

Beliefs von Sportlehrpersonen: Sportunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II

Carolin Bischlager-Imhof

1 Einleitung

Wie die empirische Bildungsforschung nachhaltig aufzeigt (Hattie & Yates, 2014; Reusser et al., 2011; Seidel & Shavelson, 2007), stellen die Lehrperson sowie die Unterrichtsqualität die beiden bedeutendsten Faktoren dar, um die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Eine Lehrpersonenausbildung kann daher nur dann erfolgreich sein, wenn sie die Persönlichkeit der (angehenden) Lehrperson thematisiert, ihre Auffassung von den Fächern, die sie unterrichtet, beachtet, sowie ihre Vorstellung von lehren und lernen in diesen Fächern berücksichtigt.

Da verschiedene Handlungskompetenzmodelle darauf hinweisen, dass nicht allein das wissenschaftlich fundierte Wissen, sondern auch Überzeugungen das konkrete Unterrichtshandeln von Lehrpersonen beeinflussen, ist es nicht verwunderlich, dass diese vermehrt ins Forschungsinteresse der Bildungswissenschaften drängen. Vorreiter ist hier der Fachbereich Mathematik, der ein Konzept der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrpersonen als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert hat (Kunter et al., 2013). Gerade die subjektiven Aspekte dieses Kompetenzmodells, und hier im Besonderen die *Beliefs* von Lehrpersonen, werden als entscheidend für dieses Kompetenzmodell gesehen (Calderhead, 1996; Richardson, 1996). Seifried (2009) geht sogar so weit, Überzeugungen als „zentrale Komponente der professionellen Kompetenz“ zu bezeichnen (Seifried, 42). Bevor jedoch die angehende Lehrperson in den Blick genommen werden kann, ist es notwendig, die aktuelle Fachpraxis zu beleuchten. Aus diesem Grund will die hier vorgestellte Studie, einerseits die *Belief Systems* praktizierender Lehrpersonen ausdifferenzieren und andererseits deren Auswirkungen auf den jeweiligen Unterricht exemplifizieren.

2 Forschungsstand

Um die Jahrtausendwende und im darauffolgenden Jahrzehnt beschäftigte sich die empirische Bildungsforschung vor allem mit den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. TIMSS, PISA, DESI, LAU und IGLU sind Akronyme, die für erfolgreiche Kompetenzmessung von Schüler*innenleistungen stehen und das Schüler*innenlernen näher beschreiben konnten. Staub und Stern (2002) untersuchten den Zusammenhang von *Beliefs* und Leistungen von Schülerinnen und Schülern, indem sie zwischen konstruktivistischen und transmissiv-rezeptiven Überzeugungen unterschieden. In den letzten zehn Jahren liegt der Schwerpunkt der Bildungsforschung in der Genese professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen. Vorreiter ist hier der Fachbereich Mathematik, der ein Konzept der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrpersonen als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert hat (Kunter et al., 2013). In diesem Modell wird Lehrerkompetenz als das «dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten» (Brunner et al., 2006, 253) definiert. Die quantitative Erhebung lieferte Erkenntnisse zu transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen von Lehrpersonen. Santagata und Yeh (2015) haben die Kompetenz und die Kompetenzentwicklung dreier Grundschullehrer in einer qualitativen Längsschnittstudie über drei Jahre untersucht. Aus den Kommentaren und Reflexionen der Studienteilnehmer konnte ein Modell entwickelt werden, das die Prozesse Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung im Fokus der Lehrerkompetenz aufweist. Die Fähigkeit, das Denken der Schülerinnen und Schüler im Unterricht beachten und interpretieren zu können, entspricht hier einer hohen Lehrer*innenkompetenz. Mitentscheidend für dieses Modell ist neben dem Wissen der Lehrperson deren *Belief System*.

Im Fach Sport sind zu den fachspezifischen Lehrerkompetenzen nur wenige Forschungsarbeiten, welche die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen in den Fokus setzen, ausweisbar. Im deutschsprachigen Raum wurde nur eine Untersuchung bekannt, die Lehr-Lern-Überzeugungen von Sportlehrpersonen erhoben hat (Büchel et al., 2017). Im Anschluss an und im Kontext von PCK-Sport (Vogler et al., 2017) stellt sich nun die Frage nach den *Beliefs* von Sportlehrpersonen.

3 Theoretische Einordnung

In der einschlägigen Fachliteratur wird unter anderem von Verständnissen, Vorstellungen, Einstellungen und Überzeugungen der Sportlehrpersonen gesprochen. Diese Begriffe werden als Übersetzungen des englischen Begriffs *Belief* verwendet. Dadurch wird ersichtlich, dass auf die Forschungstradition der *Teachers' Beliefs* Bezug genommen wird. In dieser Forschungstradition wird davon ausgegangen, dass Individuen und damit auch Lehrpersonen *Cognitive Misers* sind. Dieser englische Begriff beschreibt aus einer lernpsychologischen Sicht die limitierte Kapazität von Individuen, Informationen zu verarbeiten. Folglich greifen sie auf *Beliefs* zurück, um angebrachte und wirkungsvolle Entscheidungen treffen zu können (Allenspach, 2014).

In der deutsch- und englischsprachigen Forschungsliteratur scheint die Bedeutsamkeit und Relevanz von Überzeugungen (*Beliefs*) außer Frage zu stehen. Hinsichtlich der begrifflichen Definition des Konzepts von Überzeugungen bestehen große Disparitäten. Problematisch scheint bei der Erforschung von *Beliefs* vor allem die unsaubere Konzeptualisierung zu sein (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992;). Bei der Analyse von mehr als 700 Quellen zum Thema *Teachers' Beliefs* war es Fives und Buehl (2012) nicht möglich, die dort identifizierten Inhalte zu *Beliefs* in allumfassende Gruppen zu bündeln. Folglich formulierten sie sechs Hauptinteressensgebiete: 1) *Self*, 2) *Context or environment*, 3) *Content or knowledge*, 4) *Specific teaching practices*, 5) *Teaching approach* und 6) *Students*. In das Themenfeld *Content or knowledge* fallen alle *Beliefs*, die sich auf die verschiedenen Arten von Wissen beziehen. Wissen, das Lehrpersonen SchülerInnen beibringen, oder Wissen, das sie sich selbst aneignen (z.B. *Beliefs* zur Mathematik, Sozialkunde, Sportunterricht, Sport). *Teachers' Beliefs* wurden hier unterteilt in a) *Beliefs* zu spezifischen Lehrmethoden (wie z.B. kooperatives Lernen) und b) *Beliefs* zu lerntheoretischen Ansätze (wie Konstruktivismus oder Transmission). Epistemologische *Beliefs* und *Teachers' Beliefs*, also *Beliefs* zum Lernen und Lehren, werden hier in unterschiedlicher Weise zusammengefasst. Im deutschsprachigen Raum wird diese Unterscheidung nicht explizit gemacht. *Beliefs* zu Lerninhalten und Lernprozessen werden hier gemeinsam als epistemologische *Beliefs* aufgefasst. In der fachdidaktischen Forschung hat sich für berufsbezogene Überzeugungen in den vergangenen Jahren die Klassifikation anhand von Gegenstandsbereichen nach Reusser et al. (2011) durchgesetzt: 1. epistemologische *Beliefs*, die auf Lerninhalte und Lernprozesse gerichtet sind 2. personenbezogene *Beliefs*, die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand haben, sowie 3. kontextbezogene *Beliefs*, die die Schule und Gesellschaft

betreffen (vgl. Hofer & Pintrich, 1997). Die unter erstens genannte Klasse wird von Müller et al. (2008) noch weiter unterteilt in Zielvorstellungen, unterrichtsbezogene Präferenzen und Classroom Management. Diese Aufteilung erscheint mir – aus einer sportdidaktischen Perspektive – auch für den Sportunterricht sinnvoll.

Lehrerüberzeugungen – eine Definition

Oser und Blömeke (2012, 415) sprechen von Überzeugungen, wenn «(meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten».

Beliefs vs. Wissen

Um den epistemologischen Status von Lehrerüberzeugungen zu definieren, muss er zunächst von Lehrwissen abgegrenzt werden. Ende des vergangenen Jahrhunderts wurden Lehrerüberzeugungen oft in Abgrenzung zum (rein intentionalen) 'Wissen' vorgenommen (Nespor, 1987). Überzeugungen wurden mit Beurteilungen und Bewertungen in Verbindung gebracht und Wissen mit Faktenwissen gleichgesetzt. Pajares (1992) hingegen beschreibt die beiden Begriffe als untrennbar. Neuere Forschungsarbeiten bestehen jedoch wieder auf der Trennung der beiden Begriffe; betonen aber die fließenden Übergänge zwischen ihnen. Überzeugungen bedürfen – im Gegensatz zu Wissen – keiner Rechtfertigung oder Widerspruchsfreiheit (Fenstermacher, 1994). Sie werden von Nespor (1987) als affektiv und von Nisbett und Ross (1980) als evaluativ beschrieben. Darüber hinaus existieren zahlreiche weitere Definitionen für das Konstrukt der *Teachers' Beliefs*.

Implizite vs. explizite Natur

Nach Kagan (1992) und weiteren Autoren, sind *Teachers' Beliefs* implizit, also unbewusst. Eine implizite Sicht bedeutet, dass *Beliefs* das Handeln einer Lehrperson ohne ihr Bewusstsein und damit ohne eine bewusste Einflussnahme steuern. In dieser Denkweise können *Beliefs* nicht durch Reflexion des eignen Tuns beeinflusst werden. Dewey (1988) hingegen

räumt ein, dass manche *Beliefs* durchaus explizit repräsentiert werden können, und damit einer kognitiven Verarbeitung sowie einer praktischen Umsetzung bedürfen.

Stabil vs. veränderbar

Das Konstrukt *Teachers' Beliefs* lässt sich auch anhand der Eigenschaften «über die Zeit stabil» oder «veränderbar» differenzieren. Beide Sichtweisen sind empirisch belegt (Kagan, 1992; Thompson, 1992). Laut Fives und Buehl (2012) gibt es bestimmte *Beliefs*, die als 'eher unveränderlich' beschrieben werden können (*Beliefs* zur Selbstwirksamkeit oder auch konstruktivistische *Beliefs*). *Beliefs* zur Unterrichtspraxis, zu Kindern oder *Classroom Management* sind dagegen einem stärkeren Wandel unterworfen. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass bedacht werden muss, welche *Beliefs* eher zu den Veränderbaren gezählt werden können und welche Faktoren eine solche Veränderung herbeiführen können. Ein wichtiger Faktor scheint dabei die Unterrichtserfahrung zu sein. Laut McAlpine et al. (1996) ist die Unveränderlichkeit eines *Beliefs* davon abhängig, wie stark ein *Belief* mit anderen *Beliefs* des gleichen *Belief Systems* verbunden ist und ob es erst kürzlich erworben oder schon etabliert ist. Hinsichtlich des Nutzens der Bestimmung der *Beliefs* schlussfolgern Fives und Buehl (2012), dass relativ stabile *Teachers' Beliefs* nicht durch Aus- und Fortbildung beeinflusst werden können. Im Gegensatz dazu sind sich schnell verändernde, sich anpassende *Beliefs* für die Forschung wenig nützlich, da durch sie keine Erkenntnisse zu für den Unterricht förderlichen Lehrerbefürwortungen erlangt werden können (da *Beliefs* nach dieser Annahme einer stetigen Anpassung unterworfen sind). Die Autorinnen gehen daher davon aus, dass *Beliefs* nur dann als Forschungsobjekt brauchbar sein können, wenn sie durch Erfahrung und Interventionen veränderbar sind, jedoch auch eine gewisse Stabilität aufweisen. Sie stellen sich ein Kontinuum "with long-held deeply integrated beliefs at the most stable end and new, more isolated beliefs at the most unstable end" (Fives & Buehl, 2012, 475) vor.

Ganz gleich mithilfe welcher Eckpunkte *Beliefs* definiert werden, sind allen *Beliefs* folgende Funktionen gemein:

Es wird angenommen, dass *Beliefs* die Wahrnehmung und damit das Handeln von Lehrpersonen lenken (Leder et al., 2002; Thompson, 1992), sie als Bindeglied zwischen Wissen und Unterrichten fungieren (Voss et al., 2011) und zudem für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schülern relevant sind (Staub & Stern, 2002). Nach Pajares (1992) greifen Lehrpersonen gerade in Drucksituationen nicht auf gelerntes Wissen, sondern auf

ihre Überzeugungen und subjektiven Theorien zurück. Es wird weiterhin angenommen, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den über Jahre geprägten Überzeugungen zu lehren und lernen die Qualität der Lehre positiv beeinflussen würde.

4 Fragestellungen

Aus den oben ausgeführten theoretischen und empirischen Befunden abgeleitet wird folgenden forschungsleitenden Fragestellungen nachgegangen:

Wie steht es um das Verständnis der Lehrpersonen von Sportunterricht?

1. Welche unterrichtsleitenden Orientierungen lassen sich bei Sportlehrpersonen identifizieren?
 - 1.1. Wie lassen sich die Fachverständnisse von Sportlehrpersonen ausdifferenzieren?
 - 1.2. Welche *Beliefs* zu Lehren und Lernen weisen Sportlehrpersonen der Sekundarstufe II auf?
 - 1.3. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Ausprägungen der *Beliefs* zu lehren und lernen, ihrem Fachverständnis und der Zielsetzung ihres Sportunterrichts?

5 Methodologische Überlegungen

Aufgrund der explorativen Natur des Vorhabens wurde für diese Studie ein qualitativ-rekonstruktiver Mixed-Methods-Ansatz aus *Narrative Inquiry* und dokumentarischer Methode gewählt. Der Entscheid für die Erhebung der Daten der Hauptstudie in Form von Interviews fiel aus zwei Gründen:

1. *Beliefs* stützen sich auf Erfahrungen des Individuums, die in Geschichten verpackt, weitergegeben werden. 2. In Interviews können die befragten Lehrpersonen die Geschichten ihres Unterrichts in ihrem Wortlaut und ihrer Sprache formulieren. Letzteres ist laut Connelly und Clandinin (1988, 87) wichtig, um die verschiedenen Perspektiven von Forscher und Lehrpersonen auf einen Nenner zu bringen:

«It is not only that we have different levels of thought about the same thing, one practical and one theoretical, but also that the thing itself is different, one taking the form of ideas and the other the form of actions.»

Clandinin und Connelly haben mit der *Narrative Inquiry* eine empirische Forschungsmethode entwickelt, die speziell dafür gedacht und gemacht ist, um untersuchen zu können, wie Lehrpersonen auf ihre Art und Weise zu Wissen kommen (Craig et al., 2018). Sie gehen davon aus, dass für die Lehrerbildung das Leben und Erleben von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist und Lehrpersonen am besten in ihren eigenen Geschichten zu verstehen sind. Von diesem Forschungshabitus geleitet, ist ein Leitfaden und eine Interviewtechnik entstanden, die Narrative provozieren. Zudem wurde bei der Durchführung der Interviews darauf geachtet, dass 1. durch einen informellen Chat vor Interviewbeginn eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wurde, 2. das Interview an der jeweiligen Schule durchgeführt werden konnte und 3. das Interview mit Fragen zur Sportbiographie der/s Interviewten begann.

Da Überzeugungen sowohl implizit als auch explizit repräsentiert sein können, muss die Auswertung der Interviews ermöglichen, verschiedene Wissensformen voneinander zu trennen. Die dokumentarische Methode eignet sich hier besonders, da sie auf der Überlegung beruht, dass es unterschiedliche Arten von Wissen gibt. Einerseits explizit zugängliches Wissen theoretischer Natur und andererseits praktisches, atheoretisches Orientierungswissen. Letzteres strukturiert das Handeln unabhängig vom theoretischen Wissen der Akteure (Paseka & Hinzke, 2014). Da im Konstrukt *Beliefs* eine Vermischung dieser Wissensformen stattfindet, erhoffe ich mir, mit der dokumentarischen Auswertungsmethode möglichst kontrastierende Ergebnisse gewinnen zu können.

6 Exemplarische Darstellung des Auswertungsstandes

Im Folgenden werden die Schritte der Interpretation anhand eines Interviewausschnitts erläutert. Die im ersten Ausschnitt fokussierte Interviewfrage lautet „Was ist Dir/Ihnen wichtig im Sportunterricht?“ Dieser hier dargestellte Interviewausschnitt schließt an Fragen zur Sportbiographie des Interviewten an.

I: Jetzt gehen wir ein bisschen mehr auf den Unterricht noch ein. Was ist Ihnen im Sportunterricht wichtig?

B: Dass sie sich viel bewegen und dass sie reflektieren, was sie bewegen.

I: Was heißt denn «es reflektieren?»

B: Ich bin immer der Meinung gewesen, ich bin vorwärtsgekommen, weil ich immer gemerkt habe, was ich gemacht habe. Und durch das

gewusst habe, was ich nachher machen möchte. Ob es das mit einer einzelnen Bewegung oder ob es das Ganze ist. Also wenn ich mich auseinandersetze mit dem Trail wie das geht, dann fahre ich den einfach oder ich überlege es mir schon vorher was kommen wird, weil ich es weiß. Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja da was passiert. (Interview 3, Pos. 32–35)

Abb. 1: Exemplarischer Interviewausschnitt (eigenes Material)

Nach Bohnsack (2013) zeichnet sich die dokumentarische Methode durch drei Analysestufen aus:

1. Die formulierende Interpretation, die den Inhalt der Interviewsequenz thematisch in der Sprache der Wissenschaft paraphrasiert und damit den immanenten, allgemeinen Sinngehalt formuliert.
2. Die reflektierende Interpretation konstruiert den Orientierungsrahmen, in welchem die Themen bearbeitet werden, die mithilfe der formulierenden Interpretation aufgedeckt wurden.
3. Die sinngenetische bzw. soziogenetische Typenbildung, die es erlaubt, die Ergebnisse generalisierbar zu machen.

Aufgrund der aktuellen Auswertungsstands wird im Folgenden lediglich auf die ersten beiden Analyseschritte eingegangen.

6.1 Formulierende Interpretation

Im Analyseschritt der formulierenden Interpretation konnten als Themen «hohe Bewegungszeit», «eigene Bewegung reflektieren» und dadurch «vorwärtskommen» identifiziert werden. Diese Unterthemen lassen sich im Oberthema «sich verbessern» zusammenfassen.

Der Lehrperson geht es darum, Schüler*innen viel Zeit für ihre Bewegung einzuräumen. Bewegung ist aus ihrer Sicht ein konstitutives Merkmal des Sportunterrichts. Im Hinblick auf die Qualität der Bewegung betont die Lehrperson, dass die ausgeführten Bewegungen «reflektiert» werden müssen. Auf die Nachfrage, was mit «reflektieren» gemeint sei, konkretisiert die interviewte Person ihre Antwort: Reflektieren dient dem Zweck, voranzukommen, sich zu verbessern. Zuerst nimmt sie die Bewegung wahr, «merkt» sie und kann daraus schliessen, welche Folgehandlung kommen soll. Im konkreten Beispiel 'Trail fahren' unterscheidet sie zwischen bekannten und neuen Trails. Bei Unbekannten fährt sie drauf los,

bei Bekannten nimmt sie die Bewegungsaufgabe mental vorweg. Als Bewegungsrückmeldung dient ihr die eigene Performanz.

6.2 Reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation wurde folgender Orientierungsrahmen konstruiert:

Der Interviewte rahmt seine Erklärungen entlang des eigenen sportlichen Vorwärtskommens. Er betont, dass er selbst in seiner eigenen sportlichen Betätigung «gemerkt» hat, »was (er) gemacht (hat)» und dies zum »Vorwärtskommen« geführt hat. Damit fokussiert er die zunächst allgemein gehaltene, dann im Beispiel des Trail Fahrens konkreter werdende Schilderung einer sportlichen Betätigung auf seine Eigenwahrnehmung von Bewegung. Er folgert, dass das bloße Tun zu einer Rückmeldung beim Sporttreibenden führt, sie «ist ja da».

Es handelt sich hier um eine Sportlehrperson, die den motorischen Lernprozess als zentral für den Sportunterricht erachtet. Das Thema des Sportunterrichts fokussiert hier stark auf das Erleben des Körpers in der Bewegung und die Umsetzung der in der Bewegung erfahrenen Rückmeldungen über den Bewegungsverlauf oder das Bewegungsergebnis. Darauf deuten auch weitere, hier nicht aufgeführte Interviewpassagen hin.

Im Vergleich mit einem weiteren empirischen Fall lässt sich der Analyseschritt der reflektierenden Interpretation weiter konkretisieren, indem ein Vergleichshorizont aufgebaut wird, der eine erkenntniskontrollierende Funktion übernimmt. Als *tertium comparationis*, dem verbindenden Dritten, dient dabei das in der formulierenden Interpretation identifizierte Oberthema «sich verbessern» (Nohl, 2013).

Empirische Äußerung	Heterologe empirische Äußerung
Ich bin immer der Meinung gewesen, ich <u>bin vorwärtsgekommen</u> , weil ich immer gemerkt habe, was ich gemacht habe. Und durch das gewusst habe, was ich nachher machen möchte. Ob es das mit einer einzelnen Bewegung oder ob es das Ganze ist.	Ich bin jemand, der immer <u>probiert zu erklären</u> . Also ich erkläre, wieso üben wir das, was ist das Ziel, wo ist der Sinn dahinter,

Empirische zweite Äußerung	Empirische zweite Äußerung
Also wenn <u>ich mich auseinander-</u> <u>setzte mit dem Trail wie das geht,</u> dann fahre ich den einfach oder ich überlege es mir schon vorher was kommen wird, weil ich es weiß. Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja da was passiert.	weil ich bin überzeugt und ich glaube, ich habe schon oft auch die Erfahrung gemacht, <u>wenn sie ver-</u> <u>stehen, wieso wir es machen, ma-</u> <u>chen sie es eher,</u> anstatt wenn man einfach kommt und sagt, «jetzt rennen Sie 20 Runden und machen zehn Liegestütze und so weiter».
Mögliche dritte Äußerung	Mögliche dritte Äußerung
Und die Frage ist wie ich damit umgehen kann, dass ich es verän- dern kann, wenn ich besser werden möchte. Und das ist mir wichtig auch bei den Schülern, dass wenn sie eine Handlung haben in einem Hauptteil, <u>in dem Hauptteil muss</u> <u>es schon sein, dass sie merken, was</u> <u>abgeht.</u>	Wenn man aber erklärt, Sie verbes- sern Ihre Ausdauer, Sie verbessern Ihre Kraft, dafür sind Sie im Alltag/ haben Sie mehr Energie oder kön- nen den Alltag besser leisten oder Wohlbefinden. <u>Also das probiere</u> <u>ich sehr.</u>

Abb. 2: Vergleich zweier empirischer Äußerungen (eigenes Material, verkürzt, mit Hervorhebungen) in Anlehnung an Nohl (2017)

Die beiden hier präsentierten Interviewsequenzen fokussieren das Thema «sich verbessern» in unterschiedlicher Weise. Während die erste Erzählung von den sport-motorischen Lernerfahrungen der Lehrperson außerhalb des Unterrichts ausgeht und diese auf den Lernprozess im Unterricht überträgt, beschreibt die zweite Erzählung den Versuch der Lehrperson, ihre persönliche Sinnzuschreibung zum Ausdauerlauf über Erklärungen begreifbar zu machen und dadurch das von ihr gesetzte Lernziel zu erreichen.

Eine *vorschreibend-selbsterklärende* Lehr-Lernüberzeugung, der die erste Erzählung zugeordnet wird, möchte die individuelle Auseinandersetzung mit der erlebten Bewegung der Lernenden über neuronales Feedback ansprechen («sie merken, was abgeht») und damit das Umsetzen eigener Zielsetzungen im sportlichen Treiben ermöglichen. Im Vergleich dazu wird im zweiten Fall Lernen als «verstehendes» Ausführen von Handlungsanweisungen verstanden, die durch die Erklärungen der Lehrperson als sinnvoll erkannt werden sollen (*vorschreibend-erklärende* Lehr-Lernüberzeugung).

7 Ausblick

7.1 Lehrpersonenspezifischer Aspekt

In der komparativen Analyse mit weiteren Fällen lässt sich bereits erkennen, dass die Zielsetzungen und damit die individuellen Schwerpunktsetzungen im jeweiligen Sportunterricht stark divergieren. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die eigene (Sport-)Biographie einen beträchtlichen Einfluss auf die *Beliefs* zu lehren und lernen im Sport bzw. Sportunterricht hat.

7.2 Fachspezifischer Aspekt

In Bezug auf das Fach sollen die erhobenen *Beliefs* Kompetenzmodelle für den Sportunterricht ergänzen und für die Ausbildung nutzbar machen. Zugleich soll die Möglichkeit des narrativen Lernens in der (Sport-)Lehrerbildung aufgezeigt werden.

8 Literatur

- Allenspach, D. (2014). *Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: eine Typenbildung*. Zeitschrift für Didaktik der Typenbildung, 2(4), 76–94.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., & Tsai, Y.-M. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität der Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (pp. 54–82). Waxmann.
- Büchel, S., Kolovou, D., Hochweber, A. C., & Brühwiler, C. (2017). *Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Fach Sport*. Beitrag präsentiert am Symposium «Zur Bedeutung des Professionswissens von Lehrpersonen für den Unterricht und den Lernertrag der Schülerinnen und Schüler?»; an der GEBF-Tagung, 13.-15. März, Heidelberg.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). Macmillan.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Teachers College Press.
- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P., & Curtis, G. A. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning and life. *Teaching and Teacher Education*, 71, 329–340.
- Dewey, J. (1988). Experience and Education. In *The Later Works, 1925–1953*. Vol. 13: 1938–1939 (pp. 1–62). Southern Illinois University Press.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56.
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. S. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *Educational Psychology Handbook* (pp. 471–499). American Psychological Association.
- Hattie, J.A.C. & Yates, G.C.R. (2014). Using feedback to promote learning. In V.A. Benassi, C.E. Overson, & C.M Hakala(Eds). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. pp. 45–58. Washington, DC, American Psychological Association.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), pp. 805–820.
- Leder, G. C., Pehkonen, E., & Törner, G. (2002). Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? (1). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3>
- McAlpine, L., Eriks-Brophy, A., & Crago, M. (1996). Teaching Beliefs in Mohawk Classrooms: Issues of Language and Culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 390–413.
- Müller, C., Felbrich, A., & Blömeke, S. (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Eds.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (pp. 277–302). Waxmann.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice Hall.

- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode (1). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Springer VS.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 58(4), 415–421.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–322.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, E. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 478–495). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2015). *The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence*. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seifried, J. (2009). Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern (16). Peter Lang.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *Ger J Exerc Sport Res*, 47, 335–347. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0461-4>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). *Überzeugungen von Mathematiklehrkräften*. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 235–258). Waxmann.

