

SPORTDIDAKTIK WIEDERBELEBT – PROFESSIONALISIERUNGSTHEORETISCHE REFLEXIONEN ZU EINEM RETTUNGSVERSUCH

von Matthias Schierz

ZUSAMMENFASSUNG | Die Rede von der „Wiederbelebung“ der Sportdidaktik auf der 35. Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik gibt Anlass zu Reflexionen über die Zukunft fachdidaktischer Forschung und Konzeptionalisierung im Sport. Es scheint Konsens zu sein, dass das künftige Überleben der Fachdidaktik von reflektierten Anschlüssen an Entwicklungen in den empirischen Bildungswissenschaften abhängen wird. Strittig ist dagegen, ob dies in Bezug auf ein Schulfach gelingen kann, das beansprucht, im Rahmen des Fächerkanons eine Sonderstellung einzunehmen. Ob der Sportlehrerberuf vor dem Hintergrund seiner tradierten Deutungsmuster und Orientierungsrahmen überhaupt die notwendigen Professionalisierungsvoraussetzungen aufweisen kann, um für bildungswissenschaftliche Forschungen anschlussfähig zu sein, ist Gegenstand der professionalisierungstheoretischen Reflexionen dieses Beitrags.

Schlüsselwörter: Sportdidaktik, Professionalisierung, bildender Unterricht, Reflexion.

SPORT DIDACTICS REVIVED – PROFESSIONALIZATION THEORETICAL REFLECTIONS TO A RESCUE ATTEMPT

ABSTRACT | The talk of the „revival“ of the sport didactics at the 35th Annual Meeting of the Commission DGfE sports education gives rise to reflections on the future of didactic research and conceptualization in sports. There seems to be consensus that the future survival of the subject didactics will depend on developments in the empirical sciences education. At issue, however, is whether this can be achieved in relation to a school subject that claimed to occupy a special position within the subject canon. Whether the sports teaching profession in the context of its traditional patterns of interpretation and policy framework at all can have the necessary professionalization requirements to be for connection for education scientific research, is the subject of professionalization theoretical reflections to this post.

Keywords: Sports Education, professionalization, teaching, reflection.

SPORTDIDAKTIK WIEDERBELEBT – PROFESSIONALISIERUNGSTHEORETISCHE REFLEXIONEN ZU EINEM RETTUNGSVERSUCH

Widerfährt der Sportdidaktik gegenwärtig das gleiche Schicksal, wie es dem Körper widerfuhr? Kaum war dessen Verschwinden im Zeitalter der Digitalisierung bemerkt worden, diagnostizierten Kamper und Wulf (1981) schon seine Wiederkehr. Diese galt aber nicht als ein vollzogenes Ereignis, sodass Gugutzer (2004, S. 46) in der Diagnose der Wiederkehr nicht die Verkündigung eines Tatbestands sah, sondern eine programmatische Aufforderung, den Körper in die Theoriebildung der Soziologie zu integrieren. Ob in der Gegenwart Anzeichen vorliegen, in denen sich das Ende oder das Verschwinden der Sportdidaktik ankündigt, wird man diskutieren müssen. Die Feststellung der „Wiederbelebung“ der Sportdidaktik, der dieser Beitrag in Hinblick auf ein Resümee zur 35. Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik nachgeht, scheint ihr Ableben schon als temporär begrenztes Ereignis zu implizieren. Die folgenden Überlegungen weisen in die Richtung der Rehabilitation. Sofern die Rede von der „Wiederbelebung“ nicht von vornherein die Form eines Nachrufs annehmen soll, wird man sich der Bedingungen vergewissern müssen, unter denen die gerettete Patientin zukünftig ihr Überleben sichern kann. Denn auch die Rettung darf nicht einfach als Tatbestand gelten, sondern kommt einer programmatischen Aufforderung gleich, insbesondere der, Sportdidaktik stärker als bisher in die Frage- und Methodenhorizonte der Bildungswissenschaften zu integrieren. Das künftige Überleben der Fachdidaktik, so die Zeigeintention dieses Artikels, hängt aber nicht nur von ihrer Anschlussfähigkeit an die Entwicklungen der Bildungswissenschaften ab, sondern ganz entscheidend vom Gelingen oder Scheitern der Professionalisierung des Sportlehrerberufs.

1 | NACH DER RETTUNG

Infolge der Unübersichtlichkeit fachdidaktischer Positionierungen (vgl. Stibbe, 2013), der Verdichtung der Sorge um den Fitnesszustand Heranwachsender zu einem profitablen Krisenthema der Sportpädagogik (vgl. Körner, 2012) und der Proklamation eines für widerstreitende Auslegungen offenen fachlichen Doppelauftrags der „Erziehung zum und durch Sport“ (vgl. Scherler, 2005) entstanden Bedingungen, unter denen das Schulfach sukzessive für funktionale Interessen und technologische Simplifikationen seiner Leistungen geöffnet wurde. Diese Entwicklung wurde vereinzelt als Indikator für einen Wandel im Verständnis der Aufgaben des Schulfachs genommen. Vor dem Hintergrund eines verstärkten Publikationsaufkommens im Kontext der Schulsportforschung zur körperlichen Leistungsfähigkeit Heranwachsender und den Wirkungen des Sports auf ihre Selbstkonzepte fielen die Prognosen für die Zukunft einer bildungstheoretisch fundierten Fachdidaktik des Sports ungünstig aus:

„Die offensichtliche Entkopplung vieler der empirisch-analytischen Programmatiken von bildungstheoretischen Problemstellungen ist ein starker Indikator für einen tiefgreifenden Wandel im Verständnis der Aufgaben des Schulfachs, der vielleicht in nicht allzu ferner Zukunft die Sportdidaktik in der Bedeutungslosigkeit einer historisch überholten diskursiven Figuration versinken lässt“ (Schierz, 2013a, S. 255).

Hört man auf andere Stimmen, so kam der Exitus der Sportdidaktik etwas schneller als erwartet, war aber nicht von Dauer. Eine Pressemitteilung der Universität Osnabrück vom 18.02.2013 gab die „Wiederbelebung“ der Sportdidaktik bekannt (Presseportal Universität Osnabrück, 2013). Die vorläufige Rettung vollzog sich im Rahmen der 35. Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik. Aber erst dann, wenn es der Sportdidaktik gelingen sollte, die Umbrüche, die in anderen Fachdidaktiken zu besichtigen sind, in absehbarer Zeit erfolgreich mitzuvollziehen, würde sie eine Zukunft haben. Elflein wird als Ausrichter der erwähnten Jahrestagung in der Pressemitteilung mit folgenden Worten zitiert:

„Die Zeit ist reif, die vorangeschrittene empirische Lehr-/Lernforschung auf der einen Seite und die systematische Theoriebildung auf der anderen Seite sowie die experimentelle Forschung unter dem Dach einer mehrdimensional ansetzenden Sportdidaktik konzeptionell zusammenzuführen.“ (Presseportal Universität Osnabrück, 2013).

Die Berechtigung der Programmatik ist nicht vorschnell abzuweisen, auch wenn sich Rückfragen hinsichtlich der Einschätzung des Leistungsstands der Sportdidaktik stellen. Die Chancen der Entwicklung zu einer empirisch wie auch theoretisch anschlussfähigen und in ihren Problemstellungen mit anderen Fachdidaktiken vergleichbaren Sportdidaktik stehen vermutlich im Fall des wissenschaftlichen Bezugs zu einem Schulfach Sport gut, sofern es mit anderen bildenden und allgemeinbildenden Schulfächern in Hinblick auf seine Beiträge zur Herstellung unterrichtlicher Reflexionsverhältnisse vergleichbar ist. Sie sinken drastisch, sofern sich Vertreter/innen der Sportlehrerschaft offensiv mit Verweisen auf den Sonderstatus eines Bewegungs- und Praxisfachs der unterrichtlichen Inszenierung von Reflexions- und Erkenntnisprozessen entziehen, die das Lernen in anderen Fächern der Schule kennzeichnet. In diesem Fall würde eine unterrichtstheoretisch anschlussfähige und empirisch ausgerichtete Fachdidaktik bemerken, dass sie in den Normalstunden ihres Fachs zwar auf Bauformen des Sports, Spielens und Bewegens trifft, jedoch nicht oder nur in hybriden Konstellationen auf Formbildungen eines Unterrichts, für den die Erzeugung und Sicherung reflexiver Verhältnisse in kognitiv aktivierenden Aufgabenstellungen, wie sie auch in anderen Fächern üblich sind, konstitutiv ist (vgl. Schierz, 2012). Einen Indikator für das Auftreten eines solchen Problems liefert die Dortmunder *SchiDo-Studie* (Burrmann et al. 2012). Die in dieser Untersuchung befragten Sportlehrkräfte nannten als Kriterium für guten Unterricht an erster Stelle den möglichst hohen Anteil an aktiver Bewegungszeit der Schüler/innen. Das angesichts geltender Rahmenrichtlinien erwartbare Kriterium „mehrperspektivischer Gestaltung von Unterricht“ fiel dagegen in den Zustimmungswerten kaum ins Gewicht.

Mit der Zielstellung einer hohen Bewegungsauslastung der Schülerinnen und Schüler in den schulischen Normalstunden des Fachs vermag eine an den Brennpunkten und Fragestellungen heutiger Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften anschließende Sportdidaktik nur wenig anzufangen. Wie hätte man sich in einem solchen Fach die Realisation des pädagogischen Sinns der Schule zu denken, den Gruschka (2011, S. 26) in der „Herausbildung eines sachlich möglichst weit und tief durch Einsichten entfalteten Ich-Weltverhältnisses“ erfasst? Die Mitte

der 1990er-Jahre auf die allgemeine Didaktik gemünzte Behauptung Dietrichs (1994), sie sei „Stricken ohne Wolle“, könnte eine Fachdidaktik des Sports sehr schnell einholen, wenn es erst einmal offenkundig wird, dass sie zwar in ihrem Fach die Reflexivitätsverhältnisse unterrichtlicher Zeige- und Deutungsstrukturen erforschen möchte, das aber nicht kann, weil sie nur die präreflexiven Verhältnisse der Performanz gesteigerter „Bewegungsaktivitäten“ unter der Vorgabe standardisierter Erwartungen an die sportlichen Leistungen der Schüler/innen vorfindet.

„Wer Bildungsprozesse anregen und begleiten will“, schreibt Hericks, „kann dies nicht tun, ohne zur Reflexion anzuleiten, das impliziert der Begriff der Bildung“ (2004, S. 70). Er fügt hinzu: „Reflexion stellt gleichsam das übergreifende Strukturmerkmal von Bildung und pädagogischer Professionalisierung dar“ (Hericks, 2004, ebd.). Die Bedenken gegen das Denken in der Sportlehrerschaft sind aber Legion. Serwe-Pandricks formuliert treffend: „Mit dem vielleicht schon pathologischen Verlangen, das – in modernen, entkörperlichten Lebenswelten – knappe Gut der Praxiserfahrungen in sein Recht zu setzen, wird eine sogenannte ‚Verkopfung‘ des Sportunterrichts zum gefürchteten Feind des eigenen „Sonderstatus“ (Serwe-Pandrick, 2014, S. 1). Das in die Zeit der Fachentstehung hineinfallende historische Deutungsmuster von Schule als einem reformbedürftigen Ort intellektueller Überbürdung der Schüler und Schülerinnen hat sich in einer Wahlverwandtschaft von Arbeitsschulbewegung, Militärdoktrinen und medizinischem Hygienediskurs seit dem Ende des 19. Jahrhunderts fachkulturell sedimentiert und wirkt, in Anlehnung an Bohnsack (2008, S. 135f.) interpretiert, als eine Orientierungsfigur fort, in die positive und negative Gegenhorizonte in deutlichem Kontrast zueinander aufgespannt sind: Wir bewegen die Schüler/innen; die anderen unterrichten sie (vgl. Schierz, 2009; 2013b). Es liegt daher auch im nachvollziehbaren Eigeninteresse der Fachdidaktik an der Steigerung der Unterrichtsqualität ihres Fachs, wenn unter der Formel der „reflektierten Praxis“ eine Unterrichtsentwicklungsforschung initiiert wird, die sich der schon „pathologischen“ Angst vor der „Verkopfung“ des Sportunterrichts geradezu therapeutisch nähert. Die Ergebnisse des Projekts von Serwe-Pandrick und Thiele (2012) lassen einen zumindest verhaltenen Optimismus zu, dass die Entwicklung, auf die ihre Forschung zielt, an einem fernen Tag in der Sportlehrerschaft erwünscht sein könnte.

Z. Z. hat die Fachdidaktik des Sports es noch sehr schwer, in der Lehrerschaft Akzeptanz für die Forderung zu finden, im Unterricht Schüler/innen primär zur Distanz und nicht zur Nähe zum Performativen des Sports anzuleiten.¹ Die Sportlehrerschaft verfügt über eine Alternative zu

1 Vgl. Benner: „Zum Performativen muss Unterricht jedoch Distanz erzeugen, d. h. es muss Übergänge zwischen Performativem und Distanz und eine Rückkehr aus der Distanz zum Performativen geben. Aber diese Rückkehr in das Performative muss nicht im Klassenraum stattfinden“ (2008, S. 92). Der Übergang ist charakteristisch für eine „Didaktik des Perspektivenwechsels“: „Partizipationskompetenz entsteht auch durch Einübung, aber in der Perspektive von Bildungsgängen eben nicht nur durch Einübung, sondern durch eine mit didaktischen Mitteln systematisierte Distanznahme, durch den inszenierten Wechsel probeweiser Teilnahme und Beobachtung der Teilnahme. Unterricht ist in altersangemessener Dosierung immer Weltbeobachtung und Beobachtung der Weltbeobachtung, d. h. Unterricht verschränkt Beobachtung erster und zweiter Ordnung. Eine Didaktik, die auf diese Weise einen Möglichkeitsraum reflexiver Kompetenzen eröffnet, nenne ich Didaktik des Perspektivenwechsels“ (Dressler, 2013, S. 195). Der Übergang von der „probeweisen Teilnahme“ zur Distanznahme in Beobachtungen erster und zweiter Ordnung erfolgt im Unterricht. Die Rückkehr aus unterrichtlichen Reflexionsverhältnissen in das Performative des Sports hat aber außerhalb des Unterrichts der öffentlichen Schule zu geschehen.

einem Verständnis öffentlich institutionalisierter Erziehung, das Bildungsprozesse über unterrichtlich vermittelte „distanzierende Formen der Aneignung“ (Benner, 2008, S. 91) bestimmt. Im Kreuzungspunkt widerstreitender Fachkonzeptionen stehend, bietet sich ihr beispielsweise die Wahl, ob sie sich an Gesichtspunkten eines pädagogischen Paternalismus orientieren will, der den Zwang zum Guten darin ausüben möchte, den Fitnesszustand der Schülerschaft zu verbessern und dementsprechend einen kompensatorischen, trainingsausgerichteten Schulsport befürwortet, oder ob sie ihre Orientierung in einer Unterrichtslehre finden will, die es nahelegt, anspruchsvolle kognitive Aufgabenstellungen als dem Fachgegenstand „Bewegung“ äußerliche und daher irrelevante „Hinzufügungen“ (Funke-Wieneke, 2008, S. 56) einzustufen. Beide Orientierungen der Alternative zementieren den Sonderstatus des Fachs und treten der Herstellung solcher unterrichtlicher Reflexionsverhältnisse entgegen, die Schüler/innen Denk-, Erkenntnis- und Urteilsleistungen abverlangen.

Fächer wie Mathematik, Deutsch, Politik, Kunst, Chemie oder Physik haben nicht zu befürchten, ihre Besonderheit einzubüßen, nur weil sie gleichermaßen dem Erkennen, Denken, Verstehen und Urteilen der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einräumen. Sie sichern sich hierüber erst als allgemeinbildende Schulfächer ab, weil sie die in bildungstheoretischer Sicht notwendige Distanzierungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zur lebenspraktischen Performanz und den Weltansichten ihrer Herkunftsmilieus hervorbringen, ohne den habitualisierten Formen der Bewältigung der eigenen Lebensverhältnisse ihre Dignität abzusprechen (vgl. Grundmann et al., 2006).

Um soziale Lebensverhältnisse zu verstehen, die Angemessenheit des eigenen Handelns zu beurteilen und Verwirklichungschancen der eigenen Lebensführung zu erkennen, ist das „Nachdenken über die Verfassung der Welt“ (ebd., S. 64), auch der des Sports, unabdingbar erforderlich und im Kontext eines handlungsbefähigenden Unterrichts in der Schule unverzichtbar. Es ist eine gemeinsame Charakteristik von allgemeinbildenden Schulfächern, dass sie ein Vergleichbares und Allgemeines im Anspruch auf unterrichtliche Reflexionsverhältnisse miteinander teilen und zugleich sich in der Differenz ihrer zu erkennenden, zu verstehenden, zu beurteilenden und im Denken zu begreifenden Weltausschnitte und Sprachen voneinander unterscheiden. Ein Schulfach, das seine Besonderheit nur darüber herzustellen vermag, dass es ein Verdikt gegen Reflexion, sogar „Kognition“² ausspricht, um sich von allen Schulfächern auch noch in dem zu unterscheiden, was sie im Bezug auf den pädagogischen Sinn von Schule unverzichtbar

2 Das Verstehen des Wortes „Sport“ und der sich in seinem Gebrauch konstituierenden Bedeutungen ist eine Frage begrifflicher Erkenntnis und Entwicklung, die u. a. von den kognitiven Strukturen abhängig ist, über die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügt (vgl. Seiler, 1994). Wer das Verstehen von Sport lehren und somit zwangsläufig auch die Begriffsentwicklung der Schüler/innen fördern will, wird sich daher mit „Prinzipien der Begriffskonstruktion“ (Seiler, 1994, S. 85f.) und der Genese kognitiver Strukturen auseinandersetzen müssen. „Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens“ (Stebler et al., 1994) reflektieren, aktivieren und transformieren zudem im Wissensaufbau nicht nur kognitive Strukturen, sondern auch meta-kognitive Kompetenzen der Überprüfung und Korrektur von Denk-, Argumentations- oder Problemlösungsprozessen, sofern auch das individuelle oder kollektive Lernen zum Gegenstand des Verstehens werden soll (vgl. Weinert, 1994).

miteinander verbindet, behauptet *Einzigartigkeit*, nicht Besonderheit. Ein solches Fach fällt als Handlungsrahmen aus dem Kanon der allgemeinbildenden Schulfächer heraus und steht somit auch außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Fachdidaktik.

2 | VOR DER RETTUNG

In den Funktionszuweisungen und Hierarchiekonstruktionen der Sportwissenschaften war Didaktik, sofern sie nicht ohnehin nur als eine Methodenkunde konzipiert war, noch bis nach der Jahrtausendwende wie selbstverständlich ein Serviceunternehmen, das keine eigenen Ziele zu verfolgen hatte. Didaktik sollte normative Reformorientierungen der Medizin, Pädagogik, Psychologie oder Bewegungswissenschaft von der Theorie in die Praxis transportieren und dort unter Verwendung allgemeiner Planungsmodelle zu einem Beispielbestand praxisanleitender Unterrichtsentwürfe verarbeiten, die der Lehrerschaft zeigten, was zu tun war. Die Marginalisierung der Didaktik wurde auch dadurch unterstützt, dass in den Kontexten der pädagogischen Fachlegitimation eine Erblast der Theorie der Leibesübungen latent fortwirkte, die in einem Bildungskonzept bestand, das den Leibesübungen selbst die unmittelbare Qualität performativer, da in ihrem Vollzug wirksamer Bildungsmedien zuschrieb. Unter der Voraussetzung, man könne dem bloßen Vollzug von Leibesübungen, Bewegungen oder sportiver Praktiken selbst schon eine immanente Bildungsqualität zuschreiben, blieb es noch bis in die Mitte der 1990er-Jahre hinein vertretbar, im Studium der Sportwissenschaft den Schritt vom „Akteur zum Arrangeur“ anzuleiten, wie ihn Baur (1995) in einem viel beachteten Beitrag beschrieb. Wenn Leibesübungen, Sport und Bewegung den Menschen allein schon durch ihren Vollzug unmittelbar bildeten, dann war ein „Sportarrangeur“ unvermeidlich auch ein Bildungsarrangeur und musste sich bei der Aufbereitung von Sport über das Bildende des Unterrichts nicht überflüssig viele Gedanken machen. Das fachdidaktische Denken der späten 1970er-Jahre vollzog Jahre zuvor eine Transformation dieses Konzepts, ohne es wirksam verdrängen zu können.

Im Kontrast zur tradierten leibespädagogischen Sicht galten aus der Perspektive prominenter fachdidaktischer Entwürfe der Zeit nicht die Vollzüge des Übens von Bewegungspraktiken, sondern die reflexiven Zeige- und Deutungsstrukturen des *Unterrichts* als bildungsrelevant (vgl. Ehni, 1977). Das Neue bestand darin, das Primat der Bildung durch Übung durch das der Bildung durch Unterricht zu ersetzen, um die unterrichtlich verhandelte Sache „Sport“ zu entmythologisieren, (sozial-)wissenschaftlich zu analysieren und ihre Bedeutung als ein kontingentes Interaktions- und Diskurskonstrukt für Schüler/innen sichtbar zu machen.³ In den fachdidaktischen Konzeptionen Ende der 1970er-Jahre und darauf im Zuge der einsetzenden Phase der Empirisierung ab den 1990er-Jahren war deutlich erkennbar, dass die wie selbstverständlich vertretene Auffassung von Sportdidaktik als dienstleistender Magd und Hilfswissenschaft der Fachwissenschaften des Sports nicht dem entsprach, was die Fachdidaktik mit sich selbst vorhatte. Sie folgte nicht dem Applikationsdenken naiver Theorie-Praxis-Modellierung, die von den Erkenntnissen der Wissensverwendungsforschung unberührt blieb, und sie wollte auch keine

3 Dies geschah, dem Zeitgeist adäquat, im Wandel essenzialistischer zu strukturalistischen Sichtweisen auf Sport.

„Sportarrangeure“ qualifizieren, sondern Lehrerinnen und Lehrer ausbilden. Sie reflektierte nicht das immanent Bildende in den Leibesübungen, der Bewegung oder dem Sport, sondern fokussierte das Bildende im Unterricht der Schule, dessen Zeige- und Deutungsstrukturen für die Qualität der Bildungsprozesse der Schüler und Schülerinnen ausschlaggebend sein sollten. Sportdidaktik ist seitdem weder ein Transportunternehmen von Fremdinnovationen noch ist sie eine „treue Kumpanin“ der Sportlehrerschaft, die unhinterfragt deren fach- und berufskulturelle Deutungsmuster und Orientierungsfiguren affirmiert.

Dies dokumentiert sich auch darin, dass schon seit den 1990er-Jahren aufseiten der Fachdidaktik des Sports Bezüge zu strukturlogischen Ansätzen der pädagogischen Professionalisierungsdebatte sichtbar wurden, die es erlaubten, den Sportlehrerberuf im Kontext einer Berufstheorie auf den Prüfstand zu stellen. Dies geschah jedoch unter starker Fokussierung der Rolle der Fallarbeit in pädagogischen Berufsfeldern des Sports (vgl. Schierz & Thiele, 2002). Explizit vor dem Hintergrund eines makrosoziologischen Ansatzes der Professionstheorie sollten erst Cachay und Kastrup (2006) und Kastrup (2009) die Bedeutung des Sportlehrerberufs einer kritischen Bilanzierung unterziehen.

Sehr verkürzt dargestellt, ergab sich folgende berufstheoretische Interpretationsfolie für das Verständnis des Sportlehrerberufs: Professionen, darauf verweisen seit Parsons die makrosoziologischen Professionsverständnisse, betreiben ein Kerngeschäft in ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Recht, Gesundheit oder Bildung. Sie ringen um Autonomie gegenüber staatlicher Kontrolle, entwickeln eine bereichsspezifische Ethik, besitzen eine wissenschaftliche Wissensbasis und regeln den Berufszugang in Standesorganisationen. Eingeschränkt gilt dies auch für den Lehrerinnenberuf. In Professionen Tätige verfügen über ein lizenziertes Eingriffsrecht in die Integrität von Personen, die sich in ihrem Leben in einer Krisen- oder Umbruchsituation befinden, zu deren Bewältigung sie im aufgabenorientierten Professionsverständnis Oevermanns (1996) stellvertretende, wertgebundene und wissenschaftlich fundierte Hilfe benötigen. Das Besondere des Lehrerberufs liegt aber darin, wie jüngst Bonnet und Hericks (2013, S. 46) betonen, solche Krisen oder Umbrüche nicht nur zu begleiten, sondern auch mit dem Ziel *auszulösen*, die Freiheitsgrade im Selbst- und Weltverhältnis Heranwachsender zu steigern, sei es im Sinne einer Transformation, sei es im Sinne der bewussten Aufrechterhaltung eines Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisses. Professionen verlangen daher von den in ihr Tätigen eine besondere Form der Selbstkontrolle, denn sie sind einerseits der Autonomie ihrer Klienten verpflichtet und andererseits der Reflexivität ihrer eigenen biografisch, habituell und institutionell bis in die Körperlichkeit hinein geprägten Auffassungen und Praktiken der Berufsausübung. Gerade Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrem Professionalisierungsprozess auch selbst Krisen durchlaufen, um Distanz gegenüber individuell-biografischen, aber auch latent wirkenden, manchmal epochalen kollektiven fachkulturellen Deutungsmustern zu gewinnen, eine Distanz, die Voraussetzung dafür ist, die schwierige Aufgabe der Unterrichtsentwicklung auch im Konflikt mit kollektiven Fach- und berufskulturellen Orientierungen reflektiert in Angriff nehmen zu können.

Die frühen Studien der interpretativen Unterrichtsforschung schlossen insbesondere an die strukturtheoretische Forschung zur pädagogischen Professionalität des Lehrerberufs an, die das erhebliche Maß an Ungewissheit im beruflichen Handeln ebenso thematisierte wie die Herausforderungen unaufhebbarer Antinomien im Kontext der Schule (vgl. Helsper, 2002). Sie stießen bei der Beantwortung der Frage, was während des Schulalltags in der Sporthalle geschieht, auf Dilemmata, Paradoxien und Antinomien, die das problembezogene Handeln der Praktiker und Praktikerinnen als einen Balanceakt zwischen Routine und Ungewissheit erkennen ließen und begründeten bis heute in unterrichts-, wissens-, biografie- und expertentheoretischen Spielarten unterschiedliche Anschlüsse an die kritischen Perspektiven der pädagogischen Professionalisierungsforschung, wie sie insbesondere von Combe und Helsper (1996) angestoßen wurde. Rückblickend blieb durch eine Initialstudie rekonstruktiver Unterrichtsforschung im Sport eine irritierende Erkenntnis haften, die daran erinnerte, dass im Schulalltag in der Regel nicht professionalisierte Lehrerinnen, sondern „Sportarrangeure“ am Werke waren. Gemeint ist die performanztheoretische Studie *Sport unterrichten* (Scherler & Schierz, 1993) zu Unglücksfällen im Gebrauch konventioneller Verfahren in Sportstunden. De Marées, damals Direktor des Bundesinstitut für Sportwissenschaft, das die Studie als Drittmittelprojekt förderte, schrieb im Vorwort folgenden Kommentar:

„..., die jeweils besprochenen Probleme des Unterrichtens treten aber in sehr ähnlicher oder sogar gleicher Form auch im Bereich des Trainierens mit Jugendlichen im Sportverein auf, so daß das Buch sowohl für Sportlehrer als auch für (...) Übungsleiter, Trainer von Interesse ist“ (De Marées, 1993, S. 1).

Mit De Marées These der Formgleichheit lag der Verdacht nahe, dass aus professionstheoretischer Perspektive im Sportunterricht nur ein Format von „Unterrichtung“ vorlag, das auch im außerschulischen Kontext, so unter anderem im Kontext des Vereinstrainings, zu beobachten war.⁴ Mit diesem Befund stellte sich die Frage der Professionalisierungsbedürftigkeit des Sportlehrerberufs in einem besonderen Maße, denn eine Differenz zu den typischen Tätigkeiten anderer „Sportarrangeure“ war allenfalls graduell, aber nicht prinzipiell erkennbar.

4 Vor dem Hintergrund dieser Vorgeschichte war es rückblickend das Versäumnis einer verkürzten Rezeption der pädagogischen Professionalisierungsdiskussion, sich nicht gründlich genug mit dem Fragekomplex auseinandergesetzt zu haben, was in der Perspektive professionalisierungstheoretischer Ansätze im Kontext von Schule überhaupt als Unterricht gilt und was unter einem professionalisierten Lehrer oder einer professionalisierten Lehrerin zu verstehen ist. Von zentraler Bedeutung sind gegenwärtig die noch keineswegs hinreichend geklärten Fragen, was professionalisierten Unterricht nicht nur graduell, sondern im Grundsatz von anderen Formen der Unterrichtung unterscheidet, und was in Forschung und Lehre über ihn gewusst wird.

3 | PROFESSIONALISIERTER UNTERRICHT ALS POSITIVER GEGENHORIZONT DER SPORTDIDAKTIK

Seine Eigenständigkeit gegenüber den Handlungslogiken anderer Professionen gewinnt der Lehrerberuf durch seinen unaustauschbaren Kernauftrag „Unterricht“.⁵ Mit Unterricht ist im professionstheoretischen Kontext allgemeiner und fachlicher Didaktik nicht jede beliebige Form der Unterrichtung oder Anleitung beispielsweise zum Sporttreiben oder Bewegen gemeint, die auch Fussballtrainer/innen beherrschen und sie im Verständnis der Medien zu „Fußballlehrern/innen“ machen. Mit Unterricht, sofern er an allgemeinbildenden Schulen von professionalisierten Lehrenden gegeben wird, ist eine spezifische Form pädagogischer Kommunikation bezeichnet, deren zentrale Bezugspunkte die *Bildung* und die *Allgemeinbildung* von Schülern und Schülerinnen sind. Was meint in diesem Kontext „Bildung“ und was meint „Allgemeinbildung“? Schierz und Thiele (2013) schlagen für die Fachdidaktik des Sports vor, dem Sportunterricht ein Bildungsverständnis zugrunde zu legen, das in einem sehr engen Bezug zum Ansatz transformatorischer Bildungstheorie steht, wie sie von Kokemohr, Marotzki und Koller im Kontext biografischer Bildungsforschung entwickelt wurde. Bildung meint in Marotzkis Anknüpfung an Batesons (1985) Unterscheidung logischer Typen des Lernens anderes, als die bloße Erweiterung von Wissens- oder Könnensbeständen auf der Grundlage bereits ausgebildeter Orientierungsfiguren. Bildung meint anlässlich krisenhaften, aber nicht zwangsläufig traumatischen Aussetzens von Routinen eine notwendige Objektivierung und Transformation der Figuren der Orientierung selbst (vgl. Marotzki, 1990). Der Bildungsbegriff verweist in dieser Konzeption auf das Produkt und den Prozess eines Lernens, in dem sich grundlegende „Figuren meines je gegebenen Selbst- und Weltentwurfs“ (Kokemohr, 2007, S. 21; vgl. auch Koller, 2012) ändern.

Der traditionelle Gedanke von Bildung als „Weitergabe von geschichtlichen Erfahrungen, entwickelten Techniken und erworbenem Wissen“ (Schäfer & mWimmer, 2004, S. 20), und damit seit Comenius die Frage nach den Adressaten und Inhalten des Unterrichts, ist traditionell stärker mit dem Begriff der Allgemeinbildung konnotiert. Von allgemeinbildendem Unterricht ist die Rede, wenn die Aneignung der im Unterricht verhandelten Sache in sozialer Hinsicht für *alle* Adressaten notwendig und nicht entbehrlich zu sein scheint, um reflexiv-urteilsfähig an den Erfordernissen gesellschaftlicher Kommunikation teilzuhaben. In sachlicher Hinsicht ist von Allgemeinbildung die Rede, wenn die Sache als lebensweltlich relevantes Ganzes oder besser vielleicht, als ein ebenso relevantes wie kontingentes „Gefüge“ gattungsspezifischer Diskurse der Gesellschaft im Unterricht mit dem Ziel gezeigt und gedeutet wird, Prozesse der Subjektbildung anzustoßen und zu begleiten, die in Hinblick auf sich reflexiv verhaltende, selbst- und mitbestimmungsfähige sowie zu elementarer Solidarität fähige Bürgerinnen und Bürger wirksam werden.⁶ Sport arrangierende Akteur/innen addieren in ihren Lehr-Lern-Arrangements den Fußball-, Turn-, Tennis- und Schwimmcoach

5 Erziehung ist auch das Anliegen der Pastoralmacht und der Ärzteschaft. Aus professionalisierungstheoretischer Sicht verfehlt daher ein Schulfach, das primär seinen Kernauftrag mit der „Erziehung zum und durch Sport“ beschreibt, den Kern des Lehrerberufs in der Schule, auch wenn es richtig ist, dass die Kernaufgabe zunehmend von Aufgaben des Erziehens, Testens, Beratens, Entwickelns und Managens verdrängt wird (vgl. Gruschka, 2014, S. 22).

6 Die Bezüge zu Peukerts *Neubestimmung des Bildungsbegriffs* (1998) können hier nicht ausgeführt werden.

in sich auf, ohne damit aber im Sinne „bildend“ gedachter Professionalisierung zu unterrichten (vgl. Bonnet & Hericks, 2013). Sie sind zur Unterrichtung einer jeweils recht speziellen Sache des Sports befähigt, die für viele Schülerinnen in ihren späteren Lebenskontexten auch verzichtbar ist, und das genügt in der Regel, um die Normalstunden des Fachs zu bewältigen. Die alltägliche Turn-, Spiel- oder Schwimmunterrichtung im Verein oder in der Schule zielt nicht auf das Verstehen, die Objektivation, Reflexion oder Transformation der den kulturellen Praxen und Bauformen des Sports zugrunde liegenden Orientierungsfiguren und Diskurse. Sie setzt diese vielmehr in ihren eigenen Vermittlungspraktiken und Sportarrangements als Selbstverständlichkeiten voraus, um in Kursen Sportler/innen für das Sporttreiben auszubilden.⁷ Wer in seinen Unterrichtsbestrebungen dem Ziel folgt, zum lebenslangen Sporttreiben zu motivieren, führt primär in den Sport als Konstruktion des Selbstverständlichen ein, verpflichtet Schüler/innen auf vorausliegende Präsuppositionen und macht Sporttreiben verbindlich. Die Zielstellung der Unterrichtung besteht nicht darin, dass Schüler/innen erkennen, warum die Konstruktion des Selbstverständlichen „als auch anders zu lösende Konstruktion“ (Tenorth, 1994, S. 179) denkbar ist.

Der Unterschied zwischen trainingsnaher Unterrichtung und bildendem Unterricht besteht so gesehen darin, dass Erstere in die Selbstverständlichkeiten des Sports einführt, Letzterer aber, in Anlehnung an Tenorth (1994, S. 179) formuliert, die Konstruktionsprinzipien des Selbstverständlichen im Sport der Gesellschaft ebenso als Thema des Unterrichts bereithält wie deren Kontingenz. In der Spur des hier nur skizzierten didaktischen Denkens läge die Aufgabe ebenso bildenden wie handlungsbefähigenden Sportunterrichts einerseits darin, Heranwachsende zu befähigen, die Kontingenz des Sports der Gesellschaft zu analysieren, zu deuten und zu reflektieren, um die Verschränkungen zur eigenen Lebenssituation zu verstehen, bewusst aufrechtzuerhalten oder zu transformieren. Andererseits läge sie darin, Schüler/innen zu befähigen, reflektiert an den gattungsspezifischen Diskursen der Gesellschaft teilzuhaben, in denen individuelles wie kollektives *Sportbewusstsein* generiert wird.⁸ Resümierend gesagt: Das *Movens* der Professi-

7 Es ist daher zu prüfen, ob im Schulfach Sport allgemeine Bildung als Ausbildung missverstanden wird, sofern sich sportbezogenes Wissen auf motorisches Verfügungswissen reduziert (vgl. Dressler, 2013, S. 192f.).

8 Das Lernminimum, die Aneignung eines kulturell unverzichtbaren leiblichen Vermögens, das schon in elementarpädagogischen Kontexten und im Grundschulalter erworben wird, ist dadurch nicht definiert. Erfasst wird „der Zielpunkt des Lernens“ (Tenorth, 1994, S. 180), also die Steigerungsform im Zusammenhang schulischen Unterrichts der Sekundarstufen I und II. Dieser Unterricht sollte Schülerinnen und Schüler befähigen, Sport als einen kontingenten Gegenstand moderner Gesellschaft zu konzeptualisieren, um Neues in Form der Transformation biografisch relevanter Sichten auf die Sache des Sports und die eigenen Lebensbezüge zum Sport zu erzeugen. Dies verlangt einerseits, sich auf einer ersten Ebene in Kenntnis differenter Perspektiven der Kontingenz der eigenen Positionierung zum und im Sport bewusst zu werden (vgl. in der Anlage schon Kurz, 1977). Es verlangt andererseits, auf einer zweiten Ebene, die Kontingenz der Sportbewusstsein erzeugenden gesellschaftlichen Diskurse tiefer gehend zu verstehen (vgl. im Ansatz schon Ehni, 1977). Der Bezugspunkt solchen Unterrichts liegt in der Logik strukturtheoretischer Argumentationsfiguren der Professionalisierungstheorie in der Beförderung der Autonomie der Schüler und Schülerinnen, somit in der Beförderung ihrer Freiheit, sich in ihren Selbst- und Sachbeziehungen zum Sport der Gesellschaft wissensbasiert, urteilsfähig und reflektiert selbst zu bestimmen und nicht nur fremd bestimmen zu lassen – bei aller Berücksichtigung der berechtigten Kritik an der Vorstellung eines „autonomen Subjekts“ in den Spuren des deutschen Idealismus, das weiß, europäisch und männlich gedacht war. Bildung ist nur in ihrem Gesellschaftsbezug angemessen zu thematisieren. Man wird sich daher auch in Hinblick auf Sport überlegen müssen, „was die Aufgabe von Schule sein soll: Emanzipationsraum für Kinder und Jugendliche (die pädagogische Perspektive) oder Anstalt zur Erzeugung von Humankapital im Kampf um Investoren (die OECD-Perspektive)?“ (Grundmann et al., 2006, S. 94/95).

onalisierungsdebatte im Schulsport zeigt sich in der Frage, ob die Kernaufgabe der Lehrerschaft in einem bildenden Unterricht besteht, der Dimensionen und Transformationen des *Sportbewusstseins* in individuellen und historisch-kollektiven Sinnbildungsprozessen bearbeitet, oder ob sie mit der Initiation zu einem werte- sogar wesensgeleiteten Bewegungen und Sporttreiben schon treffend beschrieben ist.

4 | PROFESSIONALISierter UNTERRICHT ALS NEGATIVER GEGENHORIZONT DER FACHKULTUR

Nicht nur für weite Teile der Sportlehrerschaft scheint die Frage nach der zentralen Aufgabe des Fachs schon beantwortet zu sein. Die Antwort lautet: *Initiation*. Das Fach funktioniert in den Formbildungen des Sports routiniert, behauptet seine Sonderstellung und leidet nicht unter Neomanie. Sedimentierte fachkulturelle Deutungsmuster von Sport, Schule, Unterricht strukturieren die konjunktiven Erfahrungsräume und Erlebnisaufschichtungen Sportlehrender derart, dass größere Inkongruenzen zwischen den expliziten, aber selektiv gehandhabten didaktischen Orientierungsschemata und den impliziten fach- und berufskulturellen Orientierungsrahmen erfolgreich vermieden werden.⁹ Die fachkulturellen Selbstverständlichkeiten spiegeln sich in Konturen des beruflichen Handelns wider, die nicht nur auf Befürwortung stoßen:

- Kolb und Wolters prägten mit dem Begriff des „evasiven Unterrichtens“ eine kritische Lesart der als verbreitet angenommenen Praxis, „einen vorwiegend an wahrgenommenen Schülerinnen- und Schülerinteressen orientierten, von geringen motorischen Anforderungen gekennzeichneten Unterrichtsrahmen zu arrangieren, in dem diese ihre Aktivitäten weitgehend selbständig und ohne Eingriffe von außen gestalten. Dieser inhaltlichen Anforderung genügen z. B. Bewegungslandschaften oder auch bestimmte Sportspiele wie Volleyball“ (Kolb & Wolters, 2000, S. 215).
- Im Anschluss an die Überlegungen Schimanks zu Professionen als Übergangsphänomenen begründeten Cachay und Kastrup eine ebenso theoretisch gestützte wie stark empirisch untermauerte Positionierung aus einer makrosoziologischen Sicht, die erhebliche Professionalisierungsbedarfe des Sportlehrerberufs offenlegte (Cachay & Kastrup, 2006, Kastrup, 2009).
- Wie eine aktuelle Untersuchung von Ernst (S. 63-76, 2014) zeigt, ist das mit unterschiedlichen Motiven verknüpfte Verlangen Sportlehrender ungebrochen, in der Unterrichtszeit die Performanz sportlicher Ereignisse zu erzeugen, um sich engagiert in der Rolle des Mitsportlers oder der Mitsportlerin zu betätigen. Darin zeigt sich aus professionalisierungstheoretischer Perspektive eine deprofessionalisierende Aufhebung der Laien-Experten-Differenz (vgl. Kastrup, 2009).
- Das Ranking fachlicher Ziele in der Sportlehrerschaft, das schon in der *DSB-Sprintstudie* (Deutscher Sportbund 2006) vorgestellt wurde, dokumentiert in den Orientierungen an Zie-

9 Zur Unterscheidung von Schema und Rahmen vgl. Bohnsack (2012).

len wie Fairnesserziehung, Motivationsbildung, Fitnessförderung und Ausgleich zu anderen Schulfächern eine irritierende Diffusität der Vorstellungen vom Mandat des Lehrberufs.¹⁰

- Wer zudem in den materialen Analysen von Krieger (2011), Lüsebrink (2006), Scherler (1989) oder Wolters (2006) Spuren der Entdeckung einer Tiefenstruktur des Unterrichts sucht, also nach qualitativ gehaltvoller Auseinandersetzung der Schüler/innen mit komplexen Aufgaben, nach kognitiver Aktivierung, reflektierter Unterstützung von Erkenntnisprozessen oder gehaltvoller Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern in kollektiven und argumentativen Lernprozessen im Sinne Millers (1986), der Interaktions- und Partizipationsanalysen Krummheuer und Brandts (2001) oder auch Bonnets Studie zu kooperativen Lernprozessen (2007), findet eine Sichtstruktur aus Organisationsmerkmalen, Methoden und Sozialformen, die etwa dem entspricht, was Kleinknecht (2010) in seiner Untersuchung zu Aufgabenkulturen an Hauptschulen als „gelenkte Beschäftigung“ oder „gelenkte Beschäftigung plus“ bezeichnete. In den Phasen der Unterrichtung werden kleinschrittige Methoden unter Beachtung eines möglichst reibungslosen und mit den Schülern konfliktfreien Ablaufs der Stunde in den Begleitphasen entweder kontroll- und anleitungsintensiv enggeführt oder im maximalen Kontrast sich völlig selbst überlassen. Bewegungszeit dominiert Unterrichtszeit, beides steht unter dem Primat der Reibungsverluste bereinigenden Organisationszeit.

Die Konsequenzen der Kritik lassen sich schon seit Längerem in diversen politischen Erlassen und Kommentaren besichtigen: Der Einsatz akademisch gebildeter Lehrkräfte im Fach Sport wurde hinterfragt, der Zeitwert des Fachs sank, Arbeitszeitmodelle veränderten sich zuungunsten der Sportlehrerschaft, der Status eines Abiturfachs wurde fragil, Delegitimationsvorstöße sorgten für Aufregung. Die Sportdidaktik musste wiederbelebt werden.

5 | DEPROFESSIONALISIERENDE UND PROFESSIONALISIERENDE LEHRERBILDUNG

An der Deprofessionalisierung des Sportlehrerberufs ist die universitäre Lehrerbildung nicht unbeteiligt. Das zeigt sich schon in der typischen Gestaltung des Übergangs von der Schule an die Universität. Bewerberinnen und Bewerber auf einen Studienplatz in der Sportwissenschaft müssen sich in aller Regel einem motorischen Eignungstest stellen. Der Test selektiert und führt zugleich in eine symbolische Ordnung sportpraktischer Veranstaltungen des Studiums ein, in der das Primat der sinnlichen Aktion vor der symbolischen Reflexion Gesetz ist. Mit Althusser (1977) gesprochen, werden die Bewerber und Bewerberinnen im Eignungstest vom Gesetz angerufen. Im Antritt zum Test affirmieren sie sich als *athletische Subjekte*. Geeignet ist, wer Sport als reflexionsfreie Zuwendung zum eigenen Körper unter Prämissen der Selbststop-

10 Das Ranking in den Antworten zu fachlichen Zielen ist in dieser Studie allerdings auch als ein Effekt der Vorgaben des Fragebogens zu deuten, dessen Konstruktion kritische Rückfragen an das Professionsverständnis der zuständigen Forscher/innen aufwirft.

timierung und der Bereitschaft zur Normerfüllung praktiziert. Die Bewerber/innen gelten als kompetente Ko-Konstrukteure/innen der Veranstaltung, weil sie der Habituserwartung eines bewegungspraktischen Bildungsgangs entsprechen und im körperlichen Zusammenspiel ihrem, mit Bourdieu (2005) gesprochen, praktischen Sinn für Sport folgen, den sie in ihren Körperbiografien in der Regel schon spätestens im Verlauf ihrer Adoleszenz erworben haben. Die Vielzahl der Prüferinnen und Prüfer, die demonstrative Anwesenheit der Fachschaft, das Angebot von Vorbereitungskursen, die Möglichkeit des Downloads von Demonstrationsvideos der Testaufgaben, der zeitliche, räumliche, statistische und verwaltungstechnische Aufwand, nicht zuletzt die diskriminierungssensible Evaluation der auf Exklusion angelegten Testperformance zeigen im Übergang von der Schule an die Universität deutlich, worauf es im Studium ankommt, nämlich auf die sportliche Praxis. Die Macht der fachpraktischen Ausbildung ist trotz ihres unteren Rangs in der Hierarchiebildung des „akademischen Felds“, wie Klinge (2002) schon in ihren nach wie vor sehr aktuellen Beobachtungen zur Entstehung eines fachspezifischen Habitus Sportwissenschaft Studierender vor über zehn Jahren bemerkte, ausgesprochen stark. Im Verlauf des weiteren Aufenthalts im Bildungsgang der Theorie und Praxis der Sportarten oder der Bewegungsfelder, wie es in einer Formulierung heißt, die, wenn auch in dieser Bedeutung nicht intendiert, Bourdieu gerecht wird, stabilisiert sich für die Studierenden das Ideal des sich selbst-optimierenden athletischen Subjekts als Teil eines Ausbildungsmythos, der den zukünftigen Sportarrangeuren versichert, sie würden im Sportstudium am eigenen Leibe funktionsfähige Optimierungsformeln erwerben, die sie in ihrem späteren Berufsleben an der Schule auf Schülerinnen und Schüler anwenden könnten. In diesen Veranstaltungen entsteht das Imaginäre eines Sportunterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler unter Anleitung eines wissenschaftlich gebildeten Sportarrangeurs effektiv und effizient die Schrittfolge des Korblegers erlernen und den Weitsprung üben. Die Studierenden haben ihren eigenen Sportunterricht über Jahre hinweg in Tausenden von Stunden auch nicht anders erfahren, als er ihnen in den Formbildungen der sportpraktischen universitären Lehre erneut begegnet.

Die wissenschaftlichen Produktionsstätten der sportbezogenen Optimierungsformeln, die Sportmedizin, die Trainingswissenschaft, die biomechanisch oder psychologisch orientierte Bewegungswissenschaft, dominieren in den Wissensordnungen der Hallenpraktiken, wenn es um evidenzbasiertes methodisches Können zum Anleiten der sportlichen Bewegung geht. Die Disposition der angehenden Sportarrangeure, Formbildungen des Trainings als Unterricht misszuverstehen, wird zwar schon in der Gesamtbiografie hervorgebracht. Aber die sportpraktischen Veranstaltungen des Studiums und des nachfolgenden Referendariats wirken aufgrund ihrer Anerkennungsverhältnisse und stützenden Konventionen als Bestätigungsinstanzen der Selbst- und Weltverhältnisse athletischer Subjekte und verhindern, dass die Studierenden die Grenzen ihres ohnehin biografisch sehr stabilen Dispositionsgefüges in Richtung eines professionalisierten Berufsverständnisses überschreiten. Die irritationsfreie Fortschreibung der Sportbiografie im Verlauf des Studiums ist daher eine starke Ressource für die *Sozialisation* von Sportarrangeuren, die in trainingsnahen Formen zur Unterrichtung und Ausbildung im Sport befähigt sind. Für Bildungs- und Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern stellt sie dagegen

eine kaum zu überwindende Barriere dar. Blotzheim bringt es, wie schon vor ihm Klinge, auf den Punkt, wenn er bemerkt, dass die positiven Einstellungen zum Sport zwar gute motivationale Voraussetzungen schaffen, aber „zum Problem werden, wenn sich die angedeuteten biographischen Vorerfahrungen als hinderlich für die Entwicklung pädagogischer Professionalität erweisen“ (Blotzheim, 2005, S. 2).

In der Konfrontation deprofessionalisierender Strukturen der Sportlehrerausbildung mit den Erfordernissen von Professionalisierungsprozessen wird schnell ersichtlich, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrer berufsbiografischen Entwicklung Krisen auch selbst durchlaufen müssen. Solche Krisen sind im Prozess der Wahrnehmung und Bearbeitung berufsbiografischer Entwicklungsaufgaben notwendig, um die eigene Professionalisierung erfolgreich in Angriff nehmen zu können (vgl. Hericks, 2006). Die Reduktion des Professionalisierungsprozesses auf den Anspruch, nur funktional für eine *vorhandene* Berufspraxis *auszubilden*, sodass die mit ihr verbundenen Anforderungen an das Handeln von „Sportarrangeuren“ normgerecht bewältigt werden können, ist aus fachdidaktischer Sicht kritisch zu überdenken. Es kommt im Interesse der Professionalisierung des Sportlehrerberufs verstärkt darauf an, Gelegenheiten für Sportstudierende zu schaffen, sich für eine in der Realität noch *nicht* oder *nur unzureichend anzutreffende* Berufspraxis und der mit ihr verbundenen Anforderungen in konzentrierter Auseinandersetzung mit didaktischer und fachlicher Theorie *zu bilden*. Die Lehrerbildung im Sport sollte sich daher stärker als bisher die Haltung des *Als-ob* zu eigen machen und unterstellen, sie habe es mit einem vergleichbaren allgemeinbildenden Unterrichtsfach zu tun, für das anspruchsvolle Reflexionsverhältnisse im pädagogischen Sinn von Schule konstitutiv sind. In einer solchen Einlassung werden den Studierenden auch „Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität“ (Peukert, 1998, S. 25) in Hinblick auf einen fachbezogenen Unterricht gewährt, sodass sie in der Aneignung neuer Unterrichtsdiskurse deren „Interaktionsbedeutung“ mit konstituieren und darin an der Entwicklung ihres Schulfachs schon frühzeitig partizipieren. Die Zukunft der Sportdidaktik hängt daher nicht unerheblich davon ab, ob es ihr gelingt, mit Studierenden ein professionswissenschaftliches Verständnis ihres künftigen Kernauftrags, der „Unterricht“ heißt, in Formen forschenden, also selbst wiederum wissenschaftsadäquaten Lernens, zu entwickeln, um sie zu befähigen, in die berufsbiografischen Entwicklungsaufgaben anders hineinzufinden, als es im unvermittelten situierten Lernen ebenso früher wie zweifelhafter Begegnungen mit der Praxis eines reinen Bewegungsfachs der Fall ist.

6 | FAZIT

Man kann mit guten Gründen infrage stellen, dass der Sportlehrerberuf eine Profession geworden ist. Fraglich ist aber sicher auch, ob es seiner Professionswerdung überhaupt bedarf, um in Ergometerklassen die Fitness zu steigern, Schüler auf die neueste Version eines Motoriktests aus der KiGGS-Studie vorzubereiten oder um in trainingsnahen Formbildungen Heranwachsende möglichst bewegungsintensiv in das Sporttreiben einzuüben, weil es das Selbstkonzept beeinflusst, Surplus in Sachen sozialer Skills verspricht und das unternehmerische Selbst in Form bringt. Eine Fachlehrerschaft, die Deprofessionalisierungsprozesse ihres Berufs in der Affirmation

technologischer Sportarrangements im Schatten eines pädagogischen Paternalismus aktiv vorantreibt, wäre ein kaum zu unterschätzender Lethalfaktor für eine Fachdidaktik, deren Gegenstand bildender und allgemeinbildender Unterricht ist. Sofern das Schulfach Sport jedoch einen Beitrag dazu leisten soll, dass Schülerinnen und Schüler in der reflektierten und reflektierenden Auseinandersetzung mit Sport biografisch sinnvoll lernen können, indem Unterricht als Emanzipationsraum ihnen Möglichkeiten eröffnet, grundlegende Figuren ihrer Selbst- und Sportentwürfe zu objektivieren, zu transformieren oder urteilsfähig aufrechtzuerhalten, wird die Professionalisierung des Sportlehrerberufs ebenso unumgänglich sein wie die Stärkung einer beruflichen Professionalisierungsprozesse stützenden, erforschenden und reflektierenden Sportdidaktik.

LITERATUR

- Althusser, L. (1977): „Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung) [kommentiert (D)]“. In L. Althusser (Hrsg.), *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie* (S. 108-153). Hamburg/Berlin: VSA.
- Bateson, G. (1985). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In G. Bateson, *Ökologie des Geistes* (S. 360-400). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baur, J. (1995). Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (S. 25-27). Wiesbaden: Limpert.
- Benner, D. (2008). Bildsamkeit – Leiblichkeit – Sport. Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein sportpädagogisches Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und Partizipationskompetenzen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 83-97). Hohengehren: Schneider.
- Blotzheim, D. (2005). Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb biographischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung. *Bildungsforschung*, 2 (s.p.).
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden* (8.Aufl.). Opladen: Leske u. Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Studien zur Bildungsgangforschung*. Bd. 34 (S.35-54). Opladen u. a.: Budrich.
- Bonnet, A. (2007). „Hol's dir dahinten raus und halt die Klappe!“ Von Kooperation in aufgabenbasierten Lernumgebungen im Chemieunterricht, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Lernen von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 87-107). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (2007). Reflexion inszenierbar machen – Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In H. Decke-Cornill, A. Hu & M. A. Meyer (Hrsg.), *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung* (S. 251-270). Opladen/Farmington Hills.
- Bourdieu, P. (2005). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Burrmann, U. et al. (2012). *Schulsport in Dortmund - Ergebnisbericht einer Befragung an Dortmunder Schulen (SchiDo 2)*. Institut für Sportwissenschaft, TU Dortmund. unizet 1/2013: PDF-Dokument.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. *Sport und Gesellschaft* 3 (2), 151-174.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-Sprint-Studie - Sportunterricht in Deutschland. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer und Meyer.
- De Marée, H. (1993). Vorwort. In K. H. Scherler & M. Schierz, *Sport unterrichten* (S. 7-8). Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, I. (1994). „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M. A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 235-242). Weinheim: Beltz.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Studien zur Bildungsgangforschung*. Bd. 34 (S. 183-202). Opladen u. a.: Budrich
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im

- Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1/2014, 63-76.
- Funke-Wienecke, J. (2008). Einmal mit links, einmal mit rechts! – Ein Diskussionsbeitrag zur Frage nach Standards für den Sportunterricht aus bewegungspädagogischer Sicht. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 39 - 60). Hohengehren: Schneider.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H. & Edelstein, W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Berlin: LIT Verlag.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gugutzer, R. (2004). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als anitino-mische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heibrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2004). Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Heft 2, 192-206.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kamper, D. & Wulf, CH. (1981). *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein et al. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-Chr. Koller et al. (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-69). Bielefeld: transcript.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209-221). Hamburg: Czwalina.
- Koller, H.-Chr. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Körner, S. (2012). Zeitbomben. Adipositas und die Gefährlichkeit der Kommunikation. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 195-217). Bielefeld: transcript.
- Krieger, C. (2011). *Sportunterricht als Erziehungsge-schehen*. Köln: Strauß.
- Krummheuer, G. & Brandt, B. (2001). *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung: ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Miller, M. (1986). *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 17-29). Opladen: Leske + Budrich.
- Presseportal Universität Osnabrück (2013). *Sportdidaktik wiederbelebt – 35. Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik in der Deutschen Gesellschaft*

- für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand an der Universität Osnabrück statt. Zugriff am 19.11.2013 unter www.uniosnabrueck.de/presse_oeffentlichkeit/presseportal/archiv_pressemeldungen/monatsarchiv/pressemeldung/artikel/sportdidaktik-wiederbelebt-35-jahrestagung-der-kommission-sportpaedagogik-in-der-deutschen-gesell.html
- Schäfer, A. & Wimmer, M. (2004). *Tradition und Kontinenz*. Münster: Waxmann.
- Scherler, K. H. (1989). *Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Scherler, K. H. (2005). Erziehung zum und durch Sport - Leitidee oder Leerformel? *Spectrum der Sportwissenschaften*, 17 (1), 38-51.
- Scherler, K. H. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62-77.
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen. Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 281-299). Bielefeld: transcript.
- Schierz, M. (2013a). Schwierigkeiten mit Empirie – Konfliktlinien und Gegenhorizonte in der Sportwissenschaft. In M. Demantowsky & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer* (S. 245-256). Bochum/Freiburg: projektverlag.
- Schierz, M. (2013b). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion. Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), 64-79.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 30-47.
- 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). Meyer & Meyer: Aachen.
- Seiler, T. B. (1994). Zur Entwicklung des Verstehens – oder wie lernen Kinder und Jugendliche verstehen? In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 69-88). Bern: Huber.
- Serwe-Pandrick, E. & Thiele, J. (2012). *Abschlussbericht zum Projekt „Netzwerke Sport in der gymnasialen Oberstufe – von der ‚Reflektierten Praxis‘ im Sportunterricht der Sekundarstufe I zur Praxis-Theorie-Verknüpfung in der Sekundarstufe II“*. Dortmund.
- Serwe-Pandrick, E. (2014). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (Manuskript im Druck).
- Stebler et al. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Huber.
- Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 183-205). Bern: Huber.
- Wolters (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule*. Hamburg: Czwalina.