

PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN IM HANDELN VON SPORTLEHRENDEN – EINE ZENTRALE FACHDIDAKTISCHE IDEE ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

von Julia Hapke

ZUSAMMENFASSUNG | Sportunterricht unter pädagogischen Perspektiven wie *Miteinander* oder *Leistung* auszulegen, um damit Schüler/innen zur Handlungsfähigkeit im Sport zu erziehen, ist eine prominente Idee der sportdidaktischen Diskussion. Der Beitrag geht der Frage nach, wie die damit verbundenen Ansprüche durch das Handeln von Lehrenden in der Wirklichkeit von Sportunterricht eingelöst werden bzw. welche Differenzen dabei inwiefern Schwierigkeiten der Umsetzung markieren. Dazu wurden Ansprüche der Fachdiskussion sowie deren Verwirklichung im Handeln von Sportlehrenden durch qualitative Inhaltsanalysen von Dokumenten, Interviews und Videobeobachtungen rekonstruiert, miteinander verglichen und im Hinblick auf Umsetzungsbarrieren gedeutet. Es wurden zentrale Bruchstellen hinsichtlich Merkmalen multiperspektivischen Sportunterrichts (u. a. *reflexive Handlungsfähigkeit*) identifiziert, die sich in strukturtheoretischer Lesart auf verschiedene konstitutive Antinomien (u. a. *Öffnung vs. Kontrolle*) zurückführen lassen.

Schlüsselwörter: Pädagogische Perspektiven, Sportunterricht, Sportlehrerhandeln, Professionalisierung

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES IN P. E. TEACHERS' PRACTICES – A CRUCIAL SPORTDIDACTICAL CONCEPT BETWEEN DEMANDS AND REALITY

ABSTRACT | In academic discussion it is a prominent idea, that physical education at school (P. E.) has to be interpreted and arranged according to Pedagogical Perspectives such as *Cooperation* or *Performance*. The study examines the question of how P. E. teachers' practices comply with the associated demands respectively which differences point to implementation difficulties. Therefore academic demands and reality of P. E. were surveyed by using qualitative content analysis of documents, interviews and video observations. The comparison between demands and reality shows substantial gaps concerning several aspects (e. g. *reflexive capability*). In professional-theoretical research view the identified differences can be traced to constitutive antinomies (e. g. *openness vs. control*).

Key Words: Pedagogical Perspectives; physical education; P. E. teachers' practices; professionalization

PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN IM HANDELN VON SPORTLEHRENDEN – EINE ZENTRALE FACHDIDAKTISCHE IDEE ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

1 | PROFESSIONALISIERUNGSTHEORETISCHE PROBLEMSTELLUNG

Die Frage nach Professionalität und Professionalisierung von Sportlehrenden hat sich in den letzten Jahren zu einem Brennpunktthema der Fachdiskussion entwickelt (Schierz & Miethling, 2017). „Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrem beruflichen Handeln in dem Maße professionell, (...) wie sie die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen der Schüler/innen zum zentralen Bezugspunkt ihres Handelns machen“ (Hericks, 2015, S. 6). Professionelles Handeln bemisst sich also nicht zuletzt daran, wie der Bildungsauftrag des Fachs eingelöst wird. Hinsichtlich des Sportunterrichts werden Professionalisierungsdefizite von Sportlehrenden ausgemacht, die sich u. a. darin zeigen, dass sich Sportunterricht weniger als Unterricht denn als „gelenkte Beschäftigung“ darstelle (Schierz, 2014, S. 14), der Sportunterricht somit „weit unterhalb seiner pädagogischen Möglichkeiten“ bleibe (Serwe-Pandrick, 2016, S. 25) und die Sportlehrerschaft sich durch eine „äußerst zurückhaltende Reform- und Innovationsbereitschaft“ auszeichne (Schierz & Miethling, 2017, S. 51). Professionalisierungstheoretische Zugänge sind sowohl in der Sportdidaktik als auch in der allgemeinen Didaktik vielfältig und häufig nicht explizit dargestellt anzutreffen. Innerhalb erziehungswissenschaftlicher Betrachtungen zum Lehrerberuf haben sich insbesondere kompetenzorientierte, berufsbiografische und strukturtheoretische Ansätze etabliert (Bonnet & Hericks, 2014; Terhart, 2011).

Strukturtheoretische Ansätze beruhen primär auf einzelfallrekonstruktiver Forschung und bemühen sich um Beschreibung und Aufklärung der komplexen Anforderungen des Lehrerberufs sowie der typischen Handlungsmuster und Umgangsweisen Lehrender mit diesen Anforderungen (Bonnet & Hericks, 2014). Im Rückgriff auf Oevermann (1996) wird das professionelle Handeln von Lehrenden hier als dadurch gekennzeichnet betrachtet, dass sie Schüler/innen bei der Bewältigung von Krisen (im Sinne von Bildungsprozessen) unterstützen (Bonnet & Hericks, 2014). Die sich daraus ergebenden, grundlegenden beruflichen Anforderungen und Aufgaben weisen nach Auffassung strukturtheoretischer Ansätze konstitutive Antinomien auf, die als in sich widersprüchliche und potenziell belastende berufliche Handlungsanforderungen nicht dauerhaft zu einer Seite aufgelöst werden können (Helsper, 2011). So beschreibt bspw. „Einheitlichkeit versus Differenz“ die widersprüchliche Gleichzeitigkeit der Orientierungen, einerseits alle Schüler/innen formal gleich zu behandeln und andererseits jeweils die Individualität des/der einzelnen Schülers/in zu berücksichtigen.

Zum Bildungsauftrag des Sportunterrichts liegen zwar verschiedene und sich in weiten Teilen widersprechende Positionen vor, jedoch kann die Idee, Sportunterricht unter verschiedenen *pädagogischen Perspektiven*, wie z. B. *Miteinander* oder *Leistung*, auszulegen, sowohl wissenschaftlich als auch curricular als relativ trag- und konsensfähig gelten (u. a. Aschebrock, 2013; Balz & Neumann, 2015; Prohl & Krick, 2006). Wie Sportlehrende diese Perspektiven deuten und in ihrem

Unterricht durch die Anbahnung von Zielen, die Auswahl von Inhalten und die Gestaltung von Methoden handelnd fruchtbar machen und inwiefern dies dem Bildungsanspruch der Fachdiskussion entspricht, darüber ist jedoch bislang eher wenig bekannt (Balz & Neumann, 2015). Hier setzt der Beitrag an: Als zentrale Problemstellung liegt ihm die Frage zugrunde, wie die fachdidaktischen *Ansprüche* zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven *Verwirklichung* im didaktischen Handeln von Sportlehrenden finden – bzw. welche *Differenzen* sich dabei abzeichnen und wie sich diese vor dem Hintergrund antinomischer Handlungsstrukturen des Sportlehrerberufs deuten lassen.

2 | PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN – NORMATIVE AUSLEGUNGEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE ZU EINER ZENTRALEN FACHDIDAKTISCHEN IDEE

Das Konstrukt der *pädagogischen Perspektiven* geht auf die Idee zurück, dass Sport nicht *den einen* Sinn hat, sondern auf unterschiedliche Weise erfahren und mit Sinn belegt werden kann. Der Bildungsauftrag des Sportunterrichts müsse daher darin liegen, die *Handlungsfähigkeit* von Schüler/innen insofern zu fördern, dass sie in ihrer Teilhabe am Sport sinn- und verantwortungsvoll mit dieser Vielfalt umgehen können (Kurz, 2010). Dazu soll Sportunterricht *mehrperspektivisch* gestaltet, d. h. unter verschiedenen Perspektiven ausgelegt werden (u. a. ebd.; Balz & Neumann, 2015). Gängig sind mittlerweile sechs verschiedene *pädagogische Perspektiven* (u. a. Kurz, 2000), die zusammen eine gedankliche Ordnung hinsichtlich der Frage bieten, welche individuellen Sinngewandlungen einerseits und welche pädagogischen Potenziale andererseits mit dem Sporttreiben verknüpft werden können. Dabei verweist jede Perspektive für sich, aus einem bestimmten Blickwinkel heraus, als exemplarisches Schlüsselproblem des Gegenstandes darauf, inwiefern und wie Sportunterricht bildungswirksam ausgelegt werden kann. Die Perspektiven werden somit als zentrale Bildungskategorien des Fachs aufgefasst, um eine wechselseitige Erschließung von Sache und Individuum zu befördern und somit *kategoriale Bildung* zu ermöglichen (Balz, 2011; Kurz, 2000)¹. Zentral ist dabei das Prinzip der (mehr-)perspektivischen *Thematisierung*: Die Gestaltung von Zielen, Inhalten und Methoden soll stets systematisch von einer oder mehreren pädagogischen Perspektiven ausgehen, um den Gegenstand Bewegung, Spiel und Sport (mehr-)perspektivisch zu thematisieren. Dabei sollen Perspektiven jedoch nicht verordnet, sondern vielmehr im Verständigungsprozess mit den Schüler/innen ausgehandelt werden. Damit verbindet sich sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Öffnung des Unterrichts (u. a. Balz, 2010).

Zwar sieht das Prinzip der Mehrperspektivität vor, dass Sportunterricht insgesamt – d. h. über eine gesamte Schülerkarriere oder ein Schuljahr hinweg – nicht nur unter einer oder zwei, sondern unter sechs oder mehr Perspektiven ausgelegt werden soll. Die konkrete Planung, Durchführung und Auswertung der einzelnen Unterrichtsstunde bzw. -reihe soll sich jedoch im Sinne des Prinzips der Thematisierung (s. o.) zunächst auf eine oder wenige Perspektiven konzentrieren (Kurz, 2000). Das „Bauprinzip“ der Umsetzung pädagogischer Perspektiven lässt sich somit exemplarisch an

1 Das Prinzip der Mehrperspektivität steht somit auch in einem engen Bezug zu fachdidaktischen Konzeptionen, die einen erziehenden Sportunterricht in der Tradition von Herbart proklamieren und deren Erziehungsauftrag als *Doppelauftrag* (Erziehung zum und durch Sport) ausgewiesen wird (vgl. u. a. Kurz, 2000).

jeder einzelnen Perspektive normativ nachzeichnen und empirisch analysieren. Mit *Miteinander* und *Leistung* sind zwei besonders prominente pädagogische Perspektiven benannt, die nicht nur innerhalb der Fachdiskussion ausführlich behandelt werden, sondern auch in Curricula (Prohl & Krick, 2006; Stibbe, 2010) und in schulischen Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben (u. a. Böcker, 2010; Kurz & Wagner, 2010) jeweils eine bedeutsame Rolle spielen. Die hier dargestellte Studie konzentriert sich daher exemplarisch auf diese beiden Perspektiven².

Zur Frage, wie sich die Idee der Mehrperspektivität bzw. der pädagogischen Perspektiven im didaktischen Handeln von Sportlehrenden wiederfindet, liegt bislang kaum systematische empirische Forschung vor. Interpretiert man vorliegende Befunde der schulsportlichen Lehrer-, Unterrichts- und Lehrplanforschung im Hinblick auf diese Fragestellung, ergibt sich folgendes – nicht ganz konsistentes – Bild³.

Auf Basis von Fragebogenstudien entsteht zunächst der Eindruck, dass Sportlehrende ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* betreffende Lernziele haben, die den fachdidaktischen Ansprüchen nahestehen (u. a. Oesterreich & Heim, 2006). Zudem stehen sie einer inhaltlichen und methodischen Öffnung zustimmend gegenüber (u. a. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2012). Dieses Bild relativiert sich jedoch, werden die Lehrenden nach deren konkreter Planungs- und Umsetzungsrelevanz für ihren Unterricht gefragt (u. a. Bähr & Fassbeck, 2007). Das Prinzip der Mehrperspektivität scheint sogar selbst in der NRW-Stadt Dortmund, wo dieses Prinzip schon lange curricular fest verankert ist, kaum Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung der Lehrenden zu haben (Burrmann, Thiele, Bräutigam, Serwe-Pandrick, Seyda & Zander, 2012). Auch die Analyse von Planungsdokumenten, wie Oberstufenkursprofile oder Unterrichtsentwürfe, zeigt vor allem eine Orientierung an der Sachvermittlung und an traditionellen Schulsportarten, weniger an pädagogischen Perspektiven; wobei die Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* von allen sechs Perspektiven anscheinend noch die größte Planungsrelevanz besitzen (Böcker, 2010; Kurz & Wagner, 2010; Schmoll, 2005). In der tatsächlichen Umsetzung scheinen die Sportlehrkräfte somit hinter ihren eigenen Ansprüchen zurückzubleiben.

Dieser Eindruck verstärkt sich, nimmt man Studien in den Blick, die die konkreten didaktischen Ausdeutungen und Umsetzungen einzelner Perspektiven durch die Lehrenden mittels qualitativer Interview- und Beobachtungszugänge untersuchen und jeweils deutlich verkürzte Auslegungen der Perspektiven zutage bringen (vgl. z. B. Böttcher, 2017 zu *Wagnis*; Fischer, 2009 zu *Leistung*; Hapke & Sygusch, 2011 zu *Miteinander*; Tittlbach & Heß, 2016 zu *Gesundheit*). Auch und vor allem im Hinblick auf selbststeuernde und sozial-kooperative Lehr-Lern-Formen scheinen Sportlehrende

2 In der Fachdiskussion und in Curricula spielt daneben die Perspektive *Gesundheit* eine ebenso bedeutsame Rolle. Da diese jedoch offenbar weniger Planungsrelevanz bei Sportlehrenden hat (vgl. Böcker, 2010; Kurz & Wagner, 2010), sowie aufgrund forschungspragmatisch notwendiger Einschränkungen, konzentriert sich die Studie auf die Perspektiven *Miteinander* und *Leistung*.

3 Da vor allem zwischen alten und neuen Bundesländern teilweise erhebliche Unterschiede in den Befunden verschiedener Studien vorliegen, konzentriert sich die folgende Darstellung auf die alten Bundesländer.

zum einen wenig konkrete Vorstellungen über deren Gestaltung und die Rolle der Lehrkraft dabei zu haben (Bähr & Fassbeck, 2007; Bund, 2009). Zum anderen zeigt sich bei der Begleitung solcher Lernprozesse, dass es den Lehrkräften bisweilen nicht zu gelingen scheint, offene Lehr-Lern-Situationen und die damit verbundene Unsicherheit offensiv für die systematische Anbahnung pädagogischer Lernziele zu nutzen. Stattdessen werden solche als potenzielle Störquelle gemieden (Bähr, 2009; Hapke & Sygusch, 2011). Zudem weisen Sportlehrende häufig eine eher geringe Konzeptkenntnis und stattdessen ein sportimmanent-funktionales Erziehungsverständnis auf (z. B. die Annahme, die Entwicklung sozialer Kompetenzen ereigne sich beim Sporttreiben automatisch) und orientieren ihren schulsportlichen Alltag vor allem an sonstigen beruflichen Anforderungen (z. B. Störungen vermeiden) (u. a. Miethling, 2011).

3 | METHODISCHES VORGEHEN

Die eigene Studie zielte nun auf die Analyse der Beziehung zwischen begründetem fachdidaktischen Anspruch an die pädagogischen Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* einerseits und deren Verwirklichung durch das Handeln von Sportlehrenden andererseits. Die forschungsleitende Fragestellung lautete daher: *Wie und warum werden fachdidaktische Ansprüche der Perspektiven Miteinander und Leistung im Handeln von Sportlehrenden verwirklicht bzw. nicht verwirklicht?*

Die Bearbeitung folgte dem heuristischen Ansatz der Differenzstudien nach Balz und Neumann (u. a. 2005). Hier werden schulsportliche *Ansprüche* – in Form von in Sollens-Aussagen formulierten Erwartungen an den Schulsport – sowie *Wirklichkeiten* – verstanden als Ist-Aussagen einer „gegebenen und subjektiv wahrgenommenen Welt“ – explizit miteinander verglichen, um das Dazwischenliegende näher zu beleuchten (ebd., S. 143). Es werden dabei verschiedene Anspruchsebenen (fachwissenschaftlich, bildungspolitisch, schulorganisatorisch, sportunterrichtlich) sowie unterschiedliche Wirklichkeitsfacetten (Beobachtersicht, Lehrersicht, Schülersicht) unterschieden, zwischen denen sich jeweils themenbezogene Differenzen (1) bestimmen, (2) verstehen und (3) handhaben lassen (ebd.).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf das *Bestimmen* und *Verstehen* von Differenzen (Differenzanalyse) zwischen Ansprüchen auf *fachwissenschaftlicher Ebene* (Anspruchsanalyse) und Wirklichkeit aus *Beobachter- und Lehrersicht* (Wirklichkeitsanalyse). Anspruchs- und Wirklichkeitsanalyse bildeten zwei jeweils eigene, aufeinander aufbauende Analyseschritte zur Vorbereitung der schließlich auf die Fragestellung antwortenden Differenzanalyse. Unabhängig von der unterschiedlichen Generierung von Daten wurden diese jeweils mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) ausgewertet. Für das *Bestimmen* von Differenzen waren die aus dem theoretischen Hintergrund und Forschungsstand abgeleiteten Hauptkategorien *Ziele*, *Inhalte* und *Methoden*⁴ leitend für die Erfassung und Auswertung der Daten innerhalb der Anspruchs- und der

4 Da die Auswertung nach den Perspektiven getrennt erfolgte, teilte sich jede dieser drei Hauptkategorien in zwei Subkategorien auf (z. B. 1.1 Ziele der Perspektive Miteinander; 1.2 Ziele der Perspektive Leistung). Für die Untersuchung waren somit insgesamt sechs deduktiv abgeleitete Hauptkategorien leitend.

Wirklichkeitsanalyse. Für das *Verstehen* der Differenzen orientierte sich die Wirklichkeitsanalyse zudem an den Ergänzungskategorien *Konzeptverständnis*, *Sonstige berufliche Anforderungen*, *Berufliches Selbstverständnis* und *Berufsbiografie*, die sowohl deduktiv abgeleitet als auch induktiv am Material entwickelt wurden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Leitende Kategorien für Datenerhebung und -auswertung der Teilanalysen

Hauptkategorien der Anspruchsanalyse & Wirklichkeitsanalyse	Ziele	(1) Differenzen bestimmen
	Inhalte	
	Methoden	
Ergänzungskategorien der Wirklichkeitsanalyse	Konzeptkenntnis	(2) Differenzen verstehen
	Sonstige berufliche Anforderungen	
	Berufliches Selbstverständnis	
	Berufsbiografie	

3.1 | ANSPRUCHSANALYSE

Zur Analyse der Ansprüche wurde eine Dokumentenanalyse (vgl. Glaser, 2010) durchgeführt. Anhand bestimmter Kriterien (z. B. Bezug zu den Perspektiven *Miteinander* und/oder *Leistung*, sportpädagogische Theoriebasis, Veröffentlichung zwischen 1990 und 2014) wurden insgesamt $n = 98$ fachwissenschaftliche Publikationen (*Miteinander*: $n = 56$; *Leistung*: $n = 37$; beide integriert: $n = 5$) als Ausgangsmaterial recherchiert und formal charakterisiert. Das Material zeichnet sich dadurch aus, dass neben theoretischen Reflexionen ($n = 47$) auch ebenso viele Texte mit konkreten Praxisbeispielen zu finden sind ($n = 51$). Die Beiträge liegen vor allem in der Publikationsform des Zeitschriftenaufsatzes ($n = 65$) vor. Einige Autor/innen (z. B. Pühse: $n = 6$; Bähr, $n = 5$ bei *Miteinander*; Erdmann: $n = 4$ bei *Leistung*) sind besonders häufig vertreten.

Nach Repräsentativitätsüberlegungen (z. B. Konzentration auf im Themenfeld häufig vertretene und zitierte Autor/innen) sowie forschungspragmatischen Erwägungen (z. B. Konzentration auf Einzelbeiträge, nicht Monografien) wurde aus diesem Gesamtkorpus eine Auswahl an Beiträgen⁵ ($n = 29$) als Stichprobe der Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 3.3) zugrunde gelegt. Die Gesamtanalyse der Daten erfolgte entlang der leitenden Hauptkategorien (Tab. 1). Da das Ziel der Analyse war, konsensfähige Ansprüche der Fachdiskussion herauszuarbeiten, standen dabei vor allem diejenigen Aspekte im Fokus, die in der Zusammenschau aller Dokumente sowohl häufig als auch explizit ausgewiesen waren. Auf fall- bzw. autorenbezogene, gegenüberstellende Analysen wurde verzichtet. Zudem lag der Fokus der Analyse darauf, herauszustellen, welche Ansprüche die fachdidaktische Diskussion für das unterrichtliche Handeln von Lehrenden formuliert, ungeachtet der jeweils dahinterliegenden und durchaus unterschiedlichen theoretischen Annahmen.

5 Sowohl der Gesamtkorpus ($n = 98$) als auch die Auswahl an Beiträgen für die qualitative Inhaltsanalyse ($n = 29$) kann bei der Autorin nachgefragt werden.

3.2 | WIRKLICHKEITSANALYSE

Zur Analyse der Wirklichkeit⁶ wurde das didaktische Handeln von Sportlehrenden im Hinblick auf die Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* rekonstruiert. Das Sampling bestand aus Sportlehrkräften der gymnasialen Sekundarstufe I aus den Bundesländern Bayern und Hessen⁷ (n = 9). Die Fälle wurden nach einem qualitativen Stichprobenplan so ausgewählt, dass beide Geschlechter⁸, beide Bundesländer⁹ sowie drei unterschiedliche berufliche Entwicklungsphasen von Sportlehrenden „Findung, Stabilisierung, Ausklang“¹⁰ (vgl. Miethling, 2011) möglichst ausgewogen im Sampling vertreten waren¹¹.

Didaktisches Handeln als Untersuchungsgegenstand umfasst sowohl beobachtbares Verhalten als auch die dahinterliegenden handlungsleitenden Kognitionen, welche sowohl gegenstandsbezogen (allgemeine, weitgehend explizierbare Orientierungen mit mittelbarer Handlungssteuerung, z. B. subjektive Theorien) als auch situationsbezogen (auf konkrete Situationen bezogene, bedingt explizierbare mentale Strukturen mit unmittelbarer Handlungssteuerung, z. B. Unterrichtsskripts) vorliegen und über Verbalisierungsmethoden rekonstruiert werden können (u. a. Dann, 2008; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006). Um den Gegenstand in seiner Komplexität zu erfassen, wurde mit allen Sportlehrenden jeweils ein problemzentriertes Interview (vgl. Witzel, 2000) zur Erfassung gegenstandsbezogener handlungsleitender Kognitionen, eine videogestützte Unterrichtsbeobachtung (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009) zur Erfassung des beobachtbaren Verhaltens und ein Stimulated-Recall-Interview (vgl. Calderhead, 1981) zur Erfassung situationsbezogener handlungsleitender Kognitionen durchgeführt. Das triangulative Design hatte vor allem eine explizierende Funktion, d. h., die jeweils erhobenen Daten ergänzten sich im Hinblick auf die Gewinnung von Erkenntnissen, um zu einem tieferen Verständnis des Gegenstandes zu gelangen (Schründer-Lenzen, 2010). Jeder Fall wurde zunächst für sich entlang der Kategorien ausgewertet, auf inhaltlich Relevantes reduziert und in einer thematischen Fallzusammenfassung zusammengestellt. Um generalisierende Aussagen treffen zu können, wurden die einzelnen Fälle miteinander verglichen und fallübergreifende Handlungsmuster der Lehrenden herausgearbeitet (vgl. Kuckartz, 2014).

6 Das, was wirklich wahrgenommen wird, kann nicht als die eine *wahre* Wirklichkeit betrachtet werden, da deren Wahrnehmung immer subjektiv, aspekthaft und individuell ist. Mit Balz und Neumann (2005) folgt die Studie daher einer konstruktivistischen Auffassung von Wirklichkeit. Danach ist Wirklichkeit plural, individuell verschieden und wird erst durch den Erkenntnisprozess hervorgebracht. In der Wirklichkeitsanalyse wird lediglich eine auf die *Ver-Wirklichung* von Ansprüchen bezogene, *simplifizierte* sowie auf bestimmte Wirklichkeitsperspektiven (hier: Beobachterin und Lehrende) *reduzierte* Wirklichkeit erfasst.

7 Lehrpläne, die sich je nach Bundesland zum Teil erheblich voneinander unterscheiden, gelten als wichtige Schaltstelle zwischen fachdidaktischer Diskussion und Sportlehrer/innenhandeln. Als eine Variation innerhalb des Samplings wurden daher Lehrende aus zwei verschiedenen Bundesländern einbezogen, deren Lehrpläne die Idee der pädagogischen Perspektiven mehr (Hessen) oder weniger (Bayern) explizit enthalten.

8 Im Folgenden abgekürzt durch W = weiblich und M = männlich.

9 Im Folgenden abgekürzt durch H = Hessen und B = Bayern.

10 Im Folgenden abgekürzt durch F = Findung, S = Stabilisierung und A = Ausklang.

11 Da sich die Beteiligung an der Studie für die Lehrkräfte als sowohl zeitlich als auch organisatorisch aufwendig darstellte, gestaltete sich die Akquise der Untersuchungsteilnehmer/innen als schwierig. Aufgrund forschungspragmatischer Zwänge wurde daher in Kauf genommen, dass eine Merkmalskombination (WHS) doppelt und andere (MHF, MHA, WBF, WHA) unbesetzt blieben.

3.3 | AUSWERTUNG MITTELS QUALITATIVER INHALTSANALYSE

Für die Anspruchsanalyse wurde zunächst, ausgehend von den deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien (Tab. 1), nah am Datenmaterial ein in sich schlüssiges Kategoriensystem induktiv weiterentwickelt. Dieses bildete den Ausgangspunkt für den Auswertungsprozess der Wirklichkeitsanalyse, innerhalb der das Kategoriensystem wiederum jeweils an das vorliegende Datenmaterial induktiv angepasst wurde. Im Rahmen der Wirklichkeitsanalyse wurden darüber hinaus die Ergänzungskategorien (Tab. 1) induktiv am Datenmaterial ausdifferenziert. Somit wurde jeweils ein eigener Codierleitfaden erstellt, in dem zu jeder Haupt-, Ergänzungs- und Subkategorie eine Kategoriendefinition, Codierregeln und Ankerbeispiele festgehalten wurden. Zur Validierung der Kategoriensysteme und Codierleitfäden wurden diese während des gesamten Auswertungsprozesses in einem zirkulären Verfahren und im kollegialen Austausch immer wieder reflektiert und gegebenenfalls angepasst. Innerhalb der Wirklichkeitsanalyse wurden zudem Teile des Materials von einer unabhängigen zweiten Person auf der untersten Subkategorieebene co-codiert. Die summative Reliabilitätsprüfung nach Holsti (1969) ergab eine Intercoder-Übereinstimmung von 88,28 %.

3.4 | DIFFERENZANALYSE

Zum Bestimmen von Differenzen wurden die zentralen Ansprüche der Fachdiskussion hinsichtlich der Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* einerseits sowie die durch das Handeln von Sportlehrern rekonstruierte Sportunterrichtswirklichkeit andererseits anhand der Hauptkategorien (Tab. 1) einander gegenübergestellt und miteinander verglichen. Dabei wurden Differenzen sowohl in qualitativer (in der Wirklichkeit zeigt sich inhaltlich anderes als in den Ansprüchen: unterschiedliche Kategorien) als auch in quantitativer (bestimmte Ansprüche werden selten, andere dagegen häufig in der Wirklichkeit beobachtet bzw. angesprochen: Häufigkeit der Codierung mit einer Kategorie) Ausprägung identifiziert. Zur Ergebnisaufbereitung wurden die vorgefundenen Differenzen durch zusammenfassende inhaltsanalytische Operationen auf vier, sowohl die beiden Perspektiven als auch die leitenden Kategorien übergreifende Aspekte verdichtet (Kap. 4). Zum Verstehen der Differenzen wurden diese vor dem Hintergrund der Befunde der Wirklichkeitsanalyse hinsichtlich der Ergänzungskategorien (Tab. 1) gedeutet, um mögliche Begründungsmuster benennen zu können (Kap. 5).

4 | IDENTIFIZIERTE DIFFERENZEN

Durch die direkte Gegenüberstellung der inhaltsanalytischen Befunde der Anspruchs- und Wirklichkeitsanalyse anhand der leitenden Kategorien wurden zunächst Differenzen bestimmt. Besonders prägnante Bruchstellen zeigen sich im Hinblick auf die folgenden vier für die Umsetzung der pädagogischen Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* bedeutsamen Merkmale.

4.1 | ÖFFNUNG: SPORTUNTERRICHT INHALTLICH UND METHODISCH ÖFFNEN

Mit den Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* wird der Anspruch verbunden, Sportunterricht gegenüber den Deutungen, Ideen, Wünschen oder Strategien der Schüler/innen zu öffnen. Diese Öffnung bezieht sich zum einen auf die Inhaltsdimension und äußert sich darin, dass eine *Viel-falt bewegungsbezogener Aktivitäten* zum Inhalt von Sportunterricht werden soll und hier ein gewisser Definitionsspielraum zur Auslegung auf Schüler/innenseite bestehen soll. Zum anderen

bezieht sich der Anspruch der Öffnung auf die Methodendimension und äußert sich darin, dass vor allem *offene oder geöffnete Methodenkonzepte, Verfahren, Sozialformen und Aktionsformen* zum Einsatz kommen sollen. Aufseiten der Ansprüche zur Perspektive *Miteinander* wird bspw. großer Wert auf die Herstellung eines demokratischen Unterrichtssettings gelegt, in dem die Schüler/innen angehalten sind, ihr soziales Handeln selbst zu steuern und die Lösung sozialer Probleme, wie z. B. Organisation, Regeln, taktische Strategien, Konflikte etc., untereinander und ggf. im Austausch mit der Lehrkraft auszuhandeln (*Steuerung sozialen Handelns durch die Schüler/innen*). Dazu wird es als notwendig angesehen, dass die Lehrkraft, wann immer dies möglich ist, in eine begleitende, beratende und moderierende Rolle zurücktritt.

Wenn ein Lehrer inhaltliche Entscheidungen allein trifft, bei Konflikten eine Lösung vorgibt, immer alles besser weiß und sich durchsetzt, wird er für viele so handeln, wie man es von einem Lehrer traditionellerweise erwartet. Für die soziale Kompetenz seiner Schüler tut er aber zu wenig [Ungerer-Röhrich, 1994, S. 152].

Auf Wirklichkeitsseite zeigt sich die Auswahl der Inhalte jedoch meist eher geschlossen in Form eines bestimmten *Kanons tradierter und in ihrer Struktur klar definierter Sportarten*. Zudem verwenden die Lehrenden häufig eher *geschlossene Methoden*. Im Hinblick auf die *Steuerung sozialen Handelns* ist bspw. in vielen Situationen zu erkennen, dass die Lehrenden selbst so stark regulierend in die sozialen Prozesse des Unterrichts eingreifen, dass die Schüler/innen nur insoweit über die Art und Weise ihres sozialen Handelns bestimmen können, wie sich dies aufgrund der organisatorischen Gegebenheiten (z. B. beim Stationsbetrieb) von der Lehrkraft nicht verhindern lässt (*Steuerung sozialen Handelns durch die Schüler/innen teilweise möglich*).

Während die Schüler/innen in Gruppen an den Stationen arbeiten, wechselt die Lehrkraft von Station zu Station, beaufsichtigt dort das Tun der Schüler/innen, gibt Anweisungen, Korrekturen, Tipps und trägt die Resultate der Tests ein [UB_MBF¹²].

Einen noch stärkeren Kontrast zum fachdidaktischen Anspruch bilden zum anderen solche Situationen, in denen die Lehrkraft organisatorische Abläufe, taktische Strategien und bestimmte Regeln so stark vorgibt und ihre Einhaltung kontrolliert, dass deren Selbststeuerung durch die Schüler/innen von vornherein gezielt unterbunden wird (*Steuerung sozialen Handelns durch die Lehrkraft*).

Die Lehrkraft erklärt die nächste Übung: Die Schüler/innen sollen immer zu dritt ein Fast Break zum anderen Korb durchführen. Dafür gibt die Lehrkraft bestimmte Passwege und Laufwege vor, die die Schüler/innen einhalten sollen. Die Schüler/innen führen die Übung durch, die Lehrkraft beobachtet sie, kommentiert das Geschehen, gibt Anweisungen und Tipps und korrigiert Fehler. Nach kurzer Zeit stellt die Lehrkraft einige Hütchen in der Halle auf, die die einzelnen Passwege und Laufwege markieren sollen. Einmal unterbricht die Lehrkraft die Übung und erklärt und demonstriert erneut, worauf es dabei ankommt [UB_MBA].

12 Bei den Ankerbeispielen der Wirklichkeitsanalyse werden die entsprechenden Referenzen folgendermaßen angegeben: Das erste Kürzel bezieht sich auf das Verfahren der Datenerhebung (PZI = problemzentriertes Interview, UB = Unterrichtsbeobachtung, SRI = Stimulated-Recall-Interview). Das zweite Kürzel bezieht sich auf den jeweiligen Fall (vgl. Fußnoten 6-8).

4.2 | INDIVIDUALISIERUNG: GÜTEMAßSTÄBE UND BEZUGSNORMEN INDIVIDUALISIEREN

Sowohl auf Anspruchs- als auch auf Wirklichkeitsseite besteht unter der Perspektive *Leistung* ein zentrales Ziel von Sportunterricht darin, dass Schüler/innen sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen und weiterentwickeln. Auf Anspruchsseite wird dabei explizit betont, dass dies immer nur im Rahmen der Entfaltung der *individuellen* Möglichkeiten des/der jeweiligen Schülers/ in angestrebt werden soll. Das Erreichen bestimmter, absoluter Leistungen ist damit explizit nicht gemeint. Daher sollen *Gütemaßstäbe* (Kriterien, nach denen eine Leistung bemessen wird) und *Bezugsnormen* (Vergleichsgrößen, nach denen eine Leistung bewertet wird) möglichst *individuell* angelegt werden und von den Schüler/innen mitgestaltet werden können. Unter der Maxime, dass *Gütemaßstäbe individuell wählbar* sein sollen, wird auf Anspruchsseite bspw. vielfach darauf verwiesen, Schüler/innen im Sportunterricht die Möglichkeit einzuräumen, die für die jeweilige Aufgabenbewältigung geltenden Gütemaßstäbe bzw. den damit verbundenen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe individuell auszuwählen. Durch diese Form der inneren Differenzierung soll Über- als auch Unterforderung vermieden und somit die Ermöglichung echter Erfolgserfolgserlebnisse gewährleistet werden. Gleichzeitig soll damit bezweckt werden, dass die Schüler/innen in eigener Verantwortung ein für sie passendes Anspruchsniveau auswählen.

Aufgaben sollten, wo immer möglich, Schwierigkeitsabstufungen bieten, die von den Lernenden selbst gewählt werden können [Erdmann, 2009, S. 162].

Aufseiten der Wirklichkeit geht es den Lehrenden jedoch häufig eher darum, dass die Schüler/innen bestimmte, *absolute* Leistungen im Sinne sportlichen Erfolgs erreichen. In diesem Zuge werden Aufgaben dann meist anhand *uniformer und fremdgesetzter Gütemaßstäbe* gestaltet und Leistungsbewertungen anhand *sachlicher oder sozialer Bezugsnormen* durchgeführt. Bspw. *Gütemaßstäbe* werden häufig entweder *individuell angepasst* oder *fremdgesetzt und uniform* angelegt. Bei *individuell angepassten Gütemaßstäben* weist die Lehrkraft den Schüler/innen verschiedene, von der Lehrkraft an das jeweilige (vermeintliche) Fähigkeitsniveau angepasste Aufgaben zu, wodurch die Schüler/innen zwar weder unter- noch überfordert werden sollen, jedoch selbst keine Verantwortung für das angemessene Anspruchsniveau tragen.

Alle Schüler/innen sollen den Handstand üben: Die Mädchen sollen den Handstand frei machen, die Jungen sollen die Wand als Geländehilfe nutzen [UB_WHF].

Die Auswahl *fremdgesetzter und uniformer Gütemaßstäbe* bedeutet, dass allein die Lehrkraft die Kriterien einer Aufgabe definiert, die für alle Schüler/innen gleich ist. Der Schwierigkeitsgrad ist somit vorgegeben und für die Schüler/innen besteht keine Möglichkeit, zwischen verschiedenen Aufgaben und Schwierigkeitsgraden zu wählen. Von den Schüler/innen eingebrachte Individualisierungsbestrebungen werden zudem unterbunden.

Einige Schüler/innen wollen das Handstandabrollen auf dem Weichboden üben und legen ihn vor die Wand. Die Lehrkraft ermahnt sie, den Weichboden wieder an die Wand zu stellen und das Handstandabrollen wie die anderen auf den Turnmatten zu üben [UB_WHF].

4.3 | KOGNITIVE AKTIVIERUNG UND AUFARBEITUNG: AUFGABEN UND REFLEXIONEN

Sowohl für die Perspektive *Miteinander* als auch für die Perspektive *Leistung* ist es auf Anspruchsseite von Bedeutung, dass Schüler/innen im Unterricht durch entsprechende, *kognitiv aktivierende Aufgaben* aufgefordert sind, sich eigenständig mit perspektivenbezogenem sportlichen Handeln auseinanderzusetzen. Zudem sollen perspektivenbezogene Erfahrungen anschließend in *Reflexionen kognitiv aufgearbeitet* werden. Zur *kognitiven Aufarbeitung* wird bspw. in der Literatur vorgeschlagen, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen durch Beobachtungsaufträge auf die ablaufenden sozialen bzw. leistungsbezogenen Prozesse zu lenken, diese anschließend in Gesprächen zu reflektieren und die Ergebnisse (schriftlich) festzuhalten. Die Lehrkraft soll dabei die Rolle eines Moderators einnehmen, d. h., entsprechende Fragen stellen sowie gegebenenfalls die Antworten der Schüler/innen paraphrasieren und resümieren. Der Hauptredeanteil soll bei den Schüler/innen liegen (*Reflexion*).

Der Lehrer nimmt eine „lehrende Moderatorfunktion“ ein: er hält sich mit langen Wortbeiträgen zurück, lässt die Schüler reden, fasst das Gesagte knapp zusammen [Sygusch, 2003, S. 359]!

Im Handeln der Lehrenden in der Wirklichkeit des Sportunterrichts sind *kognitive Aktivierung* und *Aufarbeitung* jedoch an vielen Stellen kaum zu identifizieren. So wird bspw. *kognitive Aufarbeitung* zum einen häufig nicht als methodische Maßnahme eingesetzt: Entweder nehmen die Lehrenden reflektierende Gespräche nicht als mögliche methodische Maßnahme wahr oder lehnen sie als solche explizit ab.

Also wir reden jetzt nicht darüber, aber die merken das bei verschiedenen Sportarten [PZI_WHS].

Also was ich jetzt bei 9.-, 10.-Klässlern nicht mehr mache, ist, dass wir uns tatsächlich nochmal so in den Kreis setzen und nochmal ein bisschen reflektieren. Das muss jetzt da in der Altersklasse echt nicht mehr sein [SRI_MBS].

Zum anderen: Insofern im Sportunterricht Phasen der kognitiven Aufarbeitung stattfinden, gelingt es den Lehrenden häufig nicht, diese konsequent als *Reflexion* zu gestalten. Vielmehr findet hier meist eine *Belehrung* der Schüler/innen durch die Lehrkraft über vermeintlich korrektes soziales bzw. leistungsbezogenes Handeln statt, bei der die Schüler/innen kaum selbst zur Sprache kommen.

Und ich nehme mir durchaus mal 'ne halbe Stunde Zeit und dann kriegen sie halt eine Predigt [PZI_MBF].

Leistung wird auch insofern zum Thema, wenn die sich halt an den Rand stellen und nicht mehr mitmachen. Dann sage ich auch: „Das ist nicht der Sinn des Sportunterrichts. Ich möchte gerne, dass ihr euch da auch mal verausgabt oder anstrengt!“ [PZI_WBA]

4.4 | REFLEXIVE HANDLUNGSFÄHIGKEIT: SINNVORSTEHEN UND EIGENVERANTWORTLICHER UMGANG

Innerhalb der Ansprüche ist die zentrale Intention des Sportunterrichts, Schüler/innen zu einer sozialen bzw. leistungsbezogenen Handlungsfähigkeit im Sport zu erziehen. Dazu sollen sie im Sin-

ne einer *operativen Handlungsfähigkeit* zu Lernergebnissen gelangen, die sich auf die sozialen bzw. leistungsbezogenen Anforderungen einer sportlichen Gebrauchspraxis beziehen und sie in die Lage versetzen, qualifiziert an der bestehenden Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu partizipieren (z. B. *Regeln kennen und befolgen*). Ein bedeutendes Ziel der Perspektive *Leistung* ist bspw. auf Anspruchsseite, dass die Schüler/innen sich mit ihrer sportlichen *Leistungsentwicklung* auseinandersetzen. Dazu soll zum einen gehören, die eigene Leistungsfähigkeit weiterzuentwickeln (*motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen/verbessern*).

Am Ende des Unterrichtsvorhabens sollten Lernfortschritte in folgenden vier Bereichen erkennbar sein: (...) turnerische Elemente individuell besser beherrschen können [Menze-Sonneck & Winke, 2003, S. 18].

Darüber hinaus zielen die Ansprüche darauf ab, dass die Schüler/innen im Sinne einer *reflexiven Handlungsfähigkeit* zu Lernergebnissen gelangen, die sich auf den reflektierten, verantwortlichen, selbstbestimmten und kreativen Umgang mit den sozialen bzw. leistungsbezogenen Anforderungen der sportlichen Gebrauchspraxis beziehen und sie in die Lage versetzen, diese und sich selbst darin aus kritischer Distanz zu betrachten und ggf. alternative Handlungsweisen zu konstruieren (z. B. *Regelmechanismen verstehen und eigenverantwortlich damit umgehen*). Für das Beispiel *Leistungsentwicklung* bedeutet dies, Methoden der Leistungsentwicklung (z. B. Ausdauertrainingsmethoden) zu kennen, deren Mechanismen zu verstehen und selbstständig anwenden zu können (*Leistungsentwicklungsmechanismen verstehen und eigenverantwortlich damit umgehen*).

(...) die Chance, mit den Schülern zu erörtern, (...) was man persönlich tun kann, um seine Leistung durch Training (z. B. der Schnellkraft, der Sprungkraft) und Übung zu verbessern [Dietrich, 1995, S. 41].

In der Wirklichkeit von Sportunterricht verkürzen sich die Intentionen der Lehrenden allerdings vornehmlich darauf, dass Schüler/innen im Sinne *operativer Handlungsfähigkeit* die von den Lehrenden oder der außerschulischen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur vorgegebenen Strukturen nachvollziehen und sich an diese anpassen. Zum Thema *Leistungsentwicklung* zielen die Lehrkräfte bspw. vor allem darauf ab, dass die Schüler/innen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben oder ihre bereits erworbene Leistungsfähigkeit verbessern.

Ich muss seilspringen können, ich muss auf was balancieren können. Weil wir einfach zu viele Kinder immer mal wieder kriegen, die das alles nicht können, die eben nicht rausgehen, im Wald spielen und deswegen wenigstens im Sportunterricht solche grundlegenden Sachen lernen können [PZI_WHS].

Diesbezügliche *reflexive Handlungsfähigkeit*, d. h., Methoden des Erwerbs bzw. der Verbesserung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen und eigenverantwortlich einsetzen zu können, wird nur von wenigen Lehrenden und lediglich am Rande als Ziel von Sportunterricht ins Auge gefasst.

Also es geht eher so [darum]: Wie muss ich trainieren, dass ich besser werde oder wie kann ich länger laufen lernen [PZI_WBS]?

Insgesamt verbleiben die Zielformulierungen auf Wirklichkeitsseite in erster Linie im Sinne einer *operativen Handlungsfähigkeit*, das Ansteuern *reflexiver Handlungsfähigkeit* spielt dagegen nur eine marginale Rolle.

5 | DEUTUNG DER IDENTIFIZIERTEN DIFFERENZEN VOR DEM HINTERGRUND KONSTITUTIVER ANTIKONOMIEN

Die Auswertung entlang der Ergänzungskategorien offenbarte unterschiedliche Deutungsmuster hinsichtlich der Frage, warum die vorgefundenen Differenzen auftreten. Neben Deutungsmustern, die sich auf die durch den außerschulischen Sport geprägte *Berufsbiografie* von Sportlehrenden sowie auf das *fachdidaktische Wissen* der Lehrenden beziehen, lassen sich die identifizierten Differenzen auch durch Folgendes deuten und verstehen: Die Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts scheint im vorzufindenden Schul(sport)system verschiedenen *Antinomien*, d. h. gleichzeitig wirksamen, einander jedoch weitgehend gegenläufigen Orientierungen (vgl. Helsper, 2011), zu unterliegen. Dabei stehen *sonstige berufliche Anforderungen* (z. B. „alles unter Kontrolle haben“) den für mehrperspektivischen Sportunterricht bedeutsamen Merkmalen *Öffnung, Individualisierung, kognitive Aktivierung und Aufarbeitung* und *reflexive Handlungsfähigkeit* entgegen.

5.1 | ÖFFNUNG VS. KONTROLLE

Die Antinomie *Öffnung vs. Kontrolle* verweist auf die wahrgenommene und als eigenes Bedürfnis internalisierte Anforderung der Institution Schule, als Lehrkraft das Geschehen im Sportunterricht zu jeder Zeit unter Kontrolle zu haben. Die Lehrenden sehen sich zum einen dafür verantwortlich, dass der Unterricht reibungslos, d. h., ohne unnötige Verzögerungen abläuft und die Schüler/innen sich ohne Nebenbeschäftigungen mit dem jeweiligen Gegenstand des Unterrichts auseinandersetzen (Effizienz: optimale Nutzung der Lernzeit). Zum anderen fühlen sie sich in der Pflicht, zu gewährleisten, dass die ihnen anvertrauten Schüler/innen vor Verletzungen bewahrt werden (Sicherheit: der Aufsichtspflicht nachkommen).

Da ist mir einfach die Zeit ausgegangen (...) und deswegen habe ich da relativ stark eingegriffen [SRI_WBS].

Beim Gerätturnen (...), bei etwas schwierigeren Übungen habe ich immer ein ungutes Gefühl, sich auf die Schüler als Hilfestellung zu verlassen. Also das geht jetzt nicht nur um die rechtliche Seite, man sagt: Ja, da ist eine Hilfestellung gestanden. Aber man weiß natürlich, dass die Schüler oft im Zweifelsfall jetzt nicht so konzentriert hinlängen [PZI_MBA].

Dieses Kontrollbedürfnis steht häufig in Konflikt mit der ebenfalls vorhandenen Orientierung, den Unterricht eher offen und schülerorientiert zu gestalten, da hierdurch die Steuerung des Unterrichtsgeschehens stärker bei den Schüler/innen und weniger bei der Lehrkraft liegt. Obwohl die Lehrenden es als pädagogisch-didaktisch sinnvoll ansehen, den Unterricht zu öffnen,

konterkarieren sie häufig ihre geöffneten Lehr-Lern-Arrangements durch stark lenkendes Eingreifen, um ihrem gleichzeitig wirksamen Kontrollbedürfnis nachzukommen.

Vielleicht ist es bei mir das Gefühl, dass ich für (...) alles verantwortlich bin, (...) und meine, dass sich alles um mich drehen muss. (...) Aber je älter ich werde, desto besser gelingt mir das, auch mal loszulassen (...). Weil mir auch klar ist, dass sobald meine Intervention weg ist, brechen die Dinge zusammen und das kann es ja wohl nicht sein. Also, es müssen Fehler gemacht werden können von Schülern, damit sie daraus lernen und das muss ich auch noch ein bisschen lernen, das auszuhalten [PZI_WHS].

5.2 | INDIVIDUALISIERUNG VS. LEISTUNGSVERGLEICHE

Leistungsvergleiche und die damit verbundene Selektion in „Bessere“ und „Schlechtere“ fallen zum einen im Rahmen der Notengebung und zum anderen im Rahmen von innerschulischen (z. B. Bundesjugendspiele) und außerschulischen (z. B. „Jugend trainiert für Olympia“) Sportwettkämpfen an. Solchen Leistungsvergleichen scheinen sich die Lehrenden in ihrer didaktischen Gestaltung des Sportunterrichts aufgrund institutioneller Anforderungen nicht entziehen zu können, weshalb sie ein bedeutsames Orientierungsmoment für die Lehrenden darstellen.

Fakt ist nun mal, wir haben Noten, also muss ich auch Noten geben (...). Daran muss ich mich halten und daran orientiert sich natürlich auch der Unterricht, weil ich ja auch den Schülern transparent machen muss, was bewertet wird und dann andere Sachen vielleicht nicht machen kann [PZI_MHS].

(Die Lehrkraft berichtet aus ihrer Sportfachschaft.) Es geht um irgendwelche Bundesjugendspiele, die man machen soll – oder muss ja jede Schule machen ... (...) halt einmal im Jahr ein Sportfest, wo es ja auch darum geht (imitiert Kollegen): „Ja wir können nicht jedes Jahr ein alternatives Spiele-Sportfest machen, die Schüler wollen sich doch auch vergleichen und nicht so Kindergartenzeug machen.“ [PZI_WBS]

Solche Leistungsvergleiche sind nicht möglich allein anhand individueller Gütemaßstäbe und Bezugsnormen. Stattdessen sind den Lehrenden bspw. vonseiten des Kultusministeriums fremdgesetzte, uniforme Gütemaßstäbe vorgegeben (z. B. Leistungstabellen in der Leichtathletik) bzw. sind Sportwettkämpfe (z. B. „Jugend trainiert für Olympia“) explizit auf das Anlegen sozialer Bezugsnormen ausgerichtet. Obwohl die Lehrenden es als pädagogisch-didaktisch sinnvoll ansehen, ihren Unterricht *individualisierend* zu gestalten, sehen sie sich aufgrund der strukturellen Gegebenheiten dazu häufig nicht in der Lage.

Und so ist der außerschulische Sport im Prinzip ja angelegt und in der Schule so ein bisschen dadurch gefördert, dass ich eine Note geben muss. Auf der anderen Seite hinsichtlich des erziehenden Sportunterrichts eigentlich gar nicht intendiert, den Sport so zu machen, dass die absolute Leistung primär zählt. Also da ist natürlich so ein Widerspruch auch [SRI_MHS].

5.3 | KOGNITIVE AKTIVIERUNG UND REFLEXIVITÄT VS. KOMPENSATION

Eine weitere bedeutsame Orientierung der Sportlehrenden besteht darin, dass Sportunterricht der *Kompensation* im Hinblick auf andere Schulfächer dienen soll; Bewegung und Spaß – in Abgrenzung zu Stillsitzen und Denken – sollen daher den Fachunterricht besonders auszeichnen.

Viel Bewegung ist für mich schon mal vorneweg ein sehr wichtiges Qualitätsmerkmal [PZI_WHS].

Das habe ich wirklich von der Ausbildung im Referendariat auch mitbekommen: Wenn die Kinder nicht geschwitzt sind und nicht mit einem roten Kopf aus der Halle rausgehen, dann ist was falsch gelaufen [SRI_WHF].

Unterrichtsphasen, in denen vorrangig gedacht, gesprochen oder gar geschrieben wird, in denen der Fokus eben nicht auf Bewegung und Spaß liegt, gilt es aus Sicht der Lehrenden daher möglichst kurz zu halten oder ganz zu vermeiden. Der Kompensationsimperativ in den Orientierungen der Lehrenden steht somit in Konkurrenz mit der *kognitiven Aktivierung* der Schüler/innen, mit der *reflexiven Aufarbeitung* sozialer und leistungsbezogener Erfahrungen in Gesprächen und somit auch mit der systematischen Anbahnung *reflexiver Handlungsfähigkeit*. Obwohl die Lehrenden kognitiv anspruchsvolle Lernziele und entsprechende methodische Maßnahmen durchaus als pädagogisch-didaktisch sinnvoll auffassen, treten diese jedoch häufig zugunsten der Kompensation, die emotional vergleichsweise bedeutsamer erscheint, in den Hintergrund.

Wie viel Theorie kommt jetzt mit in die Praxis rein für die Reflexionsphasen? Ich bin da schon bemüht, das immer reinzubringen, aber auch kurz zu halten ganz bewusst, um eben diese Bewegungszeit, die in anderen Fächern nicht gegeben ist und das, was den Sportunterricht ja auszeichnet, hochzuhalten [PZI_MHS].

Das [die gemeinsame Reflexion organisatorischer Probleme beim Spiel] ist im Grunde aber auch ein Prozess, den ich ganz schön finde, wenn er zustande kommt. Dass man praktisch durch Nachfragen (...) dann gemeinsam (...) diese Fehler ausbügelt, die ich gemacht habe. Also im Grunde ein Lernfall. Was mich aber fuchst, weil ich eigentlich möchte, dass meine Ansagen so klar sind, dass sie sofort umgesetzt werden können. Denn das heißt dann, es ist mehr Bewegungszeit für die Schüler, wenn die gleich wissen, was sie zu tun haben [SRI_WHS].

6 | DISKUSSION

Die dargestellte Studie thematisiert Sollen und Sein im Lehrerhandeln hinsichtlich der fachdidaktisch prominenten Idee der pädagogischen Perspektiven. Die Frage, inwiefern Sportlehrende auf breiter Basis geteilte wissenschaftliche Ansprüche in ihrem sportunterrichtlichen Handeln verwirklichen und welche Umsetzungsbarrieren dabei eine Rolle spielen, soll im Folgenden im Kontext der eingangs dargelegten strukturtheoretischen Professionalisierungsbezüge (u. a. Helsper, 2011) diskutiert werden. Die als besonders differenzhaltig identifizierten, die beiden exemplarisch betrachteten Perspektiven *Miteinander* und *Leistung* übergreifenden Merkmale mehrperspektivischen Sportunterrichts (Kap. 4) lassen sich jeweils vor dem Hintergrund verschiedener, für die Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts konstitutiver Antinomien (Kap. 5) verstehen und begründen.

Unter dem Merkmal *Öffnung: Sportunterricht inhaltlich und methodisch öffnen*, zeigt sich, dass der fachdidaktische Anspruch, die Gestaltung des Unterrichts gegenüber den Deutungen, Ideen, Wünschen oder Strategien der Schüler/innen zu öffnen, in der Wirklichkeit zu weiten Teilen nicht eingelöst wird oder mit Problemen der Umsetzung verbunden ist. Dabei scheinen sich die Lehrkräfte vor allem damit schwer zu tun, ihre eigene Rolle in den Hintergrund zu rücken und die Schüler/innen in ihren Entscheidungen zu begleiten, anstatt vorzugeben, was im Unterricht wie zu laufen hat. Öffnung scheint immer mit einem gewissen Maß an Unsicherheit und Kontrollverlust verbunden zu sein, welche von den Lehrenden zu weiten Teilen nicht ausgehalten bzw. produktiv gewendet werden können (vgl. auch Bähr, 2009 zum kooperativen Lernen). In strukturtheoretischer Lesart ist dies in der strukturellen Antinomie *Öffnung vs. Kontrolle* zu begründen: Immer dann, wenn Lehrende den Unterricht gegenüber den Deutungen, Ideen, Wünschen, Strategien und Erfahrungen der Schüler/innen öffnen und ihnen damit mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumen, geben sie ihr Kontrollmonopol ein Stück weit auf. Damit ist – analog zu anderen Fächern – zum einen der Verlust der Kontrolle über die Effizienz hinsichtlich der Nutzung von Lernzeit verbunden. Für den Sportunterricht aber vergleichsweise schwerwiegender ist der Verlust der Kontrolle über die Schüler/innen-Aktivitäten, welche im Sportunterricht, anders als bspw. im Mathematikunterricht, auch eine körperliche Dimension haben und im schlimmsten Falle eine Gefahr für die körperliche Unversehrtheit darstellen können. Öffnung im Sportunterricht kollidiert somit ein Stück weit mit der Fürsorgepflicht von Lehrenden und Schule und muss an dieser Stelle vermutlich Grenzen haben.

Ähnliche Umsetzungsbarrieren zeigen sich hinsichtlich des Merkmals *Individualisierung: Gütemaßstäbe und Bezugsnormen individualisieren*, welches darauf verweist, dass sich der Anspruch, Schüler/innen Aufgaben anhand individueller Kriterien auswählen zu lassen und ihre erbrachten Leistungen anhand individueller Bezugsnormen zu bewerten, in der Sportunterrichtswirklichkeit als teilweise schwer einlösbar zeigt. Zwar werden individuelle Gütemaßstäbe und Bezugsnormen in den Interviews weitgehend als sinnvoll benannt, im konkreten, beobachteten Unterrichtshandeln scheint deren Umsetzung jedoch an vielen Stellen nicht zu gelingen (vgl. auch Kittsteiner, 2016). Eine Begründung hierfür kann in der Antinomie *Individualisierung vs. Leistungsvergleiche* gesehen werden. Sie geht einerseits – wie in anderen Fächern auch – auf die dem System Schule eigene Paradoxie zwischen Qualifikation und Selektion, verbunden mit der Notengebung, zurück. Zudem liegen soziale Leistungsvergleiche, die sich an fremdgesetzten und uniformen Gütemaßstäben orientieren, in der Natur der Sache des Gegenstandes Bewegung, Spiel und Sport, wodurch sich die benannte Antinomie im Sportunterricht im Vergleich zu anderen Fächern noch ausgeprägter darstellen dürfte.

Hinsichtlich des Merkmals *reflexive Handlungsfähigkeit: Sinnverstehen und eigenverantwortlicher Umgang* wird folgende Differenz deutlich: Die fachdidaktische Leitidee der Erziehung zu sozialer bzw. leistungsbezogener Handlungsfähigkeit umfasst auf Anspruchsebene zwei Seiten (operativ und reflexiv), wird innerhalb der Wirklichkeit von Sportlehrenden jedoch eher einseitig angesteuert und auf operative Handlungsfähigkeit verkürzt. Zwar bilden *Miteinander* und *Leistung* für die

Lehrenden einen bedeutsamen Zielhorizont, vor dessen Hintergrund ihre Intentionen über die bloße Sicherung motorischer Basisqualifikationen hinausgehen. Jedoch bleiben sie bei der „Vermittlung des kulturell Selbstverständlichen“ stehen (Schierz & Thiele, 2013, S. 136). Eine reflexive Handlungsbefähigung im Sinne des Verstehens, kritischen Hinterfragens und eigenverantwortlichen Handhabens des komplexen Phänomens Sport wird dagegen kaum angesteuert. Dementsprechend zeigt sich auch am Merkmal *kognitive Aktivierung und Aufarbeitung: Aufgaben und Reflexionen*, dass Sportunterricht von den Lehrenden vor allem als Bewegungsfach angesehen und gestaltet wird, in dem kognitiv anspruchsvolle Ziele, kognitiv aktivierende Aufgaben und Reflexionsprozesse kaum einen Platz haben. Eine „reflektierte Praxis“ (Serwe-Pandrick, 2016) wird von den Lehrenden vielfach entweder bewusst gemieden oder im Sinne von „Pseudo-Reflexionen“ (Lüsebrink & Wolters, 2017, S. 42) zu einer „belehrten Praxis“ umgedeutet. Auch hier lässt sich eine spannungsvolle Widersprüchlichkeit zweier gegenläufiger Orientierungen als Deutungsmuster heranziehen: *kognitive Aktivierung und Reflexion vs. Kompensation*. Diese Antinomie unterscheidet sich jedoch in mindestens zweifacher Weise von den beiden vorherigen: Zum einen lässt sie sich nicht auf strukturelle Gegebenheiten des Systems Schule zurückführen, sondern entsteht durch die Gleichzeitigkeit zweier gegenläufiger normativer Leitideen. Zudem dürfte diese grundlegende Spannung ein spezielles Phänomen des Sportunterrichts sein. Während in anderen Schulfächern die kognitive Bearbeitung des jeweiligen Gegenstandes im Vordergrund steht, gilt im Sportunterricht für die Lehrenden das Primat der Bewegung, die zur Kompensation anderer Schulfächer dienen soll. Diese Lesart stützt wiederum die auf historisch-rekonstruktiven und gegenwartsbezogenen Deutungsmusteranalysen beruhende Vermutung, deprofessionalisierende Tendenzen des Sportlehrerberufs gründeten in einer widersprüchlichen Gleichzeitigkeit zweier fachkultureller Orientierungen, die sich als „spannungsvolle Hybridität der pädagogischen und medizinischen Bewährungslogik des Schulfachs“ beschreiben lässt (Schierz & Miethling, 2017, S. 53; Schierz, 2013; 2014): Auf der einen Seite steht die bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende, *medizinisch-trainingswissenschaftliche Bewährungslogik*, die dem Schulfach Sport einen Sonderstatus im Fächerkanon zuweist und seinen Auftrag in erster Linie in der Kompensation der sonstigen geistigen Überbürdung durch die Institution Schule sieht. Auf der anderen Seite steht die sich erst seit den 1970er-Jahren entwickelnde *pädagogisch-kulturtheoretische Bewährungslogik*, der auch die Idee der pädagogischen Perspektiven zuzuordnen ist (u. a. Kurz, 2000) und mit der sich „eine zunehmende Normalisierung ‚reflektierter Praxis‘“ (Serwe-Pandrick, 2016, S. 24) verbindet. Damit stützen die vorgestellten Befunde die Vermutung, dass das „Reflexive“ und „der Aufstand des Denkens“, welche zunehmend von der Sportlehrerprofession erwartet werden, am den Sportunterricht weiterhin dominierenden „Sportlichen“ und „dem Anspruch des Machens“ weitestgehend abprallen (Serwe-Pandrick, 2016, S. 25-26).

Einerseits muss wohl akzeptiert werden, dass die Umsetzung der Ansprüche der Fachdiskussion aufgrund anderer, für die Lehrenden ebenfalls bedeutsamer beruflicher Anforderungen und Orientierungen ihre Grenzen hat. Die Analysen offenbaren „Deutungsmuster, Dilemmata und Rahmeninkongruenzen (...), die es auch reformaufgeschlossenen Sportlehrenden erschweren, mit Reformvorgaben konfliktfrei umzugehen“ (Schierz, 2013, S. 64). Differenzen zwischen Anspruch

und Wirklichkeit sind somit als konstitutiv zu betrachten und müssen bis zu einem gewissen Grad ausgehalten werden (Balz & Neumann, 2005). Dennoch ist festzuhalten, dass Professionalisierungsdefizite aufseiten der Sportlehrenden bestehen. Sie machen sich daran fest, dass die genannten Spannungen, die sich aus der Gleichzeitigkeit fachdidaktischer Ansprüche einerseits und sonstiger beruflicher Anforderungen andererseits ergeben, von den Lehrenden in vielen Fällen nicht durch einen kompetenten, reflektierenden Umgang sachgerecht gehandhabt, sondern einseitig zulasten des Bildungsauftrags von Schulsport aufgelöst werden. In strukturtheoretischen Professionalisierungsansätzen wird die selbstkritische und reflektierende Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Handeln und der eigenen beruflichen Entwicklung als ein Motor für die Weiterentwicklung professioneller Fähigkeiten angesehen (Terhart, 2011). Im Hinblick auf das Handhaben der vorgefundenen Differenzen gilt es für die Sportlehrerbildung daher, ihre Bildungsangebote stärker auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion, welche einen Kernbereich der Professionalität von Lehrenden darstellt (Hericks, 2015), auszurichten. Dabei ist vor allem auf Fallarbeit zu setzen, um fallrekonstruktive und reflexive Kompetenzen auf Lehrerseite systematisch zu entwickeln und einzelfallspezifisches Verstehen und Handhaben antinomischer Unterrichtssituationen zu ermöglichen (Helsper, 2011).

LITERATUR

- Aschebrock, H. (2013). Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 53-78). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bähr, I. (2009). Lehrer- und Schülerhandeln als methodologisches Problem bei der Implementierung von Unterrichtskonzepten. In P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 179-184). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I. & Fassbeck, G. (2007). Vom Stellenwert des Gruppenunterrichts als methodisches Konzept im Schulsport. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 92-106). Baltmannsweiler: Schneider.
- Balz, E. (2010). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 86-103). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2011). Perspektiven als Bildungskategorien. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 179-186). Wiesbaden: VS.
- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 141-159). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 39 (3+4), 2-7.
- Böcker, P. (2010). *Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht. Eine bildungstheoretische Grundlegung, Sportunterricht neu zu denken*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Böttcher, A. (2017). „Etwas wagen und verantworten“ – Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld

- zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis. Zugriff am 15. März 2017 unter https://fis.dshs-koeln.de/portal/files/2934988/Et-was-wagen_und-verantworten_Eine_p_dagogische_Perspektive_zwischen_theoretischen_Anspr_uchen_und_sportunterrichtlicher_Praxis.pdf
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3-13.
- Bund, A. (2009). Probleme der Implementierung selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen in den Sportunterricht aus Lehrer- und Schülersicht. In P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 185-190). Hamburg: Czwalina.
- 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 25. Januar 2017 unter <http://www.schulsportforschung.tu-dortmund.de/cms/de/Publikationen/Berichte-aus-dem-DZfS/index.html>.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51 (2), 211-217.
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 177-207). Wiesbaden: VS.
- Dietrich, K. (1995). Leistungen individuell ermitteln und bewerten. *Sportpädagogik*, 19 (3), 40-41.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden: VS.
- Erdmann, R. (2009). Leistungen fördern, beurteilen und beraten. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 154-171). Balingen: Spitta-Verlag.
- Fischer, B. (2009). *Die Pädagogische Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW. Eine Untersuchung zur unterrichtlichen Realisierung von curricularen Ansprüchen*. Dissertation. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Glaser, E. (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 365-375). Weinheim: Juventa.
- Hapke, J. & Sygusch, R. (2011). Die methodische Gestaltung von Sozialerziehung im Sportunterricht – Differenzen zwischen sportdidaktischem Anspruch und sportunterrichtlicher Wirklichkeit. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 215-219). Hamburg: Czwalina.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturelle Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: 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.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Kittsteiner, J. (2016). Individualisierung im Volleyballunterricht – Differenzen zwischen fachdidaktischen Ansprüchen und unterrichtspraktischer Wirklichkeit. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 139-148). Hamburg: Czwalina.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- 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.
- Kurz, D. & Wagner, I. (2010). Kursprofile und Unterrichtsvorhaben: Der Umgang mit der Vielfalt. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur: Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 155-167). Aachen: Meyer & Meyer.

- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 562-579.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 27-44.
- Menze-Sonneck, A. & Winke, C. (2003). Im Turnen etwas leisten. *Sportpädagogik*, 27 (5), 18-24; 45-47.
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 121-153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153-180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schierz, M. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion – Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), 64-79.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 3-20.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51-61.
- 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.
- Schmoll, L. (2005). *Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Qualitative Analysen der subjektiven Planungsarbeit von Sportlehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase*. Zugriff am 19. November 2015 unter <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netaht-ml/HSS/Diss/SchmollLars/diss.pdf>.
- Schründer-Lenzen, A. (2010). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 149-158). Weinheim: Juventa.
- 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*, 4 (Sonderheft), 15-30.
- Stibbe, G. (2010). Mehrperspektivität in Richtlinien und Lehrplänen Sport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 71-84). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2003). Soziale Ressourcen aus Sicht der Sportarten. *Sportunterricht*, 52 (12), 356-361.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität [Themenheft]. Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 202-224.
- Tittlbach, S. & Heß, K. (2016). Handlungsleitende Kognitionen von Sportlehrkräften zum Thema Gesundheit: Ergebnisse der Health.edu-Studie. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (S. 103-104). Hamburg: Czwalina Feldhaus.
- Ungerer-Röhrich, U. (1994). Soziales Lernen und Sozialerziehung im Sportunterricht. ein Startpunkt, um „Bewegung“ in die Schule zu bringen? In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 146-157). Schorndorf: Hofmann.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Zugriff am 19. November 2015 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe. (2012). Schulsportkonzepte von Sportlehrkräften – quantitative und qualitative Befunde. *Sportunterricht*, 61 (12), 355-360.