

# PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONALISIERUNG IN DER SPORTEHRERBILDUNG. POTENZIAL DES ANSATZES DER META-REFLEXIVITÄT

von Julia Hapke und Colin Cramer

**ZUSAMMENFASSUNG** | Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen sind sowohl in Bildungswissenschaften als auch in Fachdidaktiken aktuell zentrale Themen. Sportdidaktische Studien greifen auf unterschiedliche professionstheoretische Ansätze zurück, die bislang jedoch noch unverbunden nebeneinanderstehen. Es fehlt im Diskurs an einer Meta-Theorie, anhand derer die unterschiedlichen professionstheoretischen Annahmen und empirischen Befunde aufeinander bezogen und in einen kongruenten Zusammenhang gebracht werden können – sowohl zueinander als auch im Hinblick auf den domänenspezifischen Bildungsauftrag. Dieses Desiderat aufgreifend, stellt der Beitrag den Professionalisierungsansatz der Meta-Reflexivität vor und diskutiert den Mehrwert und die Konsequenzen seiner domänenspezifischen Auslegung für den sportdidaktischen sowie den bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs.

Schlüsselwörter: Meta-Reflexivität, Professionalisierungsansatz, Professionstheorie, Mehrperspektivität, Sportlehrerbildung

## PROFESSIONALISM AND PROFESSIONALIZATION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION. POTENTIALS OF THE META-REFLEXIVITY APPROACH

**ABSTRACT** | Professionalism and professionalization of teachers are currently central topics in both educational sciences and subject didactics. In the domain of physical education, studies draw on different professional-theoretical approaches, which have, however, so far not been linked to each other. The discourse lacks a meta-theory that would allow the different profession-theoretical assumptions and empirical findings to be related to one another and put into a congruent context – both with respect to each other and with respect to the domain-specific educational mandate. Taking up this desideratum, the paper presents the professionalization approach of meta-reflexivity and discusses the added value and consequences of its domain-specific interpretation for the discourse on professionalization in the domain of physical education and educational science.

Key Words: Meta-Reflexivity, Professionalization approach, Profession theory, Multiperspectivity, Physical Education Teacher Education

# PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONALISIERUNG IN DER SPORTEHRERBILDUNG. POTENZIAL DES ANSATZES DER META-REFLEXIVITÄT

## 1 | EINLEITUNG

Die Frage nach der Professionalität von Sportlehrpersonen und nach davon abgeleiteten Professionalisierungsstrategien hat sich in der jüngeren sportdidaktischen Diskussion zu einem zentralen Thema entwickelt (Schierz & Miethling, 2017). Dies geht u. a. darauf zurück, dass Zweifel am Professionsstatus des Sportlehrerberufs bestehen: Berufssoziologische Analysen konstatieren erhebliche Professionalisierungsdefizite. Vor allem die Ungewissheit der Erfolge von Lehr-Lern-Prozessen sowie Zweifel am Expertenstatus der Lehrpersonen stellen den Professionscharakter infrage (Cachay, Thiel & Kastrup, 2010). Es werden daher Professionalisierungsstrategien empfohlen, die auf eine stärker reflexive und kognitive Ausrichtung des Sportunterrichts und damit auf eine Annäherung an die Lehr-Lern-Kulturen anderer Schulfächer zielen (Kastrup, 2009).

Eine solche kognitiv-reflexive Ausrichtung ist durch aktuelle fachdidaktische Konzeptionen und Curricula bereits angelegt. Verbreitet ist bspw. der Bildungsauftrag der *Handlungsfähigkeit im Sport* (Kurz, 2010), welcher jüngst bildungstheoretisch (Schierz & Thiele, 2013) und kompetenztheoretisch (Gogoll, 2013) ausgelegt und in *operative* und *reflexive Handlungsfähigkeit* differenziert wird. Damit verbunden ist der Anspruch, Lehr-Lern-Situationen im Sportunterricht *mehrperspektivisch* – d. h. als Thematisierung sportbezogenen Handelns aus Sicht verschiedener Perspektiven (Balz & Neumann, 2015) – und *kompetenzorientiert* – d. h. mittels kognitiv aktivierender Lernaufgaben und reflektierender Aufarbeitungen vorangegangenen sportlichen Handelns (Pfitzner, 2014) – zu gestalten. Mit dem Bildungsauftrag der *Handlungsfähigkeit im Sport* sowie dem damit verbundenen Anspruch, Sportunterricht *mehrperspektivisch* und *kompetenzorientiert* zu gestalten, verbindet sich ein Verständnis von Zielen, Inhalten und Methoden des Sportunterrichts, welches den Lehr-Lern-Kulturen anderer Schulfächer – zumindest auf normativ-theoretischer Ebene – bereits nahekommt (Wolters & Lüsebrink, 2017).

Auf der Basis empirischer Befunde deutet sich entgegen dieser normativen Ebene jedoch an, dass sich das Geschehen im alltäglichen Sportunterricht weniger als „Unterricht“ in oben genannter Form, denn als Abbild des außerschulischen Sports zeigt und von seinen Akteurinnen und Akteuren in Form „gelenkter Beschäftigung“ (Schierz, 2014, S. 14) als Gegenhorizont zu den anderen „(Sitz)Fächern“ konstruiert wird (vgl. auch Schierz & Serwe-Pandrick, 2018). Eine dem Bildungsauftrag der *Handlungsfähigkeit* entsprechende Professionalität scheint demnach bei Sportlehrpersonen aktuell (noch) nicht auf breiter Basis gegeben. Zugleich sind entsprechende Modellvorstellungen und empirische Befunde hierzu bislang rar (Baumgartner, 2018a). Eine solche Professionalität anzubahnen, ist Aufgabe der institutionellen Sportlehrerbildung. Hier sind Lernangebote zu unterbreiten, die für entsprechende fachdidaktische Konzeptionen und curriculare Vorgaben sensibilisieren und den Erwerb entsprechenden Wissens sowie erforderlicher Fähigkeiten wahrscheinlicher machen. Für die Fragen danach, wie entsprechende Professionalisierungsstrategien aussehen müssten und inwiefern diese in der aktuellen Sportlehrerbildungspraxis vor-

zufinden sind, braucht es eine solide Theorie, die klärt, was Sportlehrpersonen zu Professionellen macht (Aspekt der Professionalität) und wie sich Professionalität in der Sportlehrerbildung entwickelt (Aspekt der Professionalisierung).

Solche Fragen werden in der bildungswissenschaftlichen Forschung im Rahmen von Theorien der Professionalität bzw. Professionalisierung und korrespondierender empirischer Forschung bearbeitet (im Überblick: Cramer, 2020; Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Dieser Diskurs wird mitunter kontrovers und zunächst domänenunspezifisch geführt (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2007). Professionalität und eine darauf abgestimmte Professionalisierung erfordern jedoch eine fachdidaktische Ausbuchstabierung, die nicht unabhängig vom Bildungsauftrag des jeweiligen Fachs gedacht werden kann. Schließlich werden „Lehrerinnen und Lehrer [...] in ihrem beruflichen Handeln in dem Maße professionell, [...] wie sie die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen der Schüler/innen zum zentralen Bezugspunkt ihres Handelns machen“ (Hericks, 2015, S. 6).

In der Sportdidaktik finden sich daher bereits ebenfalls zahlreiche professions- bzw. professionalisierungstheoretische Ansätze, die häufig explizite Bezüge zu den fachübergreifenden Zugängen herstellen. Die Autorinnen und Autoren bedienen sich dabei ganz unterschiedlicher Professionalisierungstheorien, die jedoch häufig entweder unverbunden nebeneinanderstehen oder aber auf verschiedene Weise in einen argumentativen Zusammenhang gebracht werden (vgl. z. B. Meier, 2018; Volkmann, 2008): Je nach präferiertem Theoriebezug geraten ganz unterschiedliche Vorstellungen von einer professionellen Sportlehrperson in den Blick und folglich ergeben sich divergierende Implikationen für die Sportlehrerbildung. Andere Texte erachten verschiedene professions- bzw. professionalisierungstheoretische Bezüge gleichzeitig als bedeutsam (vgl. z. B. Neuber, 2020; Schierz & Miethling, 2017): Es sei sowohl wichtig, Wissen und Kompetenzen zu erwerben, als auch Reflexivität zu steigern, als auch sich berufslebenslang zu entwickeln usw. Eine solche Argumentation kann zwar der Grundidee des sportunterrichtlichen Bildungsauftrags der *Handlungsfähigkeit* im Sport gerecht werden, doch bleiben die einzelnen professionstheoretischen Bezüge untereinander noch weitgehend unklar. Bislang mangelt es im Diskurs an meta-theoretischen Überlegungen, anhand derer die unterschiedlichen professionstheoretischen Annahmen sowie korrespondierenden empirischen Befunde aufeinander bezogen und in einen kongruenten Zusammenhang, einerseits zueinander und andererseits im Hinblick auf den Bildungsauftrag der *Handlungsfähigkeit*, gebracht werden können.

In den bildungswissenschaftlichen Diskurs wurde jüngst der professionalisierungstheoretische Ansatz der *Meta-Reflexivität* (Cramer & Drahmman, 2019; Cramer, Harant, Drahmman & Emmerich, 2019) eingebracht. Dieser versteht Professionalität als ein Produkt aus grundsätzlich mehreren Ansätzen der Professionalisierung, die sich in nicht hierarchischer Weise zueinander verhalten. Der Ansatz unterbreitet eine Möglichkeit, die verschiedenen Perspektiven im Rahmen von Professionalität und Professionalisierung aufeinander zu beziehen. Ausgehend vom dargelegten Desiderat hinsichtlich einer kongruenten Professionalisierungstheorie in der Domäne Sport, behandelt der Beitrag die Frage, wie der Ansatz der *Meta-Reflexivität* die sportdidaktische Diskussion inspirieren kann. Um das Potenzial von *Meta-Reflexivität* für den Diskurs um Professionalität und Professionalisierung in der Domäne Sport einschätzen zu können, werden nachfolgend zunächst zentrale

bildungswissenschaftliche Ansätze und deren jeweilige sportdidaktische Rezeption skizziert. Im Anschluss wird der Ansatz der Meta-Reflexivität eingeführt und erstmals mit Blick auf die Professionalisierung von Sportlehrpersonen unter Beachtung des spezifischen Bildungsauftrags diskutiert. Schließlich wird erörtert, in welcher Weise Meta-Reflexivität den sportdidaktischen Diskurs um Professionalität und Professionalisierung erweitern kann und welche Konsequenzen sich durch eine domänenspezifische Wendung für den bildungswissenschaftlichen Diskurs ergeben.

## 2 | ANSÄTZE DER PROFESSIONALITÄT IN BILDUNGSWISSENSCHAFTEN UND SPORTDIDAKTIK

Im deutschsprachigen Diskurs finden sich zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf unabhängig von bestimmten Domänen verschiedene Ansätze der Professionalität bzw. Professionalisierung. Drei prominente Zugänge haben sich in der gegenwärtigen Diskussion besonders etabliert: der *strukturtheoretische*, der *kompetenztheoretische* und der (*berufs-*)*biografische Ansatz* (im Überblick: Cramer, 2020; Rothland et al., 2018). Diese Ansätze wurden in weiten Teilen auch auf den Beruf der Sportlehrerin bzw. des Sportlehrers übertragen (im Überblick: Neuber, 2020; Schierz & Miethling, 2017). Sie nehmen jeweils unterschiedliche Aspekte von Professionalität an, folgen jeweils anderen Forschungsmethoden und schlagen divergierende Strategien der Professionalisierung in der Lehrerbildung vor.

### 2.1 | STRUKTURTHEORETISCHER ANSATZ

Lehrpersonen als Professionelle sind dem *strukturtheoretischen Ansatz der Professionalität* zufolge „mit der stellvertretenden Krisenlösung für Personen betraut“ (Helsper, 2016, S. 107). Deren Bearbeitung (z. B. Bewältigung von Lernschwierigkeiten) bedarf einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung (Oevermann, 1996), um das eigene Handeln zu überprüfen, das nicht zwingend erfolgreich ist. Professionelle können das eigene Handeln unter dem Vorbehalt der Ungewissheit reflektieren. Die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Lehrerhabitus (Kramer, 2015), der davor schützt, „Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper, 2016, S. 104), stellt ein Ziel der Professionalisierung dar. Schulische Herausforderungen im Handeln werden durch exemplarische Fallarbeit (Kasuistik) sinnverstehend erschlossen. Antinomien des Lehrerhandelns – „widerstreitende Orientierungen [...], die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind“ (Helsper, 2016, S. 111) – werden interpretativ rekonstruiert. Professionelle vermögen diese antinomischen Spannungen wahrzunehmen, zu reflektieren und im eigenen Handeln in Balance zu bringen.

Der strukturtheoretische Ansatz bzw. kasuistische Vorgehensweisen haben in der Sportdidaktik eine vergleichsweise lange Tradition (Lüsebrink, 2006; Scherler & Schierz, 1993). Sie beruhen primär auf einzelfallrekonstruktiver Forschung und bemühen sich um Beschreibung und Aufklärung der komplexen Anforderungen des Sportlehrerberufs sowie der typischen Handlungsmuster und Umgangsweisen Lehrender mit diesen Anforderungen. Studien zum Fach- und Professionsverständnis und zu Fach- und professionellen Praktiken von Sportlehrkräften (Ernst, 2018; Green, 2000; Wolters, 2010) sowie im Rahmen von Sportlehrerbildung (Mordal-Moen & Green, 2013; Pallesen, Schierz & Haverich, 2020) deuten an, dass das Fach Sport von seinen Akteurinnen und

Akteuren als Gegenhorizont zu anderen Fächern konstruiert wird und sich in diesen Konstruktionen durch „Praxis – Machen – Können“ im Gegensatz zu „Theorie – Reflektieren – Wissen“ auszeichnet (Schierz, 2014; Serwe-Pandrick, 2016). Demzufolge legen sowohl die Professionellen selbst als auch die Professionalisierungsinstanzen innerhalb der Sportlehrerbildung ihr Fach als eine Art Gegenwelt zu Schule und Unterricht aus und sehen dessen Legitimation vor allem in der Sonderstellung als einziges Bewegungsfach und dessen kompensierender Funktion im Hinblick auf die kognitiven Anforderungen anderer Fächer.

Zudem liegen einige Studien vor, die sich mit der Frage befassen, wie Sportlehrende fachdidaktische und curriculare Ansprüche zu *Mehrperspektivität* und *Kompetenzorientierung* deuten und in ihr berufliches Handeln integrieren. Sie zeigen, dass Sportlehrpersonen *Kompetenzorientierung* (Roth, 2014) oder *Mehrperspektivität* (Neumann, 2018) im Allgemeinen, einzelnen pädagogischen Perspektiven wie z. B. *Miteinander*, *Leistung* (Hapke, 2017) oder *Gesundheit* (Ptack, 2019) und spezifischen Unterrichtsprinzipien wie z. B. *Individualisierung* (Kittsteiner, 2017) oder *Reflexion* (Lüsebrink & Wolters, 2017) in der Regel positiv gegenüberstehen. Gleichzeitig identifizieren die Untersuchungen aber auch zahlreiche Brüche und Verkürzungen und offenbaren, wie das Handeln der Lehrenden eher durch andere Orientierungen (z. B. Leistungsvergleiche und Notengebung; Kontrolle und Sicherheit) geleitet wird, in die sich *Mehrperspektivität* und *Kompetenzorientierung* nicht reibungslos integrieren lassen und die dem Bildungsauftrag der *Handlungsfähigkeit* im Sport teilweise entgegenlaufen. So zeigt sich z. B. eine für den Sportunterricht spezifische Antinomie, die sich aus der Gleichzeitigkeit der beiden Orientierungen ergibt, einerseits sportliche Inhalte kognitiv-reflexiv zu bearbeiten und andererseits eine möglichst hohe Bewegungszeit zu gewährleisten (Hapke, 2018; Serwe-Pandrick, 2016).

In strukturtheoretischen Studien zur Professionalisierung im Sportlehrerberuf wird auf (videobasierte) Fallarbeit zur Anbahnung von Reflexionsfähigkeit als Motor von Professionalität verwiesen (Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014). Inwiefern diese aufgrund welcher Gestaltungsparameter zu welchen Effekten führt, wird bislang erst partiell untersucht. Ersten Ergebnissen zufolge ist die Arbeit mit Fällen der Ausbildung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und damit einer reflexiven Grundhaltung zuträglich (Guardiera, Podlich & Reimer, 2018; Thissen, Scheid & Albert, 2019).

## 2.2 | KOMPETENZTHEORETISCHER ANSATZ

Der *kompetenztheoretische Ansatz der Professionalität* baut auf der Expertiseforschung (Bromme, 1992) auf, die seit Mitte der 1980er Jahre auf den Lehrerberuf übertragen wurde (König, 2016). Nach der Jahrtausendwende etablierte sich ein Rahmenmodell, das vier Dimensionen professioneller (Handlungs-)Kompetenz unterscheidet (Baumert & Kunter, 2006): *Professionswissen*, *Überzeugungen und Werthaltungen*, *motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten*. Eingangsvoraussetzungen und Kontexte der professionellen Kompetenz finden zunehmend Beachtung (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Die Professionalisierung beruht auf der Aneignung identifizierter (kognitiver) Merkmale von Lehrpersonen, die eine Bewältigung beruflicher Anforderungen wahrscheinlicher machen (König, 2018). Professionelle (Handlungs-)Kompetenzen können fortwährend in der Lehrerbildung entwickelt werden (Baumert & Kunter, 2006). Je

mehr Kompetenzen akkumuliert werden, desto wahrscheinlicher ist ein Lehrerhandeln, das einen positiven Effekt auf den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler hat. Professionelle haben solche Wissensbestände und Kompetenzen in hinreichendem Umfang akkumuliert und können im Handeln darauf rekurren.

In der gegenwärtigen Diskussion um Sportlehrerbildung gewinnt der kompetenztheoretische Zugang immer stärker an Bedeutung. In Anlehnung an das Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) wird aktuell der Modellentwicklung große Aufmerksamkeit gewidmet mit dem Ziel, valide Testverfahren zu generieren, um professionelle Kompetenzen und deren Entwicklung im Verlauf von Qualifikation und Berufsausübung messen zu können. Aktuelle Forschungsarbeiten in der Domäne Sport befassen sich daher insbesondere mit der Konzeptualisierung, Operationalisierung und Erfassung von Kompetenzen von (angehenden) Sportlehrkräften. Im Fokus stehen Modellierungen hinsichtlich des fachspezifischen Professionswissens von Lehrpersonen in der Domäne Sport (Vogler, Messmer & Allemann, 2017; Ward & Ayvazo, 2016). Einige Studien konzentrieren sich auf einen spezifischen Kompetenz- bzw. Wissensbereich: z. B. Inklusion (Meier, Ruin & Leineweber, 2017), Diagnose und Feedback (Baumgartner, 2018b; Reuter, 2018; Seyda, 2018) oder Klassenmanagement (Linka & Gerlach, 2018). Der oben skizzierte Bildungsauftrag des Sportunterrichts – *Handlungsfähigkeit, Mehrperspektivität, Kompetenzorientierung* – wird in den wenigsten Zugängen explizit aufgegriffen (Ahns, 2019; Meier, 2018). Insgesamt spielt die fachliche Dimension im Hinblick auf die konkreten Gegenstände des Sportunterrichts „bisher eine eher untergeordnete Rolle“ (Wibowo & Heemsoth, 2019, S. 94).

Uneinheitlich ist die Auffassung darüber, wie die zu akkumulierenden Kompetenzen mental repräsentiert sind bzw. worin sie sich manifestieren (vgl. Baumgartner, 2018a; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015): Auf dispositionaler Ebene bemühen sich verschiedene Ansätze mittels Paper-Pencil-Tests um die Erfassung des fachdidaktischen Professionswissens (Wibowo & Heemsoth, 2019; Meier, 2018; Vogler et al., 2017) sowie von Haltungen und Überzeugungen (Meier et al., 2017). Weitere Studien nutzen Videostimuli aus Unterrichtssequenzen, um situationsspezifische Fähigkeiten der professionellen Deutung von Unterricht – Perception, Interpretation, Decision-making – zu erfassen (Reuter, 2018). Andere konzeptualisieren Pedagogical Content Knowledge (PCK) als beobachtbares Verhalten (Performanz) und erfassen dieses mittels Videografie (Baumgartner, 2018b; Kim et al., 2018). Die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dispositionen (z. B. Wissen und Haltungen), situationsspezifischen Fähigkeiten und Performanz sowie zwischen den untersuchten Kompetenzbereichen und dem angestrebten Bildungsauftrag der *Handlungsfähigkeit* bleiben bislang theoretisch noch wenig berücksichtigt und auch empirisch wenig erlabiert (vgl. Baumgartner, 2018a).

Interventionsstudien, die Entwicklungen von Kompetenzen im Verlauf der Ausbildung oder der Berufsausübung in den Blick nehmen, sind bislang rar. Hier liegen vereinzelt Studien vor, die den kompetenztheoretischen Ansatz mit dem strukturtheoretischen Ansatz verknüpfen: Forschungsfragen und Untersuchungsdesign leiten sich hier kompetenztheoretisch ab, innerhalb der Intervention wird jedoch (implizit) auf den strukturtheoretischen Ansatz zurückgegriffen und die Reflexion videografierten Unterrichtsstunden in den Mittelpunkt gestellt (Baumgartner, 2018b; Linka & Gerlach, 2018).

### 2.3 | (BERUFS-)BIOGRAFISCHER ANSATZ

Der (*berufs-)*biografische Ansatz der Professionalität subsummiert mehrere begrifflich-theoretische Traditionen: Es lassen sich Arbeiten zur gesamten *Lebensbiografie* von solchen zur *Berufsbiografie* unterscheiden (Fabel-Lamla, 2018). Damit werden einerseits *Lebensbiografien* von Lehrpersonen in der Tradition der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung zum Gegenstand, die durch Erzählungen der Biografieträgerinnen und -träger mit Sinn erfüllt werden. Biografische Übergänge und Brüche können durch qualitative Methoden rekonstruiert werden, die es erlauben, Kontexte von Sinnzuschreibungen zu berücksichtigen. Studien zu Biografien von Lehrpersonen über die Lebensspanne fokussieren auf die Relevanz der Kategorie „Biografie“ für die Professionalität (Kunze & Stelmaszyk, 2008). Ein weiterer Forschungsstrang hat die *Berufsbiografien* von Lehrpersonen zum Gegenstand, auch um die Entwicklungsfähigkeit von Professionalität zu betonen (Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994). „Professionalität ist als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu sehen“ (Terhart, 1995, S. 238) und von Lehrpersonen wird die Bereitschaft erwartet, sich kontinuierlich Entwicklungsaufgaben zu stellen (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Professionalität bzw. Professionalisierung zeichnet sich in diesem Ansatz dadurch aus, dass Professionelle eine Sensitivität für die eigenen lebensbiografischen Prozesse und Sinnstrukturen entwickeln und die sich kontinuierlich stellenden Herausforderungen bewältigen können. Die Gemeinsamkeit berufsbiografischer Forschungsarbeiten liegt darin, dass sie in einer längsschnittlichen Perspektive die professionellen Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen in den Blick nehmen.

Forschung, die die Übergänge zwischen Gesamtbiografie und Berufsbiografie als fließend betrachtet, hat innerhalb der Domäne Sport eine längere Tradition (Baur, 1981; Klinge, 2002). Es gilt als unstrittig, dass biografische Erfahrungen und daraus abgeleitetes biografisches Wissen für das berufliche Denken und Handeln von Sportlehrpersonen in der Regel stärker handlungsleitend sind als objektiv-theoretische und explizit im Rahmen der Ausbildung erworbene Wissensbestände (Lüsebrink et al., 2014). Dies scheint in der Domäne Sport sogar insbesondere von Relevanz zu sein, da hier umfangreiche biografische Erfahrungen (z. B. im Vereinssport) vorliegen, die über die eigenen Unterrichtserfahrungen deutlich hinausgehen und sich durch ihre körperlich-leibliche Gebundenheit und positive Konnotation als individuell besonders bedeutsam darstellen (Lüsebrink, 2016).

Der Beginn der Sportlehrerbildung wird bereits in den sportbezogenen Erfahrungen vor und während der eigenen Schulzeit verortet und bildet die Grundlage für die Entwicklung überdauernder beruflicher Orientierungen (Volkman, 2008). Untersuchungen zur universitären Sportlehrerbildung zeigen, dass Studierende auf Basis ihrer vielfältigen biografischen Vorerfahrungen häufig bereits vor Beginn ihres Studiums ein eher konservatives Verständnis von Sportunterricht entwickelt haben, das sich an vielen Stellen nicht unmittelbar anschlussfähig für fachdidaktische Ansprüche zeigt (u. a. Larsson, Linnér & Schenker, 2016; Merrem & Curtner-Smith, 2019). Eine Vielzahl an Studien verweist zudem darauf, dass die biografisch geprägten subjektiven Wissensbestände und Haltungen innerhalb der Sportlehrerbildung eher stabilisiert und reproduziert, denn durch reflexive Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen vor dem Hintergrund fachlicher Wissensbestände irritiert werden (u. a. Klinge, 2002; Larsson et al., 2016). Gleichwohl zeigen Fallstudien, dass der angesprochene „Sportlerhabitus“ innerhalb der Sportlehrerbildung durch Ausbildungsinhalte (z. B. innovative sportdidaktische Konzepte), die als Nichtpassungen zur Pri-

märsozialisation wahrgenommen werden, durchaus irritiert und transformiert werden kann (u. a. Meister, 2018; Volkmann, 2008).

Weitere Studien befassen sich mit Bewältigungsmustern, Einstellungen und Ressourcen, die Sportlehrende zu verschiedenen Phasen ihrer beruflichen Tätigkeit entwickeln (Miethling, 2002). Schierz und Miethling (2017) legen im Anschluss an diese Studien ein umfangreiches heuristisches Modell berufsbiografischer Entwicklungsphasen von Sportlehrenden vor: Demnach beginnen typische Professionalisierungspfade von Sportlehrpersonen mit der Entwicklung sportiver Lebensstile in der Kindheit und Jugend, zeichnen sich im Verlauf des Studiums durch die Bildung fachbezogener Relevanzstrukturen aus und führen über einen „Weltensprung“ (ebd., S. 57) im Referendariat und über Rollenfindungsprobleme in den ersten Berufsjahren zu einer Stabilisierung, Routinebildung und Alltagsdidaktik ab dem vierten bis zum zehnten Berufsjahr. In der beruflichen Fort- und Weiterentwicklung zeigt sich – sicherlich als Besonderheit der Domäne Sport –, dass die abnehmende eigene sportliche Leistungsfähigkeit zu Irritationen der beruflichen Rolle führt (Ernst, 2018). Mit der Wahrnehmung von steigender Belastung und verminderter Widerstandsfähigkeit kommt es im Wechsel von „Stabilisierung und Labilisierung“ schließlich zum Berufsausklang (Schierz & Miethling, 2017, S. 58). Mit der Vorlage dieser Heuristik wird zugleich ein erhebliches empirisches Forschungsdefizit, insbesondere im Hinblick auf längsschnittlich angelegte Studien, konstatiert (ebd.). Wie sich die Vorstellungen von (angehenden) Sportlehrpersonen zu einem auf *Handlungsfähigkeit* abzielenden und *mehrperspektivisch* sowie *kompetenzorientiert* gestalteten Sportunterricht entwickeln, wurde bislang nicht in einem biografischen bzw. längsschnittlichen Zusammenhang beleuchtet.

Die zentrale Professionalisierungsaufgabe für die Sportlehrerbildung, die sich aus berufsbiografischen Arbeiten ableitet, wird innerhalb dieses Ansatzes in der Reflexion eigener (sport-)biografischer Erfahrungen gesehen. Im Anschluss an den strukturtheoretischen Ansatz wird auch hier die Bedeutung von Fallarbeit betont, die die Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit ermöglicht (Lüsebrink et al., 2014).

### 3 | DER ANSATZ DER META-REFLEXIVITÄT IN DER DOMÄNE SPORT

Angesichts der referierten Ansätze (Kap. 2) ergibt nicht nur der bildungswissenschaftliche, sondern auch der sportdidaktische Forschungsstand zur Professionalität und Professionalisierung von (Sport-)Lehrenden derzeit (noch) ein „collagenartiges Bild“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 60): Die Pluralität von theoretischen Bezügen und empirischen Zugängen führt zu unterschiedlichen Befunden auf verschiedenen Ebenen, die weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Im Folgenden wird nun der Ansatz der *Meta-Reflexivität* (Cramer et al., 2019) in den sportdidaktischen Diskurs eingebracht. Dieser versteht Professionalität als ein Produkt aus grundsätzlich mehreren Ansätzen der Professionalisierung und unterbreitet eine Möglichkeit, die verschiedenen Perspektiven in der Lehrerbildung aufeinander zu beziehen.

#### 3.1 | META-REFLEXIVER ANSATZ

Der *meta-reflexive Ansatz der Professionalität* thematisiert, wie die Potenziale der unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze (vgl. Kap. 2) für eine Betrachtung des Handelns unter Unge-  
wissenheit, welches als Kern von Professionalität begriffen wird, bestimmt werden können (Cramer &



Drahmann, 2019). Professionelle reflektieren sich demnach vor dem Hintergrund *generell mehrdeutiger Erkenntnis*. Nur durch Vergleiche werden die spezifischen Betrachtungsweisen in ihrer Relation und Begrenztheit ersichtlich. Professionelle Lehrpersonen können bei Handlungsentscheidungen auf situationsadäquate Handlungsoptionen rekurrieren, denen angemessene situative Deutungen des Handlungsfeldes vorausgehen (Cramer et al., 2019). Diese mehrdeutige Sicht auf Schule und Unterricht geht potenziell auf im wissenschaftlichen Studium gewonnene stabile Aussagesysteme zurück, die exemplarisch-typisierende (wissenschaftliche) Deutungen von Handlungssituationen erlauben. Sie setzen ihrerseits die Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden sowie die Fähigkeit voraus, diese verorten und sich kritisch zu ihnen verhalten zu können. „Die Nichtauflösbarkeit dieser Differenzen [zwischen Betrachtungsweisen] [...] scheint ein konstitutives Moment einer selbstaufgeklärten wissenschaftlichen Lehrerbildung zu sein“ (Meseth & Prose, 2018, S. 38). Auch ohne den Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen können angemessene situative Deutungen erfolgen, die allerdings nicht als „professionell“ zu bezeichnen wären, sondern als „intuitiv“ (Evans, 2008). Professionelle zeichnen sich durch ihre Fähigkeit aus, in der Lehrerbildung möglichst viele gesättigte Deutungen zu gewinnen *und* unter Rekurs auf diese *oder* in Abgrenzung zu diesen im Handlungsfeld Schule angemessene situative Deutungen zu erzielen, die Grundlage für das Abwägen von Handlungsoptionen und das Treffen einer Handlungsentscheidung sein können.

Ausgehend von dem allen o. g. Professionalisierungsansätzen inhärenten Moment der Ungewissheit, welches konstitutiv für das Handeln von Lehrpersonen ist, richtet sich *Meta-Reflexivität* als ein Ziel von Lehrerbildung auf eine zunehmende Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit, welche sowohl aus dem Handlungsfeld als auch aus dem Prozess der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis heraus entsteht. Während also z. B. im strukturtheoretischen Ansatz Ungewissheit spezifisch in der antinomischen Handlungsstruktur von Lehrpersonen festgemacht wird, besteht Ungewissheit meta-reflexiv auch aufgrund der Beobachtung, dass Ungewissheit je nach Ansatz der Professionalität theoretisch und empirisch *unterschiedlich* modelliert wird. Der Ansatz trägt damit auch dem Faktum und der damit einhergehenden Komplexität Rechnung, dass sich angehende Lehrpersonen im Laufe ihrer Ausbildung mit zwei oder drei Fachwissenschaften und korrespondierenden Fachdidaktiken sowie mehreren Bildungswissenschaften – und damit mit ganz unterschiedlichen Theorien und Paradigmen, die sich widersprechen können – auseinandersetzen (Cramer & Drahmann, 2019).

Eine meta-reflexive Lehrerbildung versteht sich als sekundäre Lehrerbildung, die auf primäre Ansätze (vgl. Kap. 2) angewiesen ist. Sie bezieht reflexives Fallverstehen, Wissensbestandteile und die Sensibilität für biografisch relevante Erfahrungen mit ein und wechselseitig aufeinander, indem sie die den Ansätzen immanenten Grundlagen und Argumente – auf einer Meta-Ebene – transparent macht. Zur Ausdifferenzierung und Dimensionierung des meta-reflexiven Ansatzes werden heuristische Prinzipien für die Lehrerbildung formuliert (im Überblick: Cramer, 2020): (1) *Mehrperspektivität*: konsequente mehrperspektivische Betrachtung der behandelten Gegenstände; (2) *Distanzierung*: Thematisierung des Mehrwerts einer kritisch-konstruktiven Betrachtung von Schule und Unterricht; (3) *Kontextgebundenheit*: Offenlegung der Herkunft und Axiomatik des wissenschaftlichen Erkennens in Theorie und Empirie; (4) *Alternativität*: Sensibilisierung dafür, dass eine einzelne Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend klären

kann; (5) *Unabhängigkeit*: Betonen des nicht hierarchischen Verhältnisses zwischen spezifischen Betrachtungsweisen; (6) *Transparenz*: Offenlegung des hochschuldidaktischen Programms für die Lehrerbildung und dessen Diskussion mit den Studierenden; (7) *Metakommunikation*: Thematisierung der Art und Weise, wie mit Mehrperspektivität umgegangen wird; (8) *Begründungspflicht*: Offenlegung der Auswahlkriterien von Ansätzen und Quellen durch die Dozierenden; (9) *Dynamik*: schrittweise Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf.

### 3.2 | META-REFLEXIVER ANSATZ IN DER DOMÄNE SPORT

Bislang wurde der meta-reflexive Ansatz in der sportdidaktischen Professions- und Professionalisierungsforschung nicht aufgegriffen. Über sein domänenunspezifisches, im Hinblick auf Professionalisierungsansätze relationierendes Potenzial (vgl. Kap. 3.1) hinaus bietet er sich u. E. in der Domäne Sport jedoch wenigstens aus zwei weiteren Gründen an: Zum einen vermag der Ansatz, die Komplexität der verschiedenen Studienbestandteile und Zugänge in der Domäne abzubilden. Zum anderen schließt eine meta-reflexive Sportlehrerbildung, insbesondere durch das Prinzip der *Mehrperspektivität*, unmittelbar an den Bildungsauftrag des Sportunterrichts an.

Anders als in den meisten anderen Domänen begegnen angehende Sportlehrpersonen nicht nur unterschiedlichen *fachwissenschaftlichen* und *fachdidaktischen*, sondern auch *fachpraktischen* Inhalten. Die *fachpraktischen* Inhalte orientieren sich i. d. R. an Sportarten oder Bewegungsfeldern und beinhalten jeweils unterschiedliche kognitive, motorische, soziale, emotionale und motivationale Anforderungen. Als mutterwissenschaftlich organisierte interdisziplinäre Integrationswissenschaft umfassen *fachwissenschaftliche* Inhalte in der Sportwissenschaft sowohl naturwissenschaftliche (z. B. Trainingswissenschaft, Sportmedizin) als auch sozialwissenschaftliche (z. B. Sportsoziologie, Sportpsychologie) und geisteswissenschaftliche Teildisziplinen (z. B. Sportgeschichte, Sportpädagogik), die wiederum auf jeweils eigene – meist aus den jeweiligen Mutterdisziplinen entlehene – Theorien und Methoden zurückgreifen. Das Verhältnis von *Fachpraxis* und *Fachwissenschaft* ist dabei zweideutig, da die *Sportwissenschaft* als angewandte Wissenschaft unterschiedliche Intentionen im Hinblick auf die *Sportpraxis* verfolgt: Einerseits hebt sie auf die Steigerung sportlicher Leistung ab (sportives Interesse), andererseits zielt sie auf die Förderung der menschlichen Entwicklung und Lebensgestaltung (humanes Interesse) (Willimczik, 2001).

Die Pluralität der Zugänge setzt sich auch in der *Fachdidaktik* des Fachs Sport fort: Zur Frage, warum und wie Sport in der Schule unterrichtet werden soll, haben sich verschiedene fachdidaktische Konzepte entwickelt, deren Spektrum von der geschlossen-deduktiven Vermittlung eines festen Kanons traditioneller Sportarten (z. B. „Sportartenkonzept“) bis zur offen-induktiven Auseinandersetzung mit Bewegung aller Art (z. B. „Körpererfahrungskonzept“) reicht (Balz, 2009). Zudem: Auch wenn in Fachzeitschriften veröffentlichte Unterrichtskonzeptionen und Praxisbeispiele sowie Lehr- und Bildungspläne für das Fach Sport im deutschen Sprachraum seit einiger Zeit in deutlich überwiegender Zahl auf Konzepte eines *mehrperspektivischen* und *kompetenzorientierten* Sportunterrichts rekurrieren, ist auch hiervon keine eindeutige Handlungsempfehlung für die (angehenden) Lehrpersonen zu erwarten.

Zum einen beschreiben die beiden Schlagworte zwar jeweils eine bestimmte didaktische Richtung, ein eindeutiges Konzept lässt sich damit jedoch nicht benennen. In der Fachdiskussion finden sich

im Detail bspw. durchaus unterschiedliche Vorstellungen davon, was sich hinter *Mehrperspektivität* (z. B. Ehni, 2000 vs. Kurz, 2010) bzw. *Kompetenzorientierung* (z. B. Gogoll, 2013 vs. Zeuner & Hummel, 2006) verbirgt und welche Konsequenzen sich daraus für die konkrete Unterrichtsgestaltung ableiten. Während beispielsweise das „emanzipatorische“ Modell mehrperspektivischen Sportunterrichts von Ehni (2000) sich in erster Linie an den Handlungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert und verschiedene *Sinnperspektiven* (Erkunden, Üben, Trainieren, Spielen, Wettkämpfen) in den Vordergrund stellt, geht das „pragmatische“ Konzept von Kurz (2010) stärker von den Anforderungen der Sache des Sports aus und legt sechs pädagogische Perspektiven (Gesundheit, Miteinander, Wagnis, Eindruck, Ausdruck, Leistung) an (vgl. Ruin, 2019). Während bspw. Zeuner und Hummel (2006) in einem rein normativ-theoretischen Strukturmodell Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz als Kompetenzbereiche für den Sportunterricht definieren, ist Gogolls (2013) „Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz“ als empirisch anschlussfähiges Strukturniveaumodell konzipiert, das sich an bildungswissenschaftlichen und kognitionspsychologischen Überlegungen orientiert und als Kompetenzbereiche kognitive Aktivitäten (Erkunden & Erschließen, Ordnen & Deuten, Entscheiden & Planen) ausweist (vgl. Töpfer, 2019).

Der meta-reflexive Ansatz greift die Pluralität theoretischer Zugänge und didaktischer Konzepte auf und macht sie im Rahmen von Lehrerbildung explizit. Durch die Konfrontation und reflexive Auseinandersetzung mit dieser Pluralität können (angehende) Lehrpersonen sich den spezifischen Kompositionsbedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis und gleichzeitig der Unmöglichkeit gewahr werden, wissenschaftliches Wissen aus verschiedenen Ansätzen derart integrieren zu können, dass sich daraus eine nicht-widersprüchliche Sicht auf Praxis und Handlungswissen ergeben kann (Cramer & Drahmman, 2019). Für die Professionalisierung von Sportlehrpersonen lässt sich folgern: In einem meta-reflexiven Verständnis sind sich professionelle Lehrpersonen im Fach Sport folgender unhintergebarer Pluralität theoretischer Zugänge und didaktischer Konzepte bewusst:

- verschiedene *Professionalisierungszugänge* (z. B. strukturtheoretisch wie auch kompetenztheoretisch) mit unterschiedlichen Implikationen für die Lehrerbildung (z. B. Entwickeln von Reflexionsfähigkeit wie auch Akkumulation von Professionswissen);
- verschiedene *sportwissenschaftliche* Teildisziplinen (z. B. Biomechanik wie auch Sportsoziologie) mit unterschiedlichen Perspektiven (z. B. Optimieren in sportivem Interesse wie auch Hinterfragen in humanem Interesse) auf eine vielgestaltige *Sportpraxis*;
- verschiedene *fachdidaktische* Konzepte (z. B. Mehrperspektivität wie auch Sportartenprogramm) mit unterschiedlichen Implikationen für die Unterrichtsgestaltung (z. B. Bewegungsansagen wie auch Lernaufgaben);
- verschiedene Auslegungen von *Mehrperspektivität* und *Kompetenzorientierung*:
  - o verschiedene Perspektivenklassifikationen (z. B. Sinnperspektiven und/oder pädagogische Perspektiven) mit wiederum unterschiedlichen Perspektiven (z. B. Gesundheit und/oder Leistung);
  - o verschiedene Kompetenzmodelle (z. B. normativ-theoretische Strukturmodelle und/oder empirisch anschlussfähige Strukturniveaumodelle) mit wiederum unterschiedlichen Kompetenzbereichen (z. B. Sachkompetenz und/oder Selbstkompetenz).

Professionelle Sportlehrpersonen sind sich zudem bewusst, dass diese Pluralität in der konkreten Handlungssituation im Unterricht jeweils unterschiedliche Bedeutung bzw. Relevanz haben, unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen und somit nicht zu nur einem möglichen, „richtigen“ Handeln führen können. *Meta-Reflexivität* hinsichtlich *mehrperspektivisch-kompetenzförderlichen* Sportunterrichts beinhaltet somit das Wissen um entsprechende theoretische Hintergründe (z. B. zu sport- und bewegungsbezogener Gesundheitskompetenz) und empirische Befunde (z. B. zum physischen Selbstkonzept von Jugendlichen) sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im Kontext anderer theoretischer Zugänge und Konzepte (z. B. zur motorischen Leistungsfähigkeit) sowie der eigenen Biografie (z. B. Erfahrungen aus dem eigenen Leichtathletik-Training) verorten, relativieren und hinterfragen sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen im Sportunterricht (z. B. zur Thematisierung der ambivalenten Beziehung von Sport und Gesundheit) auf Basis dieses Wissens vornehmen zu können (vgl. Cramer & Drahm, 2019).

## 4 | DISKUSSION

Der meta-reflexive Ansatz zur Lehrerbildung ist insbesondere dadurch charakterisiert, dass er die Kontingenz von Bildungsprozessen und die sich daraus ergebende Ungewissheit nicht nur akzeptiert, sondern positiv wendet und für die (Sport-)Lehrerbildung zum expliziten Programm macht. Er betont die Pluralität von Ansätzen sowie die Unmöglichkeit der Ableitung eindeutiger Wahrheiten; beides kommt sowohl im (späteren) Berufsfeld von (Sport-)Lehrpersonen als auch im Rahmen der (Sport-)Lehrerbildung zum Tragen. Professionelle zeichnen sich in diesem Verständnis dadurch aus, dass sie wissensbasiert und reflektiert exemplarisch-typisierende Deutungen von sportunterrichtlichen Handlungssituationen vornehmen. Im Zentrum der Professionalisierung steht der reflexive Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Lehrerhandeln im Unterricht, d. h. mit verschiedenen sportdidaktischen Konzeptionen für den Sportunterricht, mit verschiedenen sportwissenschaftlichen Theorien zu dessen Fundierung sowie mit verschiedenen bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsansätzen in der Lehrerbildung selbst. *Ein* zentrales Prinzip für die Lehrerbildung ist damit – genauso wie von der sportdidaktischen Diskussion seit Jahrzehnten für den Sportunterricht vorgeschlagen (vgl. Kap. 1) – eine konsequente *Mehrperspektivität*.

### 4.1 | POTENZIAL DES META-REFLEXIVEN ANSATZES FÜR DIE SPORTDIDAKTISCHE PROFESSIONALISIERUNGSFORSCHUNG

Die Ansätze primärer Lehrerbildung (vgl. Kap. 2) werden im meta-reflexiven Ansatz keineswegs negiert, sondern integriert. Basierend auf kompetenztheoretischen Überlegungen, kann spezifiziert und untersucht werden, welches Wissen Sportlehrpersonen benötigen und in der Sportlehrerbildung erwerben, um im Fach Sport entsprechend dem Bildungsauftrag zu unterrichten, d. h., um Bewegungsfelder unter spezifischen Perspektiven auszulegen, um Perspektivwechsel vorzunehmen oder kognitiv aktivierende Aufgaben zu gestalten (Meier, 2018). Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz, können Spannungen und Antinomien, die aus der gleichzeitigen Relevanz von fachdidaktischen Ansprüchen hinsichtlich des Bildungsauftrags einerseits (z. B. Mehrperspektivität, Individualisierung, kognitive Aktivierung, Reflexion) und weiteren beruflichen Anforderungen

andererseits (z. B. Klassenführung/Kontrolle, Bewegungszeit, Leistungsbewertung/Wettbewerbe) entstehen, sowie deren reflexive und produktive Bearbeitung in den Blick genommen werden (Hapke, 2018). Im Anschluss an berufsbiografische Überlegungen kann untersucht werden, ob und wie fachdidaktische Wissensbestände an biografisch inkorporierte Haltungen und Wissensbestände anschließen (können) und wie sich entsprechende Professionalisierungsverläufe in Lehrerbildung und Berufsbiografie gestalten (Lüsebrink et al., 2014).

Der meta-reflexive Ansatz bietet damit eine übergreifende Heuristik an, in der bisherige und zukünftige Erkenntnisse der (sportdidaktischen) Forschung zu Professionalität und Professionalisierung ansatzübergreifend in Beziehung gesetzt werden können. Damit kann einerseits ein umfassenderer Blick eingenommen werden, als wenn nur ein spezifischer Ansatz das Erkenntnisinteresse leitet. Zudem kann die ohnehin bereits – jedoch meist implizit – stattfindende Integration verschiedener Ansätze in einzelnen Studien (u. a. Baumgartner, 2018b; Ernst, 2018; Hapke, 2017) auf eine explizitere, transparentere Ebene gehoben werden. Die Relationen und Zusammenhänge zwischen den Ansätzen sowie die Beziehungen und Wechselwirkungen dieser im Hinblick auf Lehrerbildung sowie Professionalität und Ertrag für die Schule können dadurch systematischer in den Blick genommen werden (Cramer et al., 2019). Dabei geht es nicht um Pluralität der Pluralität willen. Vielmehr erscheint es auf dieser Grundlage erst möglich, sich im Wissen um die anderen Ansätze für einen bestimmten Ansatz oder bestimmte Ansätze zu entscheiden, da deutlich wird, welche Art von Erkenntnis im Rahmen eines spezifischen Ansatzes hervorgebracht werden kann. Ein solch informierter und produktiv-kritischer Blick ermöglicht es, aus einzelnen Ansätzen herauszutreten und Limitationen zu erkennen, um auf dieser Basis besser fundierte Entscheidungen im Forschungsprozess treffen und letztlich die Reichweite und die Grenzen der generierten Erkenntnisse präziser einschätzen zu können. Gleichwohl bietet der meta-reflexive Ansatz bislang lediglich einen heuristischen Rahmen. Theoretisch und empirisch gesicherte Erkenntnisse über die Relationen der verschiedenen Professionalisierungsansätze und deren bisherigen Forschungsergebnisse liegen damit noch nicht vor. Hier könnte sich ein neues Forschungsfeld für die Sportdidaktik eröffnen.

#### **4.2 | POTENZIAL DES META-REFLEXIVEN ANSATZES FÜR DIE SPORTEHRERBILDUNG**

Lehramtsstudierende erscheinen bislang weitgehend auf sich alleine gestellt, wenn sie die unterschiedlichen Zugänge, mit denen sie im Rahmen ihrer Ausbildung konfrontiert werden, in ein stimmiges Gesamtbild überführen sollen, denn sie erleben die Lehrerbildung häufig als zusammenhangslos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen (Terhart, 2009). Ein unterkomplexes Verständnis von mehrdeutigem Wissen kann zu einer relativen Geringschätzung der Relevanz des Studiums für den Beruf führen. Meta-Reflexivität nimmt die für die Lehrerbildung zentrale Kohärenzdiskussion (z. B. Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & von Meien, 2018) auf. Der Ansatz geht davon aus, dass einer Fragmentierung des Lehramtsstudiums in mehrere Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften sowie in schulpraktische Anteile nur durch relationierende Elemente begegnet werden kann (Cramer et al., 2019). Ziel ist es dann, dass Studierende den Ertrag aus divergierenden Perspektiven nicht nur als widersprüchlich und damit als ggf. irrelevant für ihr berufliches Handeln verstehen. Stattdessen sollen sie diese einerseits als sich ergänzende

Sichtweisen erkennen, die produktiv genutzt werden können. Andererseits sollen sie lernen, zu akzeptieren und auszuhalten, dass es Widersprüche normativer Art geben kann, die nicht generell, sondern nur situativ produktiv aufgelöst werden können. Damit sollen Brüche im Prozess der individuellen Professionalisierung Studierender vermieden werden (Cramer, 2020).

Selbst innerhalb des Fachs dürfte es für angehende Sportlehrpersonen bisweilen durchaus schwierig sein, die unterschiedlichen Studieninhalte, die für ihre spätere Berufspraxis unterschiedliche Implikationen beinhalten können (z. B. ausdauerndes Laufen unter Leistungs- und Trainingsperspektive vs. ausdauerndes Laufen als Bewegungs- und Gesundheitsförderung unter biopsychosozialer Perspektive), in ein stimmiges Gesamtbild zu überführen. Im Idealfall leisten Studierende diese Integration selbst, werden damit bislang aber weitgehend allein gelassen. Dies dürfte vor allem dann problematisch werden, wenn in schulpraktischen Lehrveranstaltungen einfache Wahrheiten gefordert, tradierte Praktiken reproduziert und die Erträge der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung aus Sicht der „Praxis“ infrage gestellt werden (Pallesen et al., 2020; Ukley, Fast, Kastrup & Gröben, 2019). Unmittelbar anschließend an Prinzipien des Ansatzes zum Forschenden Lernen (z. B. reflexive Distanz zu eigenen Praxiserfahrungen, Ukley et al., 2019) wäre eine meta-reflexive Sportlehrerbildung von Beginn des Studiums an systematisch darauf angelegt, zu vermitteln und zu reflektieren, dass es generell mehrdeutige (sozial-)wissenschaftliche Erkenntnis gibt. Dies schließt an die Idee von Lüsebrink (2016) an, bei Studierenden verschiedene Perspektivwechsel – und nicht nur den „vom Akteur zum Arrangeur“ – anzustoßen: u. a. den Rollenwechsel von Sporttreibenden hin zu Sportlehrenden, den Wechsel der Einstellungsart von Schülerinnen und Schülern hin zu Studierenden, den Wechsel von verschiedenen theoretischen Perspektiven auf den Sportunterricht.

Die dargestellte Kontingenz der Lehrerbildung bildet sich in der Domäne Sport zusätzlich im Bildungsauftrag der *Handlungsfähigkeit* für den Sportunterricht ab. Welche Perspektiven eingenommen werden (sollen), wie sie von den einzelnen Lernenden bewertet und beurteilt werden und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler daraus generieren, bleibt letztlich offen. Nicht zuletzt auf jene Kontingenz ist möglicherweise zurückzuführen, dass beispielsweise die Umsetzung des sportdidaktischen Unterrichtsprinzips der *Mehrperspektivität* sowohl für Sportlehrpersonen, die bereits im Beruf tätig sind (Hapke, 2017; Neumann, 2018), als auch für Sportlehramtsstudierende (Zander & Michelini, 2017) teilweise eine erhebliche Barriere darstellt. Eine meta-reflexive Sportlehrerbildung könnte diese Kontingenz zum einen – ebenso wie bei anderen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten des Studiums – explizit aufgreifen und zum Thema machen.

Zum anderen würde eine Lehrerbildung, die selbst konsequent das Einnehmen verschiedener Perspektiven (Prinzip der *Mehrperspektivität* im Rahmen meta-reflexiver Lehrerbildung, s.o., Kap. 4) initiiert und unterstützt, angehenden Sportlehrpersonen eine Art „Good-Practice-Beispiel“ für die Umsetzung des sowohl sportdidaktischen als auch meta-reflexiven Prinzips der *Mehrperspektivität* liefern. Ausgehend von der Annahme: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altman, 1983, S. 24 nach Lüsebrink et al., 2014) und damit im Sinne eines „Lernens am Modell“, könnten die Studierenden „am eigenen Leib“ erfahren, wie Lernende (z. B. Schülerinnen und Schüler) darin unterstützt werden können, einen Gegenstand (z. B. Be-

wegung, Spiel und Sport) zunächst aus einer spezifischen Perspektive heraus in seiner Eigenlogik zu erkennen und nachzuvollziehen, dann aber auch durch das Einnehmen weiterer Perspektiven in Distanz zu vorgefundener (z. B. sportkultureller) Praxis zu treten, diese zu hinterfragen und möglicherweise umzugestalten. So könnte beispielsweise das Potenzial der fachpraktischen Lehrveranstaltungen konsequenter genutzt werden, um Sportpraxis aus verschiedenen Perspektiven, d. h. bspw. aus der Sicht verschiedener fachdidaktischer Themen und Konzepte (z. B. Gesundheit, Inklusion, digitale Bildung), verschiedener fachwissenschaftlicher Teildisziplinen (z. B. Biomechanik, Psychologie) und verschiedener bildungswissenschaftlicher Professionalisierungsansätze (z. B. spezifische Wissensbestände, biografische Erfahrungen) zu betrachten, zu verstehen, zu beurteilen und zu gestalten.

Gleichwohl bringt der meta-reflexive Ansatz im Rahmen der Sportlehrerbildung Herausforderungen mit sich: Es ist z. B. zu befürchten, dass das Akzeptieren und konstruktive Wenden von *Ungewissheit* für angehende Lehrpersonen angesichts vielfältiger berufsbiografischer Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise das Klassenmanagement beim Übergang vom Studium ins Referendariat (vgl. Schierz & Miethling, 2017), eine Überforderung darstellt. Ebenfalls könnte der Anspruch der *Meta-Reflexivität* an sich überfordern oder Widerstand erzeugen – und dies sowohl bei den Akteurinnen und Akteuren selbst als auch innerhalb der Strukturen der Lehrerbildung, von bzw. in denen bereits *Reflexivität* bislang nicht überzeugend umgesetzt werden konnte (vgl. u. a. Mordal-Moen & Green, 2013). Diesen Herausforderungen Rechnung tragend, ist an dieser Stelle noch einmal insbesondere auf das Prinzip „Dynamik: schrittweise Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf“ im meta-reflexiven Ansatz der Lehrerbildung zu verweisen (vgl. Kap. 3.1), durch welches im Ausbildungsverlauf sukzessive Ungewissheit ab- und (Meta-)Reflexivität aufgebaut werden können.

### 4.3 | POTENZIAL DER SPORTDIDAKTISCHEN AUSLEGUNG DES META-REFLEXIVEN ANSATZES FÜR DIE BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE PROFESSIONALISIERUNGSFORSCHUNG

Umgekehrt profitiert die Weiterentwicklung des Ansatzes der Meta-Reflexivität von dessen fachspezifischen Ausdifferenzierung. So wird ein Weg der Validierung, Modifizierung und ggf. Revidierung der fachübergreifenden Annahmen vor dem Hintergrund konkreten bzw. realen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns im Unterricht deutlich, der stets *Fachunterricht* ist, sich also durch seinen spezifischen Domänenbezug charakterisiert. Insbesondere entsteht durch die fachliche Wendung des Ansatzes eine Sensibilität für die sich in jeder Domäne spezifisch konfigurierenden Kompetenzen, Antinomien des Lehrerhandelns und (berufs-)biografischen Entwicklungen. So ist etwa die Erkenntnis, dass neben einer fachwissenschaftlichen und einer fachdidaktischen Klärung der Frage nach Kompetenz, nach widersprüchlichen Handlungsanforderungen und nach individuellen Entwicklungen auch eine *fachpraktische* Dimension von Professionalität und Professionalisierung gegeben ist, spezifisch für ästhetische Fächer wie Sport, Musik oder Kunst: In mathematisch-naturwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlich-sprachlichen Fächern ist eine vergleichbare Komponente im Rahmen der Lehrerbildung nicht explizit angelegt, auf die meta-reflexive, d. h. perspektivenerweiternde Blickwendungen Bezug nehmen sollten.

Weiterhin wird empirische Forschung zum meta-reflexiven Ansatz inspiriert, weil die domänen-spezifische fachdidaktische Diskussion für die zu berücksichtigende Fachlichkeit von Lehrpersonen sensibilisiert. Auch wird bildungswissenschaftliche Professionsforschung an das Faktum erinnert, dass sich Lehrpersonen (insbesondere am Gymnasium) immer auch als *Fach*lehrpersonen verstehen. Die Forschung zum Lehrberuf im Allgemeinen sowie zur Lehrerbildung im Besonderen ist also auf eine Berücksichtigung der Variable „Fach“ angewiesen, will sie über allgemeine und damit notwendigerweise unscharfe Aussagen über die Lehrperson hinaus den spezifischen (fachlichen) Habitus mit berücksichtigen. Schließlich erscheint es geboten – gerade um der konstatierten Zersiedelung der Lehrerbildung durch ihre einzelnen Komponenten (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Schulpraxis) entgegenzutreten –, Bezüge zwischen fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung und Lehre an den lehrerbildenden Einrichtungen zu stärken und das Verhältnis dieser beiden Elemente im wissenschaftlichen Diskurs und in der institutionalisierten Lehrerbildung verstärkt und explizit zum Gegenstand zu machen (Cramer & Schreiber, 2018).



## LITERATUR

- Ahns, M. (2019). *Fachbezogene Inhaltsbestimmung und Kompetenzmodellierung. Ein partizipativer Ansatz zur Qualitätsentwicklung der Sportlehrerinnen- und Sportlehrerbildung*. Hamburg: Kovac.
- Altman, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. Atlantis (Ed.), *GURT '83, Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Towards a rational* (pp. 19-26). Washington: Georgetown University Press.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 39 (3+4), 2-7.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumgartner, M. (2018a). „... Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz blind ...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 49-68.
- Baumgartner, M. (2018b). Performanzfortschritt in der Lehrerausbildung durch die Arbeit an eigenen video- und textbasierten Unterrichtsfällen? Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1135-1155.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde*. Schorndorf: Hofmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3-13.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cachay, K., Thiel, A. & Kastrup, V. (2010). Professionalisierung des Sportlehrerberufs. In N. Fessler, A. Hummel, G. Stibbe & I. Bähr (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 245-255). Schorndorf: Hofmann.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 91-108). Tübingen: University Press.
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. & Schreiber, F. (2018). Subject Didactics and Educational Sciences. Relationships and Their Implications for Teacher Education from the Viewpoint of Educational Sciences. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1 (2), 150-164.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401-423.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S. & von Meien, J. (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 1 (2), 5-24.
- Green, K. (2000). Exploring the Everyday 'Philosophies' of Physical Education Teachers from a Sociological Perspective. *Sport, Education and Society*, 5 (2), 109-129.

- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Reflexiv-forschende Grundhaltung. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1 (1), 21-26.
- Hapke, J. (2017). *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Hapke, J. (2018). Pädagogische Perspektiven im Handeln von Sportlehrenden – eine zentrale fachdidaktische Idee zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 29-48.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567-579.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2015). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 5-18.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrer als Profession*. Schorndorf: Hofmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Kim, I., Ward, P., Sinelnikov, O., Ko, B., Iserbyt, P., Li, W. et al. (2018). The Influence of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: An Evidence-Based Practice for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37 (2), 133-143.
- Kittsteiner, J. (2017). *Individualisierung im Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine Differenzanalyse am Beispiel Volleyball*. Aachen: Shaker.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127-148). Münster: Waxmann.
- König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 62-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie Pierre Bourdieus. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35 (4), 344-360.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 821-838). Wiesbaden: Springer VS.
- Kurz, D. (2010). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Larsson, L., Linnér, S. & Schenker, K. (2016). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24 (1), 114-130.
- Linka, T. & Gerlach, E. (2018). Klassenmanagement im Sportunterricht – Ergebnisse zur Evaluation der ersten Phase eines videogestützten Seminar-konzepts für angehende Lehrkräfte. In M. Hartmann, R. Laging & C. Schreinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer\*innenbildung* (S. 97-107). Hohengehren: Schneider.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I. (2016). „Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur“? – kritisch-konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Professionalitätsdiskurses. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (Sonderheft), 51-62.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21-40.

- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 5 (1), 27-44.
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 69-84.
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 161-170.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 51-64.
- Merrem, A. M. & Curtner-Smith, M. D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25 (1), 125-142.
- Meseth, W. & Proseke, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miethling, W.-D. (2002). Der lange Arm des Berufs – Zur biographischen Entwicklung von Sportlehrern. In P. Elflein (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 50-71). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2013). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19 (4), 1-20.
- Neuber, N. (2020). Sport in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sportlehrerbildung zwischen Fachpraxis, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 549-556). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Neumann, P. (2018). Mehrperspektivischer Sportunterricht: ein Phantom der Schulsportpraxis. *Sportunterricht*, 67 (7), 290-296.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (S. 521-570). Frankfurt: Suhrkamp.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A.K. (2020). „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @ auch so sein@“ – Fachlichkeitskonstitutionen und thematisierungen in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth, & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165-182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfitzner, M. (2014). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht – Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 11-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie*. Hamburg: Feldhaus.
- Reuker, S. (2018). „Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern“. Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 31-52.
- Roth, A.-C. (2014). Studien zur Kompetenzorientierung im Grundschulsport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 37-50). Aachen: Shaker.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (2), 127-139.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 3-20.

- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrer-professionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1, 51–61.
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von „Unterricht“ im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 53-71.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (Sonderheft), 15-30.
- Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (2), 215-231.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolf (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Thissen, A., Scheid, V. & Albert, A. (2019). Unterrichtsreflexion und Videofallarbeit. Eine Studie zur Reflexionsfähigkeit von Sportstudierenden im Schulpraktikum. *Sportunterricht*, 68 (5), 207-213.
- Töpfer, C. (2019). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz. Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht*. Hamburg: Feldhaus.
- Ukley, N., Fast, N., Kastrup, V. & Gröben, B. (2019). Doppelte Professionalität von (Sport-)Lehrkräften? – Wie Forschendes Lernen einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (2), 88-104.
- 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.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187-223.
- Ward, P. & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35 (3), 194-207.
- Wibowo, J. & Heemsoth, T. (2019). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrer\*innen testen: Überlegungen zur Inhaltsvalidität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7 (2), 88-108.
- Willimczik, K. (2001). *Geschichte, Struktur und Gegenstand der Sportwissenschaft*. Hamburg: Feldhaus.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2017). Unterrichtsforschung im Kontext aktueller sportdidaktischer Ansätze. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 57-79). Münster: Waxmann.
- Zander, B. & Michelini, E. (2017). Wie lässt sich Mehrperspektivität vermitteln? Evaluation eines interdisziplinären Seminars der universitären Sportlehrerinnen- und Sportlehrerbildung. In A. Schwirtz, F. Mess, Y. Demetriou & V. Senner (Hrsg.), *Innovation & Technologie im Sport* (S. 299). Hamburg: Feldhaus.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55 (2), 40-44.