aufl.) (S. 241-261). Münster/New York: Waxmann.
- 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., Hericks, U. & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Linklitzing, 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.
- 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), 444-457.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 27-44.

- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21-40.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. & Laging, R. (Hrsg.). (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Meister, N. (2019): „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumerfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 138-151). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meister, N. (2018): „Die sollen Spaß dran haben!“ – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Kosinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 224-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 63-75). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, 22 (43), 33-45.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erweit. Aufl.) (S. 583-614), Münster/New York: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Prediger, S. & Hefendehl-Hebeker, L. (2016). Zur Bedeutung epistemologischer Bewusstheit für didaktisches Handeln von Lehrkräften. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37 (1), 239-262.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), S. 61-70.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 219-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saß, M. (2019). „... von Walnüssen, Windmühlen und der Welt“ – Epistemische Perspektiven auf Fachlichkeit in der Lehrer*innenbildung. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 12-23). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.-G. (2015). Sportdidaktik trifft Sportmotorik. Das Modell der effektkontrollierten Motorik und das Lehren und Lernen sportlicher Bewegungen. *Sportunterricht*, 64 (1), 2-8.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen, Grenzen. In I. Goodson, St. Hopmann K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191-207). Köln: Böhlau.

Terhart, E. (2009). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9/2008* (S. 13-34). Wiesbaden: VS.

Trebels, A. (1990). Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. *Sportpädagogik*, 14 (4), 12-18.

Ukley, N. & Gröben, B. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.

Ukley, N., Fast, N., Gröben, B. & V. Kastrup (2019).

Doppelte Professionalisierung von Lehrkräften? Wie Forschendes Lernen im Sportstudium einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 88-104. doi:10.4119/UNIBI/hlz-44.

Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.

Wibowo, J. & Heemsoth, T. (2019). Fachdidaktisches Wissen von Sportlehrer*innen testen: Überlegungen zur Inhaltsvalidität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7 (2), 88-108.