

FACHDIDAKTISCHES WISSEN ANGEHENDER SPORTLEHRKRÄFTE. EIN KONZEPTUALISIERUNGSVORSCHLAG

von Stefan Meier

ZUSAMMENFASSUNG | Es ist die Intention von Lehrerbildung, angehende (Sport-)Lehrkräfte adäquat auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten. Um dies zu überprüfen, sind in den letzten Jahren vermehrt Forschungsaktivitäten zu verzeichnen, die sich dem Erwerb von fachübergreifendem und fachbezogenem Wissen annehmen. Hierin zeichnet sich ab, dass insbesondere fachdidaktisches Wissen, als ein Aspekt professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte, mit entscheidend für Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zu sein scheint. Zudem kann gerade dieser Aspekt in hohem Maße im Rahmen universitärer Lehrerbildung angebahnt werden. Aus vielfältigen Gründen stehen sportpädagogische Arbeiten in diesem Kontext jedoch erst am Anfang. Es mangelt an inhaltlich-konzeptioneller Klarheit und in der Konsequenz an der Möglichkeit einer konkreten Erfassbarkeit mittels geeigneter Verfahren. Der vorliegende Beitrag thematisiert daher den systematischen Konzeptualisierungsvorschlag sportdidaktischen Wissens im Rahmen universitärer Lehrerbildung, wobei Aspekte des fachimmanenten als auch fachübergreifenden Diskurses miteinander verschränkt werden.

Schlüsselwörter: Fachdidaktisches Wissen; Lehrerprofessionsforschung; Lehrerbildung; Konzeptualisierung

PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. A CONCEPTUALIZATION

ABSTRACT | It is a main goal of teacher education to prepare prospective (physical education) teachers for their future profession. Against this background research has been increasingly evolved, which focuses on the development of general pedagogical knowledge as well as on domain specific knowledge. These studies highlight pedagogical content knowledge as one of the most important aspects of teacher competencies, because it may effect pupils learning outcome. In addition, pedagogical content knowledge can be initiated by teacher education. Concerning this matter, sport pedagogical research appears at the beginning due to various reasons. A lack of conceptual clarity exists, and as a consequence testing instruments are missing. Therefore the current contribution addresses the systematic suggestion of a conceptualization towards pedagogical content knowledge of prospective physical education teachers, linking aspects of the domain specific discourse with aspects of the interdisciplinary discourse.

Key Words: Pedagogical content knowledge; research on teacher profession; teacher education; conceptualization

FACHDIDAKTISCHES WISSEN ANGEHENDER SPORTLEHRKRÄFTE. EIN KONZEPTUALISIERUNGSVORSCHLAG

1 | PROBLEMSTELLUNG

Von der Lehrerbildung wird erwartet, dass sie zukünftige Lehrkräfte adäquat auf die Ausübung ihres späteren Berufs vorbereitet. Hierbei wird neben fachübergreifendem insbesondere fachspezifisches Wissen, das auf einzelne Unterrichtsfächer fokussiert, als zentral erachtet (KMK, 2014). Der Erwerb fachspezifischen Wissens wird in der ersten (universitären) Phase der Lehrerbildung mit fachwissenschaftlichen Studienanteilen angebahnt und in weiteren Lehrbildungsphasen vertieft. „Die pädagogische Fachwelt hört es nur zu gerne. [...] gute Lehrer werden durch gute Lehrerbildung gemacht“ (Terhart, 2012a, S. 45). Schließlich wird Lehrkräften – neben zweifelsohne weiteren möglichen Einflussfaktoren – eine zentrale Rolle für den Erfolg schulischer Bildungsprozesse zugeschrieben (Lipowsky, 2006). Diese skizzierte implizite Wirkungskette hat sicherlich eine hohe Suggestionskraft, obgleich sie sich nur begrenzt überprüfen lässt. Ungeachtet dessen wurden in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsbemühungen unternommen, bestimmte Teilstrecken hiervon nachzuvollziehen. Als ein zentrales Feld gilt dabei die Lehrerwissensforschung, wobei fachdidaktischem Wissen hier eine besondere Bedeutung beigemessen wird (Neuweg, 2011). Mit Blick auf das Unterrichtsfach Sport ist jedoch ein Desiderat entsprechender Forschungsarbeiten zu erkennen (Heemsoth, 2016). Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Es mangelt an inhaltlich-konzeptioneller Klarheit und in der Konsequenz an der Möglichkeit einer konkreten Erfassbarkeit mittels geeigneter Verfahren. Hier böte es sich an, die weit vorangeschrittene Forschungslage fachübergreifender Forschung deutlicher zu berücksichtigen (Heemsoth, 2016, S. 42).

Der vorliegende Beitrag thematisiert daher den systematischen Konzeptualisierungsvorschlag eines sportdidaktischen Wissenstests im Kontext universitärer Lehrerbildung als eine zentrale Komponente professionsspezifischen Wissens in drei Schritten, wobei explizit Aspekte des fachimmanenten als auch fachübergreifenden Diskurses miteinander verschränkt werden.¹ Dabei bildet die Suche nach möglichst zentralen Elementen sportdidaktischen Wissens im Fachdiskurs (Schritt 1) sowie dessen Überprüfung an ausgewählten Curricula universitärer Sportlehrerbildung (Schritt 2) die Basis für eine Modellierungsmatrix zur Itemkonstruktion, die einem Expertenrating unterzogen wurde (Schritt 3). Diese Schritte sollen eine empirische Überprüfung des vorgelegten Konzeptualisierungsvorschlags im weiteren Verlauf des Forschungsvorhabens ermöglichen.

2 | PROFESSIONELLE KOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN – EIN RAHMENMODELL

In den letzten Jahren wurden verschiedene empirische Studien durchgeführt, um professionelle Kompetenzen von Lehrkräften standardisiert zu erfassen. Im Forschungsfokus lag hierbei zunächst das Fach Mathematik (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Kunter et al., 2011a). In jüngerer Zeit

1 Dies fand im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Höher, schneller, weiter? Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte (FDW-S): Konzeption, Messung, Validierung“ (DFG ME 4534/1-1) statt.

rücken auch naturwissenschaftliche (u. a. Kleickmann et al., 2014) und weitere Unterrichtsfächer in den Blick (z. B. Blömeke et al., 2011). Diese Studien beziehen sich mehrheitlich auf ein Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006), das kognitive und affektiv-motivationale Komponenten differenziert und hierbei explizit Fachspezifität einfordert. Als *professionelle Kompetenz* werden hierbei die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften von Lehrkräften zur Bewältigung beruflicher Anforderungen verstanden, die für den Lehrerberuf konstitutiv sind (Bromme, 1992). So bildet das fachdidaktische Wissen zusammen mit dem fachlichen sowie fachübergreifenden pädagogischen Wissen eine Topologie von Wissensdomänen, die zur Bewältigung typischer Anforderungen im Lehrerberuf als notwendig erachtet werden (Shulman, 1986). Zudem ist konzeptionell bedeutsam, dass die einzelnen Wissensdimensionen integriert und mit spezifischen weiteren, nichtkognitiven Dimensionen verbunden werden müssen, bevor von Professionalität gesprochen werden kann (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Darüber hinaus korrespondiert diese Topologie mit den entsprechenden Bezugswissenschaften der universitären Lehrerbildung (Roters, König, Tachtsoglou & Nold, 2013, S. 156).

2.1 | RELEVANZ FACHDIDAKTISCHEN WISSENS

Diesen Annahmen folgend, wird auch hier von jenen theoretisch postulierten Wissensbereichen ausgegangen, wobei fachdidaktisches Wissen als hochgradig unterrichtsrelevantes „Kernstück“ (Neuweg, 2011, S. 469) fokussiert wird. Insbesondere fachdidaktisches Wissen zeigt sich als ein wichtiger Prädiktor für Lernzuwächse bei Schülerinnen und Schülern (Baumert et al., 2010, S. 161). Entsprechend Shulmans (1986) ursprünglicher Definition ist hierunter jenes spezielle Wissen zu verstehen, das Lehrkräfte dazu befähigt, fachliche Gegenstände für Schülerinnen und Schüler zu strukturieren, darzustellen, zu erklären und zu vernetzen, sodass sich Lehrkräfte letztlich durch diesen Wissensbereich von Spezialisten im Fach oder fachfremden Lehrkräften unterscheiden. Zwar konnte bis dato lediglich im Bereich des Mathematikunterrichts ein Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften und den Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden (Krauss et al., 2008). Gleichwohl wird oftmals (implizit) ein positiver Zusammenhang zwischen fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften und den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler angenommen; fachdidaktisches Wissen wird daher als ein entscheidender Prädiktor im Hinblick auf qualitativ hochwertigen Unterricht untersucht (vgl. u. a. Kunter et al., 2013).

Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass sich zwar mehrere Hinweise auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit fachdidaktischem Wissen von Sportlehrkräften finden (Gogoll, 2014; Meier, 2015; Oesterhelt, Gröschner, Seidel & Sygusch, 2012), konkrete Konzeptualisierungen jedoch erst ansatzweise erforscht wurden (Baumgartner, 2013; Heemsoth, 2016; Kehne, Seifert & Schaper, 2013; Vogler, Messmer & Allemann, 2017) – die aktuelle Forschungslage muss daher als ausbaufähig bezeichnet werden (für einen Überblick siehe Vogler et al., 2018). Da fachdidaktisches Wissen jedoch ein Kernstück professioneller Lehrerkompetenz darstellt, will der vorliegende Beitrag diesen Teil professionellen Wissens in umfassenderer Weise auch für das Unterrichtsfach Sport inhaltlich konzeptualisieren, um eine empirische Überprüfung zu ermöglichen.

2.2 | ZUR ENTWICKLUNG PROFESSIONELLEN WISSENS IM RAHMEN DER LEHRERBILDUNG

Im Rahmen dieses Modells professioneller Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Kap. 2) wird, basierend auf Befunden der Expertiseforschung (z.B. Gruber, 1994), angenommen, dass sich die Entwicklung professionellen Wissens „nicht als beiläufige Folge von Praxis“ (Halbheer & Reusser, 2009, S. 466) ergibt. Vielmehr bedarf es hierzu einer systematischen Anbahnung im Rahmen einzelner Lehrerbildungsphasen. Dies zeigt sich u. a. am Experten-Novizen-Paradigma, nach dem Experten gegenüber Novizen ein ausgeprägteres Fachwissen besitzen und dieses insgesamt situativ adäquater an die jeweiligen kontextspezifischen Bedingungen adaptieren (Berliner, 2001): „Dabei geht es nicht so sehr um quantitative Unterschiede im Sinne von ‚Experten wissen mehr‘, sondern um qualitative, was den Inhalt und die Organisation des Wissens betrifft“ (Bromme & Haag, 2008, S. 806). So stellten z. B. Sportlehrkräfte mit ausgeprägterem und weiter vernetztem Fachwissen adäquatere Lernaufgaben und konnten zudem adaptiver auf situative Gegebenheiten eingehen (Amade-Escot, 2001). Im Kontext der Entwicklung professionellen Wissens von Lehrkräften wird daher angenommen, dass eine Progression von Wissen stattfindet. Als maßgeblich für den Erwerb des hier fokussierten fachdidaktischen Wissens werden fachdidaktische Lerngelegenheiten im Rahmen universitärer Lehrerbildung gesehen (Blömeke et al., 2011). „Die Vermittlung von professionellem Wissen ist erklärtes Ziel der universitären Lehrerbildung, speziell der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung, und es ist anzunehmen, dass universitäre Lehrangebote der entscheidende Schlüssel zur Herausbildung einer professionellen Wissensbasis sind“ (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011b, S. 60f.). Daher scheinen Curricula der Lehrerbildung für die Konzeptualisierung eines fachdidaktischen Wissenstests, der auf die Entwicklung fachdidaktischen Wissens im Rahmen universitärer Lehrerbildung fokussiert, besonders relevant (vgl. Kap. 3.2).

3 | FACHDIDAKTISCHES PROFESSIONSWISSEN VON SPORTLEHRKRÄFTEN IM KONTEXT UNIVERSITÄRER LEHRERBILDUNG – EIN KONZEPTUALISIERUNGSVORSCHLAG IN DREI SCHRITTEN

Um fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften zu beschreiben und zu erfassen, bedarf es einer Theorie des Fachgegenstands, die der kontextuell adäquaten Darbietung, Übersetzung bzw. Integration des Professionswissens in den Handlungsrahmen des Unterrichtsfachs gerecht werden kann (Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999). Bezogen auf sportdidaktisches Wissen, scheint zudem die Einbindung des fachdidaktischen Diskurses angeraten, nicht zuletzt, da Schulsport aufgrund seiner Gegenständlichkeit besonders stark Bewegung und Körperlichkeit thematisiert (Wolters, Klinge, Klupsch-Sahlmann & Sinning, 2009). Daher rückt die Frage in den Vordergrund, wie fachdidaktisches Wissen inhaltlich konzeptualisiert werden kann, wobei der hier dargelegte Konzeptualisierungsvorschlag auf fachdidaktisches Wissen im Rahmen universitärer Lehrerbildung rekurriert. Hierfür wird auf Aspekte des fachdidaktischen Diskurses zurückgegriffen, auch um dem Hinweis von Kehne et al. (2013, S. 57) nachzukommen, „weitere Fragen in Bezug auf die Inhalte und Strukturierung“ solchen Wissens zu klären. Gleichwohl kommt ein solches Vorhaben nicht um Fokussierungen und sachliche Positionierungen umhin.

3.1 | SCHRITT 1: INHALTSASPEKTE FACHDIDAKTISCHEN WISSENS IM FACHDISKURS

Reviews zur Konzeptualisierung fachdidaktischen Wissens in anderen Unterrichtsfächern weisen mehrheitlich eine zweidimensionale Unterteilung – wie sie auch Shulman (1986, S. 9) betont – aus: einerseits die Subkomponente Wissen über Repräsentationsformen und Instruktionsstrategien sowie andererseits die Subkomponente über inhaltsspezifische Lernschwierigkeiten und Schülerkognitionen (z. B. Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013).

Die erste Subkomponente des Repräsentations- und Instruktionswissens ist auf die Analyse, Erkenntnis und Vermittlung sportunterrichtlicher Inhalte und Kompetenzen sowie auf die Bereitstellung von Lerngelegenheiten ausgelegt, die den motorischen, kognitiven sowie motivational-affektiven Bedürfnissen der Lernenden in ihrem Kompetenzerwerb entsprechen soll. In zentraler Weise gilt es, Lernprozesse in Form von Bewegungsaufgaben bei Schülerinnen und Schülern anzustoßen. Hierfür wird ein vielfältiges Repertoire entsprechender fachdidaktischer Konzepte bzw. Repräsentationsmöglichkeiten diskutiert, wobei sich das Konzept eines erziehenden Sportunterrichts seit der Jahrtausendwende flächendeckend durchgesetzt hat (Ruin & Stibbe, 2016). Zumal jenes Konzept explizit versucht, die unterschiedlichen sportdidaktischen Strömungen integrativ zu berücksichtigen (z. B. Prohl, 2012). Obschon es im Detail verschiedentlich ausgelegt und kritisiert wird (u. a. Thiele, 2001), lassen sich doch typische Merkmale identifizieren, die hier zu einer ersten Konkretisierung dieser Subkomponente herangezogen werden können. Diesbezüglich wurden fachdidaktische Grundlagenwerke berücksichtigt (Aschebrock & Stibbe, 2013; Scheid & Prohl, 2012), die sich explizit diesem Konzept zuordnen lassen und nach 2010 erstmals erschienen sind.²

Als charakteristisch für einen erziehenden Sportunterricht werden zumeist der Doppelauftrag, eine Strukturierung nach Bewegungsfeldern und die Orientierung an verschiedenen Gestaltungsprinzipien benannt (Ruin & Stibbe, 2016, S. 147). Unter Letzteren firmiert das Prinzip Mehrperspektivität bisweilen als „Kern der pädagogischen Konzeption“ (Stibbe, 2000, S. 215). Hierzu werden die Prinzipien Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Wertorientierung hinzugezogen, da sie intentionale Bildungsprozesse ermöglichen und explizit als didaktische Prinzipien verstanden werden sollen (Beckers, 2013, S. 185/186). Insgesamt, so die Annahme, soll es Sportlehrkräften hierüber möglich werden, neue bzw. erweiterte Erfahrungen und Einsichten aufseiten ihrer Schülerinnen und Schüler anzubahnen. Damit diese (neuen) Erfahrungen nicht nur erlebt, sondern verarbeitet werden, bedarf es der Reflexion und Verständigung auf gemeinsame Werte. Ambivalente Erfahrungen, die zu einer selbstständigen Urteilsbildung führen, z. B. das Akzeptieren von Regeln, als auch die Einsicht in deren Veränderbarkeit, eignen sich besonders (Beckers, 2013).

2 Die Auswahl folgt damit den Ergebnissen bundesweiter Curriculumanalysen. Gleichwohl sei darauf verweisen, dass hierdurch die pragmatische Fachdidaktik von Neumann und Balz (2013) ausgeklammert wird, da sie als bewusste Weiterführung didaktischer Überlegungen aus den 1970er-Jahren verstanden werden will (S. 9). Ebenso bleibt die Fachdidaktik Sport von Messmer (2013) unberücksichtigt, die eher als sportorientierte Konzeption mit einer Fokussierung auf Erziehung zum Sport erscheint (hierzu Meier & Stibbe, 2016).

Insofern scheinen jene ausgewählten, im Fachdiskurs verhandelten Inhaltsaspekte (Doppelauftrag, Erfahrungsorientierung, Mehrperspektivität, Reflexion, Verständigung, Wertorientierung) eine Passungsfähigkeit zur Subkomponente Wissen über Repräsentationsformen und Instruktionsstrategien aufzuweisen und diese ansatzweise inhaltlich zu konkretisieren. Damit werden in diesem Beitrag explizit Aspekte erziehenden Sportunterrichts fokussiert, die vor dem Horizont des fachspezifischen Diskurses für die Bewältigung beruflicher Anforderungen als besonders bedeutsam erachtet werden.

Die zweite Subkomponente (Wissen über inhaltsspezifische Lernschwierigkeiten und Schülerkognitionen) hingegen berücksichtigt die Perspektive der Lernenden in ihren fachbezogenen Lernprozessen. Sie sollte insofern von der Lehrkraft antizipiert bzw. (im Lernprozess selbst) erkannt werden können, damit der Sportunterricht entsprechend – im Vorfeld bzw. adaptiv-situativ im Unterrichtsgeschehen selbst – darauf ausgerichtet werden kann. Hierzu wird fachdidaktisches Wissen über unterschiedliche Bewegungslernsituationen, typische Lernschwierigkeiten, kurzum Einsicht in die „Welt der Schüler“ (Krieger, 2007, S. 89), als notwendig erachtet. Und zwar mit der Intention, auf einer solchen Grundlage Ungewissheiten im Unterrichtsgeschehen als didaktische Chance für verständnisvolles Lernen zu begreifen. Dazu zählen z. B. Schülervorstellungen und -interessen darüber, wie bzw. was im Sportunterricht gelernt werden soll, respektive wie dieses von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird (Miethling & Krieger, 2004). So kann u. a. eine neigungsgeleitete, geschlechtsstereotype Verteilung auf bestimmte Bewegungsfelder oder gar Sportarten eine Diskrepanz zu den Zielsetzungen eines erziehenden Sportunterrichts aufweisen (Süßenbach, 2008, S. 110). Aus Sicht der Lernenden ist darüber hinaus auch deren unterschiedliche Leistungsfähigkeit sowie Körperlichkeit zu berücksichtigen (Klinge, 2007; Miethling & Krieger, 2004).³ Schließlich fordert eine bestimmte Bewegungsaufgabe sicherlich nicht bei allen Schülerinnen und Schülern ähnliche Anstrengungen ein. Ebenso, wie nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen bereit sein dürften, sich und ihren Körper im Kontext einer Bewegungsaufgabe einzubringen, spielen hier doch auch Themen wie Angst, Scham oder (Miss-)Achtungsprozesse vielfach eine Rolle (Grimminger, 2013; Wiesche & Klinge, 2017). An solchen Stellen könnte durchaus Konfliktpotenzial zwischen den von Lehrkräften intendierten Unterrichtsabsichten und den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler entstehen. Derlei Inhaltsaspekte (Interessen, Körperlichkeit, Leistungsfähigkeit) lassen sich durchaus in der zweiten Wissenskomponente über inhaltsspezifische Lernschwierigkeiten und Schülerkognitionen ansiedeln und als relevant für die Bewältigung späterer beruflicher Anforderungen bewerten.

Unabhängig von der angelegten und aus ähnlichen, jedoch anderen Kontexten entlehnten zweidimensionalen Strukturierung fallen weitere Inhaltsaspekte ins Auge, die im Rahmen

3 So finden sich auch aktuell mehrfach Hinweise darauf, dass besonders eine Reflexion bzw. Irritation der von Sportlehrerstudierenden mit in die Lehrerbildung eingebrachten Aspekte Körperlichkeit und Leistungsfähigkeit angeraten scheint und zwar bezogen auf sich selbst als auch auf Lernende (Meier & Ruin, 2015).

des Fachdiskurses wiederholt benannt werden. Mehrheitlich fokussieren diese auf die konkreten Bedingungen fachbezogener Lernprozesse, die sich von anderen Unterrichtsfächern hinsichtlich der Gegenständlichkeit des Unterrichtsfachs sowie seiner räumlich-sächlichen Bedingungen unterscheiden (Wolters et al., 2009). So gilt es, verschiedene Bewegungsräume in Sporthallen mit entsprechenden Materialien und Gerätschaften zu organisieren (z. B. Auf-/Abbau), aber auch bestimmte Gruppen- und Zeiteinteilungen vorzunehmen. Insgesamt handelt es sich hierbei jedoch eher um Aspekte, die in einem fachübergreifenden Sinne dem *Klassenmanagement* (vgl. u. a. König & Blömeke, 2009) zugeordnet werden können. Jene fachspezifisch besonderen Aspekte werden, in Anlehnung an den Umgang mit Spezifika in anderen Fachdidaktiken, z. B. Experimente oder Modelle in den Naturwissenschaften (vgl. z. B. Tepner et al., 2012), entsprechend in den beiden erstgenannten Subkomponenten berücksichtigt.

Folgt man dieser ersten inhaltlichen Groborientierung bzw. -rahmung fachdidaktischen Wissens in zwei Subkomponenten, schließt sich hieran eine inhaltliche Prüfung entsprechender Ausbildungsinhalte der universitären Sportlehrerbildung bzw. des im Rahmen dieser Lehrbildungsphase intendierten fachdidaktischen Wissens an. Dies geschieht mit der Intention, zu überprüfen, inwiefern die aus dem Fachdiskurs extrahierten Inhaltsaspekte – von denen angenommen werden kann, dass sie die Bewältigung (zukünftiger) beruflicher Anforderungen unterstützen – in den entsprechenden Curricula verankert sind (vgl. Terhart, 2012b). Die beiden Subkomponenten (mitsamt ihren Inhaltsfacetten) fungieren daher mit ihren jeweiligen Konkretisierungen als strukturierende Elemente bzw. deduktiv angesetzte (Sub-) Kategorien einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) von Ausbildungscurricula der universitären Lehrerbildung.

3.2 | SCHRITT 2: AUF DER SUCHE NACH FACHDIDAKTISCHEN WISSENSANTEILEN IN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

Um Inhaltsbereiche fachdidaktischen Wissens angehender Sportlehrkräfte zu identifizieren, wird ein Ansatz gewählt, der das intendierte Curriculum multiperspektivisch erfasst (hierzu z. B. Blömeke et al., 2011). Als intendiertes Curriculum ist in dieser Lesart das institutionell vorgegebene Curriculum gemeint, welches u. a. in Modulhandbüchern dokumentiert ist. Eine multiperspektivische Vorgehensweise bedeutet in diesem Kontext, ein möglichst breites Spektrum des intendierten sportdidaktischen Curriculums der universitären Lehrerbildung abzubilden und die zwei deduktiv angelegten Kategorien zu prüfen bzw. inhaltlich zu spezifizieren. Für diese Curriculumanalyse wurden die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen in der Lehrerbildung (KMK, 2014) sowie die Modulhandbücher der lehrerbildenden Hochschulen Nordrhein-Westfalens (NRW), jeweils für alle Lehrämter der jeweiligen Studienorte (Bachelor und Master), ausgewählt. Da bundesweite Lehrplananalysen eine Varianz inhaltlicher Ausgestaltung aufweisen (Geßmann, 2008), ist anzunehmen, dass sich gewisse bundeslandspezifische Traditionen tendenziell auch in den Curricula der Lehrerbildung widerspiegeln. Um dies zu überprüfen, wurden exemplarisch die Modulhandbücher an Standorten weiterer Bundes-

länder, konkret Heidelberg (BW) und Rostock (MV), hinzugezogen.⁴ Mittels einer strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) wurden jene Inhalte in einem ersten Schritt anhand der beiden Kategorien geordnet und weiter konkretisiert. Die Codierung erfolgte mithilfe des in Schritt 1 entwickelten Kategoriensystems, jeweils durch drei geschulte Codierende, die unabhängig voneinander die Curricula codierten, wobei zu Beginn des Codierprozesses jeweils Teile des Materials doppelt codiert wurden. Zur Überprüfung bzw. Herstellung einer Übereinstimmung der Codings wurde ein „prozedurales Vorgehen“ im Sinne eines konsensuellen Codierens gewählt (Kuckartz, 2014, S. 48), in dem sich die Codierenden miteinander über die vorgenommenen Codes verständigten.

Als gewissermaßen typisch für die erste Subkomponente fachdidaktischen Wissens (Repräsentations- und Instruktionwissen) erweist sich die Orientierung an einer mehrperspektivischen Gestaltung von Sportunterricht:

„Das Erschließen möglichst vielfältiger Bewegungserfahrungen wird damit zu einem inhaltsbestimmenden Prinzip, auf dessen Umsetzung im Sportunterricht der Sportstudierende vorbereitet werden soll [...] Auf dieser Basis sind sie [die Studierenden, d. Verf.] in der Lage, die erworbenen Bewegungskompetenzen, Kenntnisse und Einstellungen unter verschiedenen pädagogischen Perspektiven und Sinnbezügen zu reflektieren [...]“ (MS, BA, Gym, S. 24).

Oftmals wird betont, dass es zentral sei, Studierende auf vielfältige Weise mit unterschiedlichen Bewegungserfahrungen zu konfrontieren, um sie hierüber für eine pädagogische Perspektivierung von Sportunterricht zu sensibilisieren. Vielfach soll dies über die Reflexion von selbst entwickelten Unterrichtsvorhaben geschehen, etwa indem Studierende „die pädagogische Perspektivierung von Bewegung, Spiel und Sport didaktisch analysieren [...] für die Gestaltung des Sportunterrichts exemplarisch reflektieren und anwenden“ (WU, MA, Gym, S. 3).

Insgesamt ist deutlich zu erkennen, dass den Studierenden nicht nur das Spektrum einer mehrperspektivischen Auslegung von Sportunterricht aufgezeigt werden soll, mit dem Sportunterricht inszeniert werden kann. Vielmehr wird darauf abgezielt, die Perspektivenvielfalt zu durchdringen und eine potenzielle spätere Anwendung anzubahnen. Damit wird die Bedeutung unterstrichen, „die Vorstellungswelt von Heranwachsenden nicht vorzeitig zu begrenzen“ (Beckers, 2013, S. 186), sondern auf eine Vielseitigkeit sportunterrichtlicher Inszenierungen durch unterschiedliche Perspektivgebungen hinzuarbeiten. Als zentral wird darüber hinaus unisono erachtet, dass Lernen im „Sport auch eingebunden ist in die generelle Zielsetzung von Entwicklungs- und Persönlichkeitsförderung“ (PB, BA, Gym, S. 12). Wenngleich sich sämtliche Textdokumente an Bewegungsfeldern zu orientieren scheinen, zeigt sich doch insgesamt ein eher ambivalentes Verhältnis zwischen einer Bewegungs-

4 Der Stichtag für alle ausgewählten Dokumente war der 30.09.2014. Verwendete Abkürzungen: BA = Bachelor, MA = Master, Gym = Lehramt Gymnasium/Gesamtschule, MS = Münster, WU = Wuppertal, PB = Paderborn, R = Rostock, DU = Duisburg-Essen, BO = Bochum, BI = Bielefeld, K = Köln, HD = Heidelberg.

feld- und einer Sportartenorientierung. Nicht selten werden in Modulbeschreibungen unter einem Bewegungsfeld primär technische und taktische Aspekte einzelner Sportarten aufgeführt. Bisweilen wird ein „Bewegungsfeld [als Additivum, d. Verf.] zur Wahl angeboten“ (R, BA, Gym, S. 7).

Demgegenüber finden sich vagere Hinweise für die Prinzipien Verständigung und Wertorientierung. Zudem sind diese z. T. sehr komprimiert dargestellt und häufig miteinander verwoben:

„Die Studierenden [...] verfügen über Fähigkeiten, ein selbstbewusstes und sozial orientiertes Handeln in Bewegung, Spiel und Sport zu fördern, insbesondere über Selbständigkeit, Eigeninitiative, Situationsreflexion und Teamarbeit sowie die Fähigkeit zu Teamarbeit, Kommunikation“ (DU, BA, Gym, S. 26).

So wird betont, dass zukünftige Sportlehrkräfte in der Lage sein sollen, eigenverantwortliches soziales Handeln im Sportunterricht (z. B. im Rahmen von Teamarbeit) anzubahnen. Da hier nicht selten unterschiedliche Vorstellungen über das, was ein Team ist, sein sollte oder auch sein kann, zum Vorschein kommen, entsteht gewissermaßen ein Impuls zur Verständigung darüber, was als Konsens gelten soll. Tangiert wird damit zumindest implizit auch die Frage danach, welche gemeinsame (Team-)Orientierung zugrunde liegen kann. Selbstgestaltung wird so im Prozess eines je individuellen Findens, Übernehmens oder auch Ablehnens von Wertorientierungen angebahnt (Serwe, 2000). Bezogen auf das Prinzip Verständigung, sind zudem deutliche Hinweise auf eine Erweiterung um Teilhabe zu erkennen, hier werden diverse Aspekte benannt.⁵

Bezogen auf die zweite Subkomponente (Wissen über inhaltspezifische Lernschwierigkeiten und Schülerkognitionen), kann zwar ebenso eine Zuordnung erfolgen, jedoch leidet diese unter *chiffreartigen* Formulierungen, die seltener eine klare inhaltliche Kontur erkennen lassen. So wird zwar häufig darauf hingewiesen, dass es bedeutsam sei, um das fachspezifische Interesse der Lernenden zu wissen – oftmals fallen hier die Begriffe adressatengerecht oder auch zielgruppenspezifisch –, entsprechende Aspekte werden jedoch zumeist nicht detaillierter erläutert:

„Die Studierenden besitzen anwendungsbezogene Kenntnisse über aktuelle (lebensalterbezogene, motivations- und interessenbezogene, geschlechtsspezifische) Sportformen und Sportinszenierungen [...]“ (DU, MA, Gym, S. 70).

Wird solcherlei genannt, schließt sich zumeist auch ein Hinweis auf die „Berücksichtigung von Schülerinteressen“ (BO, MA, Gym, S. 5) an.

Bezogen auf Leistungsfähigkeit, wird häufig auf motorische Aspekte im Rahmen der Gesamtentwicklung von Lernenden hingewiesen, oftmals spielen hier trainingswissenschaftliche oder auch

5 Dies ist aktuell sicherlich auch der Vorbereitung auf zunehmend vielfältige Lerngruppen geschuldet, wo es in hohem Maße darum gehen dürfte, „Unterschiede“ im Kontext von Verständigung gewinnbringend zu thematisieren (vgl. hierzu auch Beckers, 2013, S. 191).

medizinische Aspekte eine Rolle. So geht es z. B. um die „Bedeutung des Sports für die physische Leistungsfähigkeit“ (MS, BA, Gym, S. 11) von Kindern und Jugendlichen. Seltener wird in einem über die sportmotorische Ebene hinausgehenden Sinne betont, „dass individuelle Lernstände und Lernvoraussetzungen“ (BI, BA, Gym, S. 98) analysiert und für die Planung von Unterricht reflektiert werden sollen. Für den Aspekt Körperlichkeit findet sich Ähnliches. Zwar kristallisiert sich hier ein Fokus auf „Beobachtung und Analyse von Körpersprache in Bezug auf das Selbstkonzept“ (K, BA, Gym, S. 19) heraus, Weiterführendes ist jedoch nur andeutungsweise zu erkennen.

Die wiederholte Betonung einer adressatengerechten Vermittlung in nahezu sämtlichen Textdokumenten unterstreicht jedoch insgesamt die Bedeutung dieser zweiten Subkomponente.

Neben diesen beiden Subkomponenten sind auch fachspezifische Besonderheiten zu erkennen, z. B. sicherheitsbezogene Aspekte des gemeinsamen Auf-, Um- und Abbauens von Geräten (K, BA, Gym, S. 10). Häufig werden auch fachübergreifende Aspekte, hauptsächlich bezüglich des Klassenmanagements, z. B. zur „Planung und Durchführung von Exkursionen“ (HD, BA, Gym, S. 10), genannt.

Insgesamt zeigt die Curriculumanalyse, dass die beiden aus dem Fachdiskurs herausgearbeiteten Dimensionen fachdidaktischen Wissens, von denen angenommen wird, dass sie bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen hilfreich sind, eine Passung zum intendierten Curriculum der universitären Lehrerbildung aufweisen. Variationen in der Ausgestaltung der Curricula lassen sich in Details (z. B. Bewegungsfeld- vs. Sportartenorientierung) ausmachen, welche – analog zu Ergebnissen bundesweiter Lehrplanforschung (Geßmann, 2008) – durchaus gewisse bundeslandspezifische Traditionen abbilden. Vereinfacht gesagt, lässt sich in dieser Reihenfolge (NRW, BW, MV) eher eine Bewegungsfeld- denn eine Sportartenorientierung in den Ausbildungscurricula erkennen.

3.3 | SCHRITT 3: ÜBERFÜHRUNG IN EINE MODELLIERUNGSMATRIX

Da im weiteren Verlauf des Forschungsvorhabens auch empirisch überprüft werden soll, inwiefern sich diese beiden Inhaltsbereiche operationalisieren und erfassen lassen, stellen sie einen Ausgangspunkt der Itemkonstruktion dar. Zusätzlich werden zur Unterscheidung verschiedener Qualitäten kognitiver Anforderungen die drei Dimensionen – *Erinnern*, *Verstehen/Analysieren* und *Kreieren* – aufgegriffen. Dies ist der Annahme geschuldet, dass zum Unterrichten auf verschiedene Wissensbereiche zurückgegriffen wird, was im Instrument abgebildet werden soll (hierzu ausführlich König, 2009).

Inhaltsfacetten fachdidaktischen Wissens und Dimensionen kognitiver Anforderungsprozesse bilden somit eine Matrix, deren Zellen eine Heuristik für die vorzunehmende Itementwicklung darstellen (vgl. Abb. 1), um die Abdeckung konzeptionell bedeutsamer Aspekte durch Items zu gewährleisten (u. a. Blömeke et al., 2011).

Inhaltsdimension	Inhaltsaspekte	Erinnern	Verstehen/ Analysieren	Kreieren
Wissen über Repräsentationsformen und Instruktionsstrategien	Doppelauftrag	fd1, ...	fd2, ...	fd3, ...
	Erfahrungsorientierung	fd4, ...	fd5, ...	fd6, ...
	Mehrperspektivität	fd7, ...	fd8, ...	fd9, ...
	Reflexion	fd10, ...	fd11, ...	fd12, ...
	Verständigung	fd13, ...	fd14, ...	fd15, ...
	Wertorientierung	fd16, ...	fd17, ...	fd18, ...
Wissen über inhalts-spezifische Lern-schwierigkeiten und Schülerkognitionen	Interessen	fd19, ...	fd20, ...	fd21, ...
	Körperlichkeit	fd22, ...	fd23, ...	fd24, ...
	Leistungsfähigkeit	fd25, ...	fd26, ...	fd27, ...

Abb. 1. Matrix zur Itemkonstruktion

Für jede der Inhaltsfacetten wurden sowohl geschlossene als auch offene Antwortformate konzipiert (vgl. exemplarisch die Testaufgabe in Abb. 2). Auf der Grundlage dieser Matrix wurde ein Pool von 140 Items entwickelt, der einem Expertenrating unterzogen wurde (Schaper, 2009).⁶ Jene Expertinnen und Experten sollten möglichst eine Expertise in der Fachdidaktik Sport vorweisen können und in der inhaltlichen Ausgestaltung von Curricula der Lehrerbildung in den hier gewählten Bundesländern beteiligt gewesen sein. Diese Kriterien schränkten die theoretische Auswahl stark ein, sodass letztlich vier Personen mit der notwendigen Expertise (eine Hochschullehrerin und drei Hochschullehrer, jeweils mit Berufserfahrung in Schule und Hochschule) in Betracht kamen. Jenes Rating hatte einerseits zum Ziel, die (inhaltliche) Relevanz der Items im Rahmen universitärer Lehrerbildung zu hinterfragen und ihren (theoretisch konstruierten) Erwartungshorizont zu optimieren – diese inhaltliche Validierung stellt damit auch eine Korrekturkomponente der Gesamtmodellierung dar (Terzer, Hartig & Upmeyer zu Belzen, 2013, S. 58). Andererseits sollte das Expertenrating einen möglichst breit anerkannten Erwartungshorizont als Grundlage für die Itembewertung (besonders im Hinblick auf ein angemessenes Codiermanual für die offenen Antwortformate) schaffen, da es „für fachdidaktische Items oft keine eindeutig normativ richtige Antwort gibt“ (Krauss et al., 2011, S. 144). Da jedes Item jedoch auf einen fachdidaktischen Wissensbestand abzielt, der im Rahmen der Lehrerbildung fokussiert wird, sollte durch das Rating auch nachvollzogen werden, inwiefern die Items mit einer als inhaltlich korrekt angenommenen Antwort (geschlossenes Item) bzw. einem eben solchen Erwartungshorizont (offenes Item) gekennzeichnet wurden. Letztlich wurde das ursprüngliche erste Set von 140 Items hierdurch auf 81 reduziert und das Codiermanual entsprechend angepasst.⁷

6 An dieser Stelle sei den Expertinnen und Experten ausdrücklich für ihre Einschätzungen gedankt.

7 Diese Itemreduktion war eine weitere Zielsetzung des Expertenratings, um möglichst charakteristische Items für die einzelnen Inhaltsfacetten herauszufiltern und den potenziellen Bearbeitungsaufwand in einer anstehenden Pilotierung in Grenzen zu halten.

Als ein Prinzip für die Lehr- und Lerngestaltung des Sportunterrichts gilt „Verständigung und Partizipation“. Konkret auf den Sportunterricht bezogen, bedeutet dies, ... (Bitte nur ein Kreuz pro Zeile!)			
	Richtig	Falsch	Weiß ich nicht
... dass Schülerinnen und Schüler an der vielfältigen Bewegungs- und Sportkultur in unterschiedlichen Handlungspositionen teilnehmen.	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 2: Beispielaufgabe mit geschlossenem Antwortformat zur Erfassung fachdidaktischen Wissens (Subkomponente Wissen über Repräsentations- und Instruktionwissen, Inhaltsfacette Verständigung) sowie als korrekt angenommene Lösung

Testaufgaben, die im Expertenrating bezüglich inhaltlicher Relevanz nicht den theoretischen Skalennittelwert (auf einer fünfstufigen Likert-Skala) erreichten, wurden ausgeschlossen. Dies trifft auch für jene Items zu, deren Antwort bzw. Erwartungshorizont nicht mehrheitlich als inhaltlich korrekt bewertet wurde. Auf der Grundlage des verbleibenden Itempools wurde die Entscheidung über die endgültige Teststruktur erneut theoriegeleitet vorgenommen. Dabei war es das Ziel, sämtliche Zellen der Matrix – angesichts ihrer gleichermaßen hohen Bedeutung für die Gestaltung von Lehrprozessen – annähernd gleichgewichtig im Test durch Items zu repräsentieren. Für das Anforderungsniveau *Kreieren* ist dies allerdings nur begrenzt gelungen, sodass hier weniger Items aufzufinden sind.

4 | MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER DARGELEGTEN KONZEPTUALISIERUNG FACHDIDAKTISCHEN WISSENS

Es ist die Intention universitärer Lehrerbildung, angehende Sportlehrkräfte adäquat auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten. Implizit rücken damit auch Fragen danach in den Fokus, ob bzw. inwiefern dies tatsächlich geschieht. Zumal aus anderen Unterrichtsfächern bekannt ist, dass insbesondere fachdidaktischem Wissen ein hohes Wirkpotenzial für Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zugeschrieben wird und dies in hohem Maße im Rahmen universitärer Lehrerbildung angebahnt werden kann. Diesbezüglich Einblick in die Struktur und Funktionsweise von Sportlehrerbildung zu erhalten, dürfte daher höchst relevant sein.

Basierend auf dem bis dato ausbaufähigen Erkenntnisstand bezüglich einer konzeptionellen Rahmung sportdidaktischen Wissens, stellt der Beitrag eine systematische Konzeptualisierung dar, die sowohl den fachimmanenten Diskurs als auch jene Diskurse aus weiteren Unterrichtsfächern berücksichtigt. Ausgehend von Reviews zur Konzeptualisierung fachdidaktischen Wissens, wurde in einem ersten Schritt nach zentralen Elementen sportdidaktischen Wissens im Fachdiskurs gesucht. Die auf diese Weise entstandene Systematisierung fachdidaktisch relevanter Inhalte stellte dann die Hintergrundfolie für den zweiten Schritt dar – die Prüfung des intendierten Curriculums der universitären Sportlehrerbildung. Insgesamt kristallisierte sich in diesem Schritt heraus, dass sich die beiden aus dem Fachdiskurs abgeleiteten Dimensionen fachdidaktischen

Wissens weitestgehend auch in den analysierten Curricula finden (lassen). Gleichsam entkräftet dies größtenteils die oftmals geäußerte Kritik, die normativen Vorgaben seien nicht im intendierten Curriculum abgebildet (Terhart, 2012b). Dabei kommt auch der thematisierte Konzeptualisierungsvorschlag nicht um Eingrenzungen umhin, auch weil hier lediglich die universitäre Lehrerbildungsphase betrachtet wird. Bezogen auf die erste sportdidaktische Inhaltsfacette, Wissen über Repräsentationsformen und Instruktionsstrategien, wird ein Fokus auf Aspekte erziehenden Sportunterrichts gelegt, denen für die zukünftige Tätigkeit von Sportlehrkräften eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Wenngleich hier unterschiedlichste Aspekte benannt werden, fördert die Analyse doch auch eindeutige inhaltliche Schwerpunkte (Mehrperspektivität, Doppelauftrag) und Ambivalenzen (Bewegungsfeld- vs. Sportartenorientierung) zutage. Gewissermaßen in Weiterführung dessen wird auch, bezogen auf die zweite Inhaltsfacette, Wissen über inhaltspezifische Lernschwierigkeiten und Schülerkognitionen, wiederholt eine adressatengerechte Vermittlung betont – jedoch mit einer bisweilen spärlichen inhaltlichen Konkretisierung. Beide Schritte bilden sodann die Grundlage der Modellierungsmatrix, mit deren Hilfe im dritten Schritt Items entwickelt wurden. Das auf diese Weise entstandene Itemset wurde schließlich einem Expertenrating unterzogen, um Hinweise auf Inhaltsvalidität der konstruierten Items zu erhalten (Terzer et al., 2013).

Gleichwohl ist einschränkend festzuhalten, dass es sich bei dem hier gewählten Ansatz *lediglich um eine* mögliche Konzeptualisierungsvariante sportdidaktischen Wissens handelt (Vogler et al., 2018), die ihre Stärken darin hat, eine systematische analytische Basis zur Itementwicklung zu liefern. Das Potenzial liegt weiterhin darin, die angenommene dimensionale Struktur fachdidaktischen Wissens empirisch zu überprüfen. Zweifelsohne kristallisieren sich aber auch die Grenzen dieses Ansatzes heraus, in dem sichtbar wird, dass hier lediglich fachdidaktisches Wissen als potenzielle Disposition für Handeln betrachtet wird. Konkrete unterrichtliche Anforderungssituationen, auch im Zusammenspiel mit weiteren nichtkognitiven Dimensionen, liegen weniger im Fokus (vgl. hierzu Blömeke et al., 2015). Infolgedessen resultiert hieraus ein indirekter Bezug zur Bewältigung von unterrichtlichen Anforderungen.

Das Potenzial eines solchen Zugangs besteht vielmehr darin, ein Testinstrument zu entwickeln, das ansatzweise in der Lage sein könnte, den Erwerb fachdidaktischer Wissensbestände im Kontext universitärer Sportlehrerbildung nachzuvollziehen, die wiederum als Basis für situationsspezifisches Handeln im (späteren) Unterricht verstanden werden können. Durchaus denkbar ist, dass solcherlei Überprüfungsergebnisse Ansatzpunkte anzudeuten vermögen, an welchen Stellen Sportlehrerbildung konstruktiv weiterzuentwickeln wäre. Vermutlich böte sich auf diesem Wege auch die Option, gewinnbringend an weitere Erkenntnisse der Lehrerverberufsforschung, u. a. kasuistische Ansätze (z. B. Wolters, 2015), anzuknüpfen. Perspektivisch schiene es sinnvoll, fachdidaktisch relevantes Wissen stärker situationsspezifisch einzubinden (Baumgartner, 2017). Diesbezüglich wäre auch zu bedenken, inwiefern eine Schwerpunktlegung auf bestimmte fachdidaktische Wissensfacetten – z. B. Wissen über die Leistungsfähigkeit von Lernenden – zielführend sein kann.

LITERATUR

- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2013). *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Amade-Escot, C. (2001). The contribution of two research programs on teaching content: „Pedagogical content knowledge“ and „Didactics of physical education“. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 78-101.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133-180.
- Baumgartner, M. (2013). Professionelle Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen. Zur empirischen Generierung eines kompetenzorientierten Referenzsystems für die Ausbildung von Sportlehrpersonen der Berufsschule. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (2), 49-74.
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178-196). Aachen: Meyer & Meyer.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3-13.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819). Wiesbaden: VS.
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Geßmann, R. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Eine kommentierte Dokumentation 1945-2007*. Köln: Sportverl. Strauß.
- Gogoll, A. (2014). Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken. *sportunterricht*, 63 (6), 163-167.
- Goodson, I. F., Hopmann, S. & Riquarts, K. (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau.
- Grimminger, E. (2013). Besondere Sichtbarkeit durch Unsichtbarkeit. Wie sich Schüler/innen untereinander grundlegende Anerkennung im Sportunterricht verweigern. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 55-77.
- Gruber, H. (1994). *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Halbheer, U. & Reusser, K. (2009). Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 465-476). Weinheim und Basel: Beltz.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 41-60.
- Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *sportunterricht*, 62 (2), 53-57.
- Kleickmann, T., Großschedl, J., Harms, U., Heinze, A., Herzog, S., Hohenstein, F., Köller, O., Kröger, J., Lindmeier, A., Loch, C., Mahler, D., Möller, J., Neumann,

- K., Parchmann, I., Steffensky, M., Taskin, V. & Zimmermann, F. (2014). Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (3), 280-288.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 25-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- KMK. [Kultusministerkonferenz] (2014). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2014).
- König, J. (2009). Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden. Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (2), 244-262.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 499-527.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (3/4), 223-258.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135-161). Münster: Waxmann.
- Krieger, C. (2007). Der verstehende, „ethnografische Blick“ auf Schüler im Sportunterricht. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 69-91). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011a). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011b). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805-820.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.
- Meier, S. & Ruin, S. (2015). Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 81-99). Berlin: Logos.
- Meier, S. & Stibbe, G. (2016). Zur Methodenfrage im erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht*, 65 (5), 131-137.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: Haupt.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). (2013). *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Oesterhelt, V., Gröschner, A., Seidel, T. & Sygusch, R. (2012). Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters – Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (1), 29-46.

- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Roters, B., König, J., Tachtsoglou, S. & Nold, G. (2013). Fachdidaktisches Wissen angehender Englischlehrkräfte. Theoretischer Rahmen und empirische Ergebnisse zur Struktur eines Testinstruments. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6 (2), 155-177.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2016). Erziehender Sportunterricht und kompetenzorientierte Lehrpläne. *sportunterricht*, 65 (Sonderheft Didaktik des Schulsports), 147-153.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 166-199.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Serwe, E. (2000). Verantwortungserziehung heute – eine schulpädagogische Bildungsaufgabe zwischen moderner Rhetorik und aktueller Problematik. In N. Seibert (Hrsg.), *Problemfelder der Schulpädagogik* (S. 115-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Süßenbach, J. (2008). Schüler und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 107-116). Balingen: Spitta.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. Zur curricularen Neubestimmung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 49 (7), 212-219.
- Tepner, O., Borowski, A., Dollny, S., Fischer, H. E., Jüttner, M., Kirschner, S., Leutner, D., Neuhaus, B. J., Sandmann, A., Sumfleth, E., Thillmann, H. & Wirth, J. (2012). Modell zur Entwicklung von Testitems zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 7-28.
- Terhart, E. (2012a). Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? *Pädagogik*, 64 (1), 43-47.
- Terhart, E. (2012b). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3-21.
- Terzer, E., Hartig, J. & Upmeyer zu Belzen, A. (2013). Systematische Konstruktion eines Tests zu Modellkompetenz im Biologieunterricht unter Berücksichtigung von Gütekriterien. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 51-76.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 50 (2), 43-49.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (4), 335-347.
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T. & Meier, S. (2018). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 47-55). Hamburg: Czwalina.
- Wiesche, D. & Klinge, A. (Hrsg.). (2017). *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R. & Sinning, S. (2009). Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht? *sportunterricht*, 58 (3), 67-72.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Aachen: Meyer & Meyer.