

„Ich muss Vormachen können. Dann sehen die Schüler, dass ich ein guter Sportler bin.“ Wissen und Können von Sportlehrkräften im Spannungsfeld der Bildung im und am Sport

Matthias Schierz

1. Einleitung

Studierende, die am Beginn des Studiums nach ihrem Bild vom Sportlehrer*innenberuf befragt werden, äußern häufig recht präzise Vorstellungen über das Wissen und Können, das sie für beruflich wirksam oder unwirksam halten¹. Sie sind beispielsweise davon überzeugt, dass sie als Sportlehrer*innen am Arbeitsplatz ‚Sporthalle‘ durch das im Studium erworbene akademische Wissen und Können bei Schüler*innen keine große Anerkennung finden würden. Es komme vielmehr darauf an, dass Schüler*innen sehen, dass sie gute Sportler*innen seien.² Wenn Studierende der Sportwissenschaft ihre vorberuflichen Überzeugungen am Beginn ihres Studiums

-
- 1 In der Sportlehrer*innenforschung herrscht ein breiter Konsens darüber, dass die berufliche Sozialisation der Studierenden lange Zeit vor ihrem Studium mit der Ausbildung von Denk-, Wahrnehmungs- und Urteilmustern im System des Sports einsetzte und sich im System des Unterrichtsports der Schule fortsetzte (vgl. Baur 1981, Klinge 2000, Volkmann 2008, Ernst 2018, Haverich 2020, Pallesen/Schierz 2021). Wenn sich die Schulabsolvent*innen für ein Studium der Sportwissenschaft entscheiden, ist ihre Erfahrung der zurückliegende Schulsportpraxis mit dem Bild der künftigen Berufspraxis schon amalgamiert. Es bedarf daher konzeptionell angebahnter und gezielt ‚Krisen‘ auslösender Irritationen in professionalisierenden Veranstaltungen des Lehramtsstudiums, um die biografisch erworbenen und im Umgang mit Sport auch inkorporierten fachlichen Überzeugungen angehender Lehrkräfte in transformatorische Bildungsprozesse einzubinden. Dass dies ansatzweise gelingen kann, zeigen erste Studien von Meister (2018, 2019) zum Projekt der Marburger Praxismodule (vgl. Laging et al. 2015, Laging/Bietz 2017, Laging/Hartmann 2020).
 - 2 Das Zitat im Titel ist einer informellen Gruppendiskussion im Sommersemester 2021 mit Studierenden des Bachelorstudiengangs Sportwissenschaft an einer niedersächsischen Universität entnommen, in der sich Studierende über ihre Erwartungen an ein Studium und die künftige berufliche Tätigkeit als Sportlehrkraft austauschten.

äußern, dann wissen sie seit langem, dass ein großer Teil dessen, was sich in den normalen Sportstunden der Schule ereignet, mit den drei Worten Vormachen, Nachmachen, Mitmachen benennen lässt. Ihre Schulzeit bot ihnen ausreichend Gelegenheit, die übereinstimmenden Grundmuster der immer wiederkehrenden unterrichtlichen Situationen und der beruflichen Praktiken einer Vielzahl von Sportlehrkräften zu beobachten und zu beurteilen. Daher ist es für sie auch keine überraschende Neuigkeit, dass Lehrende mit der Inszenierung des Vor- und Mitmachens nicht nur ihrer Intention der Veranschaulichung des Lerngegenstands im Vermittlungsprozess Ausdruck geben, sondern im Zeigen einer körperlichen Aktion auch zu einer Aufführung des eigenen sportlichen Könnens gezwungen sind, dessen Gelingen oder Misslingen wiederum von Schüler*innen beobachtet und bewertet wird (vgl. Scherler 2004, 46). Für Studierende zählt daher nicht nur eine langjährige Sportsozialisation zu den unverzichtbaren Grundlagen des beruflichen Erfolgs, sondern auch die Fähigkeit, das eigene sportliche Leistungsvermögen in unterrichtlichen Aufführungen gegenüber Schüler*innen differenzbildend und vorteilhaft in Szene zu setzen. Die Einschätzungen der angehenden Novizenlehrer*innen zur Bedeutsamkeit unterrichtlicher Selbstaufführungen als Sportler*in weichen von denen der Expertenlehrer*innen nur graduell, nicht qualitativ ab³.

Während einerseits der Schüler*innenhabitus im Feld des Unterrichtssports ein Bild der späteren beruflichen Verhaltensmuster und Gewohnheiten in Form des „Schattenrisses eines Lehrerhabitus“ (Helsper 2018, 73) schon konstitutiv in sich trägt, lässt sich andererseits im späteren Lehrer*innenhabitus immer noch der Schattenriss eines Schüler*innenhabitus rekonstruieren, wenn beispielsweise im rollenentgrenzten Sporttreiben mit der Klasse die Schüler-Lehrer-Sportler*in die eigene körperliche Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft klassenöffentlich zur Schau stellt (vgl. Ernst 2014). Die in der berufsbiografischen Entwicklung Sportlehrender angelegte Hybridität von Lehrer*innen- und Schüler*innenhabitus legt daher die Vermutung nahe, dass die fachkulturellen Erwartungen an das berufliche Wissen und Können von Sportlehrkräften im Unterrichtsalltag erheblich niedrigschwelliger und rollendiffuser konzipiert sind, als es einschlägige fachdidaktische Überlegungen zum Bildungspotential des Sportunterrichts angesichts ihrer impliziten Ansprüche an gelingende Be-

3 Dies dokumentiert sich beispielsweise in den Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und ihren schulischen Mentor*innen im Kontext der Praxisphasen des Lehramtsstudiums (vgl. Pallesen/Schierz/Haverich 2018, Schierz/Pallesen 2021).

ruflichkeit erwarten lassen (vgl. Beckers 1997; Prohl 2011)⁴. Die Differenzen zwischen den in der Schule anzutreffenden Realitäten des Schulfachs und den öffentlich kommunizierten Ansprüchen an das fachliche Bildungspotential werden dadurch noch vergrößert, dass es aufgrund des Lehrkräftemangels gängige Praxis geworden ist, Lehramtsstudierende der Sportwissenschaft im Anschluss an ein Praktikum in Arbeitsverhältnisse zu übernehmen, um sie auf dem Schnellweg „aus der Schule, durch die Schule, in die Schule“ (Wenzl et. al. 2018, 2) schon während ihrer Studienzzeit mit Sportunterricht zu betrauen. Der Sportlehrer*innenberuf wandelt sich auf diese Weise latent von einem Thema im Studium zu einer Alternative zum Studium. Denn die in den Schulen geforderte Konstitution von Fachlichkeit soll (und kann offensichtlich) unter reduzierten Ansprüchen an schulalltagskonformes Handeln auch schon mit dem Wissen und Können sporterfahrener Viertsemester zustande kommen.

Anspruchsreduktionen finden sich aber nicht nur im Schulfach Sport, sondern auch in anderen Schulfächern wieder, so dass der Lehrberuf insgesamt in der professionsvergleichenden Wahrnehmung eine Abwertung erfährt, die dazu anregt, die pädagogische Korrespondenz über Adornos Gedanken zu „Tabus über dem Lehrberuf“ (2003/1965) professionalisierungstheoretisch fortzusetzen (vgl. Oevermann 2001):

„Dass der Lehrberuf (im Gegensatz zu dem des Mediziners und Juristen) zumeist nicht als Profession wahrgenommen wird, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die von Bildungspolitik und Öffentlichkeit an diesen Beruf gestellten (reduzierten!) Ansprüche in der Regel nicht von seinem pädagogischen Kernauftrag her formuliert werden. Die handlungsstrukturellen Anforderungen dieses Berufs werden vielmehr regelmäßig unterlaufen – etwa, wenn in Zeiten eines Lehrkräftemangels verstärkt Quer- oder Seiteneinsteiger/innen in den Schuldienst übernommen oder (wie in Hessen) sogenannte U-Plus-Lehrkräfte beschäftigt werden. Nicht-professionalisierte Personen mit professionellen Kernaufgaben zu betrauen, wäre für die klassischen Professionen undenkbar.“ (Hericks/Meister 2020, 6)

Im Schulfach Sport wird die zentrale Aufgabe ‚Unterrichten‘ unter diesen Umständen weniger durch das Leitbild einer professionalisierten ‚Lehr-

4 Beruflicher Alltag und didaktischer Feiertag unterscheiden sich bekanntlich bis hinein in die Formen des Schreibens und Denkens von Lehrer*innen und Didaktiker*innen beträchtlich (vgl. Messmer 2014).

kraft‘ als vielmehr durch das einer sozialisierten ‚Sportkraft‘ bestimmt, die den Habitus einer im Sport geformten Sportartenvermittler*in trägt.

Es ist jedoch auch ohne Bezüge zur aktuellen Personalpolitik im Bildungssystem zu fragen, ob der Beruf ‚Sportkraft‘ an den Leitideen einer pädagogischen Profession⁵ zu bemessen ist. Mit der Einführung des Fachs in die Schule hatte der Vollzug von ‚Leibesübungen‘ den Schüler*innenkörper zu stärken, geistige Überbürdung zu kompensieren und die Einverleibung von Disziplin, Gemeinschaftsenergie, staatstragenden Haltungen, Leistungsdispositionen und sozialen Tugenden zu bewirken. Die Professionalisierung der Lehrkraft als Befähigung zur Planung, Durchführung und Auswertung eines reflexionsanregenden und das Verstehen des Weltwissens fördernden Sportunterrichts – beispielsweise im Sinne der Konzepte der Bildungsgangdidaktik (Hericks et al. 2001) oder Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997) – wäre unter den Vorgaben kompensatorischer Hygiene- und Körpererziehung, militärpropädeutischer Übung und politischer Formierung der Heranwachsenden in den Fachkonzepten des 19. und 20. Jahrhunderts nicht denkbar gewesen. Niemand turnte, um die Welt zu verstehen. Man musste schon ein Weltverständnis ausgebildet haben, um zu turnen. Das Fach sollte daher nicht durch Lern-, Erkenntnis- und Bildungspotentiale glänzen, sondern durch Erziehungswirkungen überzeugen, die Politik, Militär, Ökonomie und Medizin sich vom Fach versprachen⁶.

Die Hypothek einer Erziehung der Muskeln, die Denken als negativen Gegenhorizont zum Machen aus dem Sportunterricht verbannte, trägt das Fach bis heute auf seinen Schultern (vgl. Schierz 2003). Die Verpflichtung der Sportlehrerschaft auf die Kernaufgaben einer Profession muss als ein Bruch mit der Geschichte des Fachs gedeutet werden. Nicht der Gedanke des bildenden Unterrichtens als anspruchsvolles, irritierendes und transformierendes „Verstehen lehren“ (Gruschka 2011) einer Sache wie Sport sichert in der historischen Tiefenstruktur des Fachs die fachkulturelle Kontinuität, sondern der Gedanke der staatlichen Erziehung als absichtsvolle, beeinflussende und formierende Einwirkung auf das Verhalten und die Überzeugungen von Menschen durch Erziehungsmittel, die bis heute Turnen, Spiel, Sport, Gymnastik heißen⁷.

5 Vgl. hierzu beispielsweise die Beiträge von Oevermann (2002), Bonnet/Hericks (2013, 2014), Hericks/Laging (2020), Helsper (2021).

6 Vgl. schon den immer noch sehr lesenswerten historischen Überblick zum Sport in der Schule von Roland Naul (1985).

7 Es ist unter den Rahmenvorgaben dieses Beitrags nicht möglich, im Zusammenhang einer Erziehung der Muskeln dem erstaunlichen Phänomen nachzugehen,

Die folgenden Überlegungen zeichnen daher keine Kontinuitätslinien, sondern sind als Bruch-Stücke zu verstehen. Es soll damit der Versuch unternommen werden, das Spannungsverhältnis zwischen einer Bildung im Sport und einer Bildung am Sport im Bewusstsein der Sportpädagogik zu halten, um einer Gefahr zu begegnen, die Frank-Olaf Radtke rückblickend schon 1996 im Bezug auf die Diskussion um die Reform der Lehrer*innenbildung unter einer generischen Hinsicht charakterisierte: „Die Diskussion zeichnet sich vor allem durch Vergesslichkeit aus.“ (Radtke 1996, 231)

Der Beitrag bedient sich einiger im Diskurs der Sportdidaktik bekannter Unterscheidungen. Er thematisiert im kommenden Hauptabschnitt die Differenz zwischen einer Bildung im und einer Bildung am Sport und erinnert in diesem Kontext in einem Blick zurück an die Frage, ob und wie sich das Schulfach Sport den Fachlichkeitsvorstellungen, Lehrer*innenleibildern und Bildungspotentialen anderer Schulfächer angleichen sollte. Ein Ausblick bildet dann auch schon den Abschluss dieses Diskussionsbeitrags.

2. Instrumentelles und reflexives Paradigma der Fachdidaktik

Das Thema ‚Wissen und Können‘ von Lehrkräften begründete in den 1990er Jahren ein prominentes Theoriefeld der Diskurse über „Pädagogisches Wissen“ (Oelkers/Tenorth 1993), „Könnerschaft und implizites Wissen“ (Neuweg 1999), „Pädagogische Professionalität“ (Combe et al. 1996) und die „Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung“ (Radtke 1996). Auch die Sportpädagogik widmete dem sportpädagogischen Wissen am Beginn der 2000er Jahre Aufmerksamkeit (vgl. Schierz/Frei 2004). Danach sank das fachwissenschaftliche Interesse am Thema zunächst ab. Dass es seit wenigen Jahren wieder anstieg, scheint darin begründet zu sein, dass mit dem ‚Take off‘ bildungswissenschaftlicher Forschungsdesigns nach PISA ein fachspezifisches Interesse an drittmittelfähigen Projekten wuchs, in denen sich die Inventuren des Wissens und Könnens von Lehrkräften auch in fachspezifischen Testdesigns variieren und reproduzieren ließen (vgl. Brühwiler et al. 2018, Heemsoth 2016, Heemsoth/Wibowo 2020). Im Zuge dieser Entwicklung gewannen auch Projekte an Bedeutung, die sich nicht nur an den vorwiegend quantitativen Untersuchungsformaten des kompetenztheoretischen Paradigmas orientierten, sondern durch den Einsatz von

dass in der Fachgeschichte Ansprüche und Konzepte totalitärer und demokratischer Erziehung wechselten, die Erziehungsmittel aber die gleichen blieben.

„Fallvignetten“ (vgl. Paseka/Hinzke 2014) in Mixed-Methods-Designs das Vorgehen zur Erfassung von Lehrer*innenprofessionalität um eine qualitative Dimension erweiterten (Messmer 2015, Messmer/Brea 2016, Vogler et al. 2017, 2018, Vogler 2020).

Seitdem dokumentiert sich in den fachspezifischen Wissens-Könnens-Studien einerseits die Aktualität und bemerkenswerte Anschlussfähigkeit der Sportpädagogik/-didaktik an das Forschungsparadigma der Bildungswissenschaft und den darin prominent vertretenen kompetenztheoretischen Ansatz der Modellierung unterrichtlicher Wirkungsketten und der Messung von Lehrer*innenprofessionalität (vgl. Baumert/Kunter 2006, Baumert/Kunter 2011). Andererseits wird unter einer kompetenztheoretischen Deutungshoheit die „andere“ Seite des Diskurses einer Professionsforschung nahezu ausgeblendet (vgl. Seyda 2020), die ihr erkenntnisleitendes Interesse am Wissen und Können der Lehrkräfte auf die pädagogischen Besonderheiten pädagogischen Handelns (vgl. Oevermann 1996), den Umgang mit der Kontingenz von Unterrichtssituationen (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012) und die antinomische Strukturiertheit des Lehrberufs richtet (vgl. Helsper 1996, 2000). Damit geraten diejenigen Forschungsbeiträge zur Wissens- und Könnenskonstitution aus dem Sichtfeld, die theoriegeleitet strukturelle Merkmale des Sportlehrer*innenberufs, fachkulturelle Deutungsmuster und Orientierungsrahmen, berufsbiografische Entwicklungsverläufe von Lehrkräften und universitäre Ausbildungskonzepte aus professionssoziologischer und -pädagogischer Perspektive kritisch rekonstruieren (vgl. Cachay/Kastrup 2006, Volkmann 2008, Ernst 2018, Miethling 2008, Miethling/Ernst 2018, Klinge 2000, Schierz/Miethling 2017, Haverich 2020, Laging/Hartmann 2020).

Gleichgültig jedoch, welchem der Ansätze man sich zuwendet, man trifft in den Ergebnissen der Sportlehrer*innenforschung immer wieder auf Spuren eines Sportkraft-Leitbilds, das Jürgen Baur (1995) in einem viel beachteten Beitrag zum Thema „Sportwissenschaft studieren“ skizzierte. Jürgen Baur bezeichnet in dieser Publikation mit dem Wort „Arrangeur“ prägnant eine Figur, die in ihrem beruflichen Alltag nur in bescheidenen Anteilen das Wissen und Können einer professionalisierten Lehrkraft benötigt. Die professionalisierte Lehrkraft will, folgt man den Überlegungen Dresslers (2013) zu einem bildungstheoretischen Rahmenkonzept für die Fachdidaktiken, schulisches „Lernen“ als reflexives Differenzverstehen einer komplexen Sache hervorbringen, der sich Schüler*innen durch Unterricht in probeweiser Teilhabe und distanzierter Analyse annähern. Sie mutet hierfür ihren Schüler*innen „in altersangemessener Dosierung immer Weltbeobachtung und Beobachtung der Weltbeobachtung“ (Dressler 2013, 195) zugleich zu. Der bildungstheoretische Anspruch

der beruflichen Kerntätigkeit ‚Sport arrangieren‘ beruht dagegen in Abgrenzung zur Kerntätigkeit ‚bildend Unterrichtens‘ nicht dominant auf einem normativen Unterrichtskonzept, das die Bildungsaufgabe des Fachunterrichts als „Verstehen lehren“ (Gruschka 2011, 2014) in anspruchsvollen Denk-, Erfahrungs- und Argumentationszusammenhängen qualifiziert. Der Anspruch des ‚Arrangierens‘ beruht vielmehr auf einer gegenstandstheoretischen Idealisierung, die ‚Sport‘ in den Rang eines autarken, von Schule unabhängigen „Bildungsguts“ (vgl. Krüger 2011, 83) erhebt, in dessen Vollzugspraktiken ‚Bildung‘ auch ohne das Zutun qualifizierten Fachunterrichts der Schule zu einem Ereignis werden würde⁸. Die bildende Begegnung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit den Arrangements der Bewegungs- und Sozialwelt des Sports sei somit prinzipiell überall möglich, wo Sport betrieben werde (vgl. Krüger et al. 2009, Krüger/Neuber 2011, 12). Damit stellt sich aber die nahe liegende Frage, warum und ob Sport angesichts seiner gesellschaftlichen Omnipräsenz weiterhin in der Schule bildungsfachlich vertreten sein müsse (vgl. Lenzen 2000). Eine Antwort aus dem Repertoire der von Dieter Lenzen schon im Titel erwähnten „sportpädagogischen Argumentationsrituale“ lautet: Mit dem Vollzug sportlicher Körper-, Spiel- und Bewegungspraktiken, so ein zentraler neuhumanistischer Gedanke, würde sich den Heranwachsenden eine „Dimension physischer Bildung“ (Nida-Rümelin 2011) erschließen, die für die Konstitution ganzheitlicher Bildung unverzichtbar sei. Die neohumanistische Erwartung, dass in der Schule das ‚Ganze‘ der Bildung des Menschen als reflexive Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft zum Tragen kommen müsse, um die ‚ganze‘ Person in ihrer Entwicklung zu bilden, wird zur ungeprüften schultheoretischen Prämisse der Argumentation⁹. Schule, so die wenig überraschende Implikation der Legitimationsstrategie, habe somit – anders als der ‚Sport‘ – gesteigerte Ansprüche an

8 Wenn man Bildungstheorie „veralltäglicht“ (Tenorth 2011, 24), wird man dazu neigen, Schule nur als einen Ort unter vielen anderen Orten zu konzipieren, an denen sich „Bildung als Modus der Selbstkonstruktion des Subjekts“ (ebd.) ereignet. Eine solche Konstruktion lässt jedoch die differenzbildende Steigerungserwartung an schulische Bildung außer Acht, die u. a. auch die Erwartung des Reflexiv-Werdens des Bildungsprozesses beinhaltet (vgl. Tenorth 2011, 25). Es ist daher u. U. auch nur konsequent, wenn die außerschulischen Institutionen des Sports sich als bedeutende Bildungsagenturen präsentieren und in eine offene Konkurrenz zur Schule treten (vgl. aktuell LSB Nordrheinwestfalen 2021).

9 Zumindest wird die für die deutsche Konzeption von Bildung schon im 18. Jahrhundert bedeutsame Differenz zwischen dem literarischen Ideal der Bildung als Selbstkonstitution und pragmatisch-materialer Schulbildung als Kanon ebenso wenig thematisiert, wie die für den Bildungsdiskurs dieser Zeit bedeutende Differenz

ihre Bildungsprozesse in Rechnung zu stellen. Denn ‚Sport‘ weist in seinen Vollzugspraktiken zwar unstrittig Bezüge zur Sinnlichkeit auf. Die Arbeit der reflexiven Vermittlung zur Vernunft können sportliche Vollzugspraktiken aber nicht schon aus sich selbst heraus leisten¹⁰.

Die von den Widersprüchlichkeiten des Legitimationsdiskurses eines Schulfachs ‚Sport‘ unberührte Gleichsetzung der Aufgabe bildenden Unterrichts mit dem Bildungsversprechen seines Gegenstands ‚Sport‘ setzt auch das Leitbild ‚Sport-Arrangeur*in‘ unausgesprochen mit dem Leitbild ‚Bildungs-Arrangeur*in‘ identisch. Als Sport-Bildungs-Arrangeur*innen haben Sportkräfte in erster Linie dafür Sorge zu tragen, dass sich in den Stunden des Schulfachs Sport in Vollzugspraktiken konstituiert. Denn ohne das partielle Erreichen des Ziels, Schüler*innen in die „sportliche Bewegungswelt“ (Memorandum 2009, 8) ‚physisch‘ aktivierend zu integrieren, kann Schule für Schüler*innen keine sportliche Bildung ermöglichen. Es gibt sie ja nur *im* Sport, daher soll auch niemand ‚draußen‘ bleiben¹¹. Man darf sich als Sportkraft somit von der normativen Erwar-

zwischen der unpolitischen Innerlichkeit der Person und der politischen Äußerlichkeit der Institution (vgl. Oelkers 1998).

- 10 Die Aufgabe der reflexiven Vermittlung ihrer Gegenstände zur Vernunft müssen alle Schulfächer erfüllen, wenn sie legitimiert sein wollen. In diesem Zusammenhang ist auch eine Aussage von Helmut Digel im Kontext des Versuchs interessant, die Legitimität des Schulfachs aus der Aufgabe der Schule abzuleiten: „Wenn der Sportunterricht als Fach in der Schule legitimiert sein will, so hat er zu akzeptieren, dass er im Rahmen des schulischen Curriculums dieselben Kriterien zur Legitimation zu erfüllen hat, wie dies für andere Fächer gilt. Das heißt, seine Konzeption, seine Programme, müssen in vergleichbarer Weise auf Lehr-Lern-Prozessen basieren, wie dies für andere Fächer gilt und die Lerninhalte müssen in vergleichbarer Weise Qualifikationen für das aktuelle und zukünftige menschliche Leben in unserer Gesellschaft vermitteln.“ (Digel 2018, o. S.) Diese mit dem Gedanken einer Sonderstellung des Fachs unvereinbare Akzeptanzforderung, die unter Sportkräften und in Teilen der Sportdidaktik wiederum auf wenig Akzeptanz stoßen dürfte, hat eine längere Tradition. Sie liegt schon dem Gedanken allgemeiner Fachdidaktik zugrunde (vgl. Scherler 1989) und war in Überlegungen zur Vermittlung allgemeiner Bildung als gemeinsame Aufgabe der Schulfächer am Ende der 1990er Jahre präsent (vgl. Schierz 1997). Jedoch lösten die gesteigerten Bildungsansprüche an das Fach in Teilen der Sportwissenschaft vehemente Abwehrreaktionen aus (vgl. auch Thiele/Schierz 2018).
- 11 Es sollte daher auch nicht an Hilfestellungen und Impulsen fehlen, Schüler*innen den Einstieg in den Sport zu erleichtern: „Die in die neueren Sportlehrpläne aufgenommene Orientierung an *Bewegungsfeldern* bietet hier für Schülerinnen und Schüler, die dem Sporttreiben eher distanziert gegenüberstehen, einen erleichternden und motivierenden Einstieg in die sportliche Bewegungswelt.“ (Memorandum für den Schulsport 2009, 9). Ohne den Einstieg in die ‚sportliche Be-

tung, im Unterricht das Verstehen eines komplexen Phänomens zu lehren, mit gewisser Berechtigung entlastet fühlen, denn dass sich Schüler*innen das kulturgeschichtliche Phänomen ‚Sport‘ auch über eine probeweise Teilhabe in Bewegungsaktivitäten hinaus in medialen, symbolischen und rekonstruktiven, also epistemischen Zugängen nachdenklich und geradezu teilnahmslos beobachtend erschließen können, zählt nicht zu den denkbaren Optionen einer Konzeption der Bildung *im* Sport.

Es war daher rückblickend für die Sportdidaktik schon am Ende der 1970er Jahre höchst irritierend, dass Horst Ehni eine Dissertation vorlegte, in der er mit der tradierten bildungstheoretischen Denkfigur offen brach, die man auch noch 40 Jahre später irritationslos in einer ideengeschichtlichen Kontinuitätslinie von der Gegenwart bis zu den Philanthropen zurückverfolgen würde (vgl. Krüger 2011). Der Grund lag in einem provokanten ‚Conceptual Change‘, der schon am Ende der 1970er Jahre darin bestand, der großen Erzählung vom Bildungspotential des Sports und der Leibesübungen, deren Wirklichkeit außerhalb der eigenen Rhetorik recht nebulös blieb, die Aufmerksamkeit zu entziehen und stattdessen das Bildungspotential der Schule als einer „Zeige- und Deutungsagentur“ (Ehni 1977) in das Zentrum der Überlegungen zur didaktischen Konstruktion und Legitimation einer reflektierten Fachlichkeit des Schulfachs Sport zu stellen. Horst Ehni transformierte ‚Sport‘ von einem ‚Bildungsgut‘ und ‚zweckmäßigen Erziehungsmittel‘ zur entideologisierten und zugleich entzauberten *Sache* eines Verstehen lehrenden Unterrichts.

Wolf-Dietrich Brettschneider und Jürgen Baur beschrieben vor 40 Jahren das Neue des Ansatzes für das Grundverständnis des Lehrens und Lernens im Fach als eine Paradigmen Differenz: „Im Unterschied zum instrumentellen didaktischen Paradigma, in dem Sport und Schulsport den vorausgesetzten und selbstverständlichen Rahmen des Lernens darstellen, steht beim reflexiven Paradigma dieser Rahmen selbst zur Diskussion. Lernen vollzieht sich nicht nur im, sondern auch am Sport. Institutionalisierung selbst wird zum Thema des Sportunterrichts.“ (Brettschneider/Baur 1979, 287). Es ergab einen bedeutsamen Unterschied, ob ein vorausgesetzter Orientierungsrahmen des Lernens im Lernprozess unreflektiert blieb oder ob er, wie in Ehnis Konzept, zum Gegenstand sachkonstitutiver

wegungswelt‘ konnten gemäß der Grundannahmen des Bildungskonzepts keine ‚physischen und ästhetischen‘ Bildungswirkungen auf die Heranwachsenden ausgehen. Die Motivation der Schüler*innen war daher, metaphorisch gesprochen, die ‚Achillessehne‘ des Bildungskonzepts. Die hohe Verletzungsanfälligkeit dieses Körperteils konnte durch eine schulische Sportpflicht jedoch nur sehr bedingt eingeschränkt werden.

Reflexion und Transformation wurde. Zehn Jahre später entwickelte Winfried Marotzki im Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie in engen Bezügen zu Gregory Batesons Theorie logischer Typen des Lernens (1981) einen ähnlichen Gedankengang. Als Lernen bezeichnete Winfried Marotzki einen Zuwachs im Wissen und Können, der innerhalb eines vorausgesetzten und im Lernprozess unreflektierten Rahmens hervorbracht wurde. Als Bildung bezeichnete er hingegen eine Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses einer Person, die auf einer Reflexion und Veränderung des Rahmens beruhte, der den Modus des Lernzuwachses der Person bis zu einem bestimmten Zeitpunkt unangetastet und unreflektiert generierte (vgl. Marotzki 1990, 32–54). Bildung war in der Spur Gregory Batesons als Lernen höherer Ordnung zu verstehen.

Horst Ehnis Fachlichkeitsverständnis hielt somit schon 1977 didaktische „Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (Bähr, Gebhardt et al. 2020) im Gedanken bereit, dass Sportlehrende nicht vorrangig die Aufgabe hatten, in ihrem Unterricht mehr oder weniger bescheidene Lernzuwächse im unreflektierten Rahmen des Sports in der Hoffnung zu ermöglichen, Schüler*innen in der Schule zu sportlich gebildeten und/oder gut erzogenen Persönlichkeiten zu subjektivieren. Es sprach für Horst Ehnis zwar nichts gegen Lernzuwächse im Rahmen einer probeweisen Teilnahme an Bewegungspraktiken des Sports (Lernen I), sofern dies im Gesamten eines komplexen Unterrichtsthemas des Sportunterrichts der Schule sinnvoll und notwendig erschien. Schule konnte sich jedoch nicht mit einer schlichten, die Alphabetisierung des Bewe-gens sichernden ‚Bildung im Sport‘ zufriedengeben, ohne berechnete Ansprüche an ihr Bildungspotential unnötig zu unterschreiten. Schulischer Fachunterricht hatte im Unterschied zu lebensweltlichen Anlässen und Formen der „Unterrichtung“ (Terhart 2009, 103) im Sport ein Lernen höherer Ordnung sicher zu stellen. Daher sollten Schüler*innen im Unterricht der Schule im Wechsel von probeweiser Teilhabe, dekonstruktiver Verfremdung, synthetisierender Bricolage und distanzierter Beobachtung und Beobachtung der Beobachtung lernen, Sport als einen erst in der Moderne gewordenen, kontingenten und veränderbaren gesellschaftlichen Kontext des Umgangs mit dem Körper zu reflektieren und zu verstehen, der bestimmte gesellschaftliche Modi der Rationalisierung des Körpers, der medialen Teilhabe und des körperlichen Selbst-Welt-Verhältnisses generierte (Lernen II).

Unter einer anderen Gegenstandsauffassung, die nicht den ‚Sport‘ als Sache des Unterrichts fokussierte, sondern ihn nur als einen möglichen Anlass betrachtete, um ‚Bewegung‘ und grundlegende ‚Bewegungsphänomene‘ in das Zentrum der Lehr-Lern-Prozesse zu rücken, sollte Jahrzehnte

später mit dem Marburger Konzept ein Fachlichkeitsverständnis entworfen werden, das Überlegungen enthielt, Lernen 1 und Lernen 2 in einen reflektierten didaktischen Gesamtzusammenhang zu stellen: „Im Marburger Konzept der Bewegungspädagogik wird nicht der Sport als materielles Objektphänomen mit ‚fertigen Bewegungsprodukten‘ (Scherer und Bietz 2013, S. 23) ins Zentrum gerückt. Vielmehr wird das ‚Bewegen‘, genauer das „sportlich-spielerische Sich-Bewegen“ als begriffliches Fundament zur Konzeptbildung herangezogen (ebd.). Diese Begriffs- und Gegenstandsbestimmung resultiert aus einer Auseinandersetzung mit kulturanthropologischen, leibphänomenologischen, bewegungs-, ästhetik- sowie bildungstheoretischen Ansätzen (vgl. Bietz et al. 2005). Die Ansätze nehmen zusammengefasst die durch den Menschen hervorgebrachte, soziokulturelle Gewordenheit sportspezifischer Phänomene und ihre strukturelle Spezifik in den Blick.“ (Laging/Hartmann 2020, 277)

Im Marburger Konzept wurden Bewegungsphänomene und die sie konstituierenden Umgangsformen mit Bewegungsproblemen auf der Ebene des Lernen 1 aus epistemischer und aus erfahrungsbezogener Perspektive unterrichtlich thematisiert (vgl. Laging/Hartmann 2020, 273–275). Die unterrichtliche Sache ‚Bewegung‘ wurde damit einerseits *am* Sport als ein möglicher Modus des Weltzugangs gezeigt und gedeutet, also in einer Form, in der sie in der probeweisen, unreflektierten Teilnahme *im* Sport nicht ohne den Unterricht der Schule Heranwachsenden sichtbar werden würde. Ob das Fach durch seinen Weltzugang ‚Bewegung‘ dadurch auch schon ein anspruchsvolles ‚Weltverstehen‘ im Modus ästhetischer Rationalität (Otto 1991) ermöglichen würde, sei hier dahingestellt. Das Verstehen-Lehren der „soziokulturellen Gewordenheit sportspezifischer Phänomene“ verlangte andererseits, sofern man konzeptionell konsequent bleiben wollte, den historisch-kulturellen Kontext ‚Sport‘ selbst als einen weiteren Gegenstand des Unterrichts zu rekonstruieren, dessen Kontingenz, Tiefenstrukturen seines Geworden-Sein und seiner Veränderbarkeit in Formaten¹² des Lernens II in den Blick zu nehmen war¹³.

-
- 12 Auch die Formate des Lernens II unterscheiden zwischen probeweiser Teilhabe und distanzierter Beobachtung. Teilhabe und Beobachtung beziehen sich aber nicht auf basale Bewegungsvollzüge und -phänomene, sondern auf komplexe gesellschaftliche Kontexte bewegungskultureller Inszenierungen von Sport.
- 13 Erst mit der Anerkennung der Kernaufgabe ‚bildendes Unterrichten‘ sichert sich daher auch die Sportdidaktik ein Selbst-Verständnis als Fachdidaktik, das Marcell Saß als ein ‚dynamisches‘ beschreibt: „In Lehrer*innenbildung und -beruf ist mit der Einsicht in die Kontextualität und Positionalität von Wissen (epistemisch), in die Differenz von Welterschließungsmodi (bildungstheoretisch) sowie durch de-

Im Sport-Verstehen-Lehren der Schule sah Horst Ehní die Möglichkeit einer reflektierten Transformation des Selbst-Sport-Verhältnisses von Schüler*innen, die er als erweiterte Handlungsfähigkeit bezeichnete. Schule sollte Schüler*innen unter der Perspektive Allgemeiner Bildung also nicht *im* Sport der Schule zu disziplinierten, teamfähigen, fairen, leistungsbe-reiten und fitten Sportler*innenpersönlichkeiten erziehen, sondern *am* Sport die Bildung zukommen lassen, die sie für die bewegungssensible, de-mokratische, urteilsfähige, rationale, mitgestaltende und verantwortungs-bewusste Teilhabe an den gegenwärtigen und künftigen Diskursen und Praktiken der Bewegungskultur und des Sportsystems der Gesellschaft be-nötigen würden.

Ganz im Sinn strukturalistischer Tätigkeit (Barthes 1966) zielte der Einsatz der unterrichtlichen Mittel der Bricolage und Verfremdung in der Konzeption Horst Ehnis darauf ab, an ‚Simulacren‘ des Sports eine distanzierte und distanzierende Verarbeitung einer irritierenden Fremder-fahrung mit Sport als Lernen zweiter Ordnung zu ermöglichen¹⁴. Das Bildungspotential des schulischen Sportunterrichts war für ihn somit we-der an die schulische Zwangsintegration der Schüler*innen in das ‚Bil-dungsgut‘ Sport gebunden, noch ließ sich das Wissen und Können von Sportlehrkräften darauf reduzieren, als Arrangeur*innen das Erlernen, Ein-und Ausüben einfacher Aufführungen von Sport im Unterricht stattfinden zu lassen. Horst Ehní hatte damit in konzeptioneller Hinsicht eine kaum versteckte Angleichung des Schulfachs Sport an Fachlichkeitsverständnisse und Fachlichkeitsrahmungen¹⁵ anderer, sich durchaus als ‚performativ‘ verstehender, aber wesentlich reflexionsintensiverer Schulfächer wie Reli-gion vorgenommen, die basales Verfügungswissen ebenso wie höheres Orientierungswissen für ihr Verständnis von allgemeinbildendem Fachun-terricht explizit in Anspruch nahmen (vgl. Dressler 2005, 55; Saß 2020).

Die in der Fachkultur und fachkonservativen Teilen der Sportdidaktik kollektiv verankerte Abwehrhaltung gegen solche Angleichungszumutun-

ren kompetente Handhabung (professionstheoretisch) ein dynamisches Verständ-nis von Fach:Didaktik verbunden.“ (Saß 2019, S. 21).

- 14 Der Gedanke der strukturalistischen Tätigkeit implizierte bei Barthes (1966) das Arrangieren, wenn auch im Zusammenhang mit Praktiken des Zerlegens und der Rekonstitution. Horst Ehní griff diesen Gedanken auf.
- 15 Entsprechende Vorschläge für bildungstheoretisch begründete Rahmenkonzep-te allgemeinbildenden Fachunterrichts finden sich bei Hans Werner Heymann (1997) oder in jüngerer Zeit bei Bernhard Dressler (2013, 2018, 2019). Fachdidak-tische Anschlüsse an diese fachübergreifenden Orientierungsangebote konnten im sportwissenschaftlichen Kontext aber keine breite positive Resonanz finden.

gen führte erst einige Jahrzehnte später bei moderaten Repräsentant*innen eines reflexionsfreundlichen Sportunterrichts zu Befürchtungen, dem Fach könne die politische Anerkennung der Gleichwertigkeit auf Dauer entzogen werden. Anlass war ein formidabler Reputationsschaden des Schulfachs, der sich darin dokumentierte, dass dem Fach in Nordrheinwestfalen der Status eines 4. Abiturfachs entzogen wurde (vgl. Kurz/Schulz 2010). Es fehlte den bildungspolitisch Verantwortlichen, das war unverkennbar, in der Fachentwicklung das aktive Bemühen um Angleichung. Es war mit der Jahrtausendwende fast in Vergessenheit geraten, dass die Kultusministerkonferenz in der 1972 getroffenen Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe dem Fach Sport zwar eine prinzipiellen Gleichwertigkeit zugestanden hatte, allerdings nur um den Preis der Angleichung an die Bildungs- und Fachlichkeitsverständnisse anderer allgemeinbildender Fächer. Norbert Schulz befürchtete 2012 in einem Rückblick auf Entwicklungen des Schulfachs Sport in der gymnasialen Oberstufe zurecht, wie eine etwas längere Passage aus einem ‚Brennpunkt‘ des Organs des Deutschen Sportlehrerverbands zeigt, dass es schwierig war und bleiben würde, in der Lehrerschaft und bestimmten Kreisen der Sportpädagogik/-didaktik die Bereitschaft zu erzeugen, den geforderten Preis zu bezahlen und das Schulfach aus seinem „schlichten Aktivitätsparadigma“ (Schulz 2012, S. 1) herauszuführen¹⁶:

„Wir wissen, dass diese prinzipielle Gleichwertigkeit nicht bedingungslos zugestanden wurde, sondern dem Fach zur Auflage machte, zur Ermöglichung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens seine traditionell motorisch-praktischen Inhalte und Ziele durch theoretisch-kognitive Elemente zu ergänzen. Die damalige fachinterne Reaktion auf die Aufwertung des Faches war durchaus ambivalent:

- Die Stimmung innerhalb der betroffenen Sportlehrerschaft war zunächst eher verhalten. Zwar gab es m. W. keine umfassende und systematische empirische Erhebung zu dieser Frage, aber es waren immer wieder auch Stimmen zu hören, die einen nicht verantwortbaren Ver-

16 Im herkömmlichen Orientierungsrahmen eines schlichten Bewegungsaktivierungsfachs ‚Sport‘ konstituiert sich zwar Tag für Tag, wie andernorts auch, eine ‚Initiation‘ in Sportarten, also in kulturelle Bewegungspraxen neuzeitlicher Körperationalisierung. Allerdings weist das Schulfach seit Jahrzehnten eine starke Tendenz zur Selbstmusealisierung auf (vgl. Schierz 2019). Das hierdurch aktuell erreichte und ungelöste Spannungsverhältnis des Fachs zur Diversität der sportiven und nicht-sportiven Lebenswelten der Schüler*innen (vgl. Zander/Thiele 2021) könnte kurz über lang erneut eine Legitimationskrise des Schulfachs auszulösen.

lust an Bewegungszeit befürchteten, sich deshalb gegen eine Verwissenschaftlichung und Angleichung an die anderen Fächer aussprachen und mit der Beibehaltung des status quo ante liebäugelten.

- Innerhalb der akademischen Fachdidaktik sah man überwiegend Chancen, das Fach aus seiner bisherigen schulischen Nebenrolle herauszuführen, sein schlichtes Aktivitätsparadigma zu überwinden und durch die Hinzunahme kognitiv-reflexiver Aufgaben und Anforderungen im Sportunterricht eine wirkliche Didaktik ganzheitlichen Lernens auf den Weg zu bringen. Allerdings sah man auch, dass die Sportlehrerschaft auf dieses veränderte Selbstverständnis des Faches nicht hinreichend vorbereitet war und ihr daher gezielte Unterstützung im Bereich der Aus- und Weiterbildung zukommen müsse. (...)

Vor diesem Hintergrund stimmen einige aktuelle Daten zur Sportlehrerbildung und zur Einstellung von Sportlehrern zu ihrem Fach nachdenklich. Sie signalisieren, dass sich auf diesen Ebenen in den zurückliegenden 40 Jahren reformierten Oberstufensports wohl nur wenig getan hat.“ (Schulz 2012, 1)

Es lagen selbst 2012 noch keine Gründe vor, die Anlass gaben, nach einer vierzigjährigen Diskussion über die Notwendigkeit einer Reform des Fachverständnisses von der eigenen Fachlichkeit einschneidende Einstellungsänderungen in der Sportlehrerschaft und in Teilen der fachkonservativen Sportpädagogik/-didaktik zur Kenntnis zu nehmen. Der Verlust der Bewegungszeit im Sport blieb im Einklang mit dem Anspruch auf die Sonderstellung eines sportpraktischen Aktivitätsfachs das Kernargument, mit dem weiterhin jegliche ‚Angleichungszumutungen‘ an die Orientierungsrahmen allgemeinbildenden Fachunterrichts an Schulen zurückgewiesen wurden. Den Preis des Zugeständnisses fachlicher Gleichwertigkeit, der darin bestand, wenigstens in der Sekundarstufe II die Arrangements des Unterrichtssports über plakative ‚Theorie-Praxis-Verknüpfungen‘ hinaus in die Rahmenvorgaben eines Fachunterrichts zu integrieren, der auf den Ebenen des Lernen I und des Lernen II *am* Sport die Konstitution von Grundphänomenen des Bewegens und der gesellschaftlichen Konstitution sozialkultureller Bewegungskontexte zeigte und deutete, ohne deshalb Schüler*innen im und für den Sport zu Sportler*innen zu subjektivieren, wollte die Sportlehrerschaft und mit ihr die fachkonservative Sportdidaktik nicht bezahlen.

Die Zeit nach PISA kam daher letztendlich trotz ihrer ambitionierten Reformanliegen der konservativen Fachauffassung sehr entgegen. Die Gleichwertigkeit der Fächer wurde mit der Hierarchiebildung zwischen systemrelevanten und für das ‚System‘ offensichtlich irrelevanten Fächern

unterschieden, auch wenn dies einer aus bildungstheoretischer Sicht zweifelhaften Hierarchisierung von Weltzugängen gleichkam. Zu den letzteren, den zu vernachlässigenden Fächern, durfte sich auch das Fach Sport zählen. Es hatte seine Gleichwertigkeit verloren und stand somit auch nicht mehr unter dem Druck der Kultusministerkonferenz, seinen Fachlichkeitsentwurf an die Entwürfe anderer Schulfächer angleichen zu müssen. Es wurde zwar ungeachtet der Abschiebung ins Abseits der Neben-Fächer die Arbeit an Bildungsstandards und Kompetenzmodellen engagiert und auch über das Bestehende hinausweisend aufgenommen (vgl. Gogoll 2009). Man hatte jedoch de facto aus der Bildungspolitik ein Zeitfenster von mindestens zehn Jahren des Unbeachtet-Bleibens und der geradezu beliebigen Entwicklungsfreiheit zugestanden bekommen, dass man rückblickend betrachtet vielleicht auch noch anders hätte nutzen können (vgl. Thiele/Schierz 2020).

Die Befürchtungen, die Norbert Schulz 2012 in einem ‚Brennpunkt‘ der Zeitschrift ‚Sportunterricht‘ äußerte, verloren bis hinein in die Gegenwart nichts von ihrer Geltung. Der Verlust an Bewegungszeit im Sport – manche Sportpädagog*innen würden vielleicht wieder lieber von Turnen sprechen – blieb ein Kernargument gegen Reformvorhaben, die sich gegen das imaginierte ‚Genuine‘ des Schulfachs wenden könnten (vgl. Krüger/Hummel 2019)¹⁷. Unterschiedliche Reformvorstellungen stellten sich aber insbesondere im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Einsetzen des Diskurses zur Professionalisierung des Lehrer*innenberufs (vgl. Bonnet/Hericks 2014), den Überlegungen zur Konstitution von Fachlichkeit und den Diskussionen zur ‚Sache‘ des schulischen Unterrichts auch in der Sportdidaktik erneut ein (vgl. Bietz et al. 2019, Hartmann et al. 2019,

17 Die Rolle einer physiologischen Pädagogik im hegemonialen Diskurs zum ‚Genuinen‘ des Fachs, die an der Schnittstelle zur Medizin schon zur Fachgründung beitrug, kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Es sei hier nur auf die seit zwei Dekaden anhaltende Sorgere Kommunikation über ‚dicke Kinder‘ (vgl. Körner 2015) verwiesen, um die Gründe zu verstehen, warum der Verlust von Bewegungszeit aus Sicht physiologischer Pädagogik als problematisch beurteilt wird. Das Fach befindet sich in einem Legitimationsdilemma, da die differenten Orientierungsrahmen der Gesundheits-, Bildungs-, Erziehungs- oder Erkenntnisansprüche jeweils eigene Fachlichkeitsverständnisse erzeugen, die sich in Hinblick auf die symbolische Bedeutung von Sport als ‚Medikament‘, ‚Erziehungsmittel‘, ‚Bildungsgut‘ oder ‚Erkenntnisobjekt‘ gegenseitig auszuschließen scheinen. Dass damit die Frage aufgeworfen wird, was man vom Zustand eines Fachs halten soll, das in seinen Inhalten und Stundenmustern an Erstarrung grenzende Konstanz aufweist, aber je nach Anlass, Stimmung und Belieben eine andere Identität präsentiert, ist nicht verwunderlich.

Meister et. al. 2020). Horst Ehnis konzeptioneller Ansatz der Schule als Zeige- und Deutungsagentur gewann zudem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit Überlegungen zur Zeigestructur der Erziehung (vgl. Prange 2005), befähigungstheoretischen Beiträgen der Sozialisationstheorie im Kontext des Capability Approach (Grundmann 2010), den Arbeiten an einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012) und dem wachsenden Interesse am Thema ‚Deutungsmacht‘ (vgl. Stoellger 2014) nahezu zeitgleich zu Arbeiten an einer erneuten Auflage der großen Erzählung vom Sport als Bildungsgut an enormer Aktualität.

Die Diskussion um die Sportlehrer*innenbildung löste sich in den ersten beiden Dekaden nach der Jahrtausendwende daher nicht zufällig immer deutlicher vom Anspruch einer bloß pragmatischen Vorbereitung Studierender auf die beruflichen Alltagserfordernissen des Arrangierens von Unterrichtssport (vgl. Blotzheim/Kamper/Schneider 2008, Ukley/Groeben 2018, Hartmann et al. 2019, Schierz 2019). Es formierte sich eine Kritik am Leitbild des „Arrangeurs“ (vgl. Lüsebrink 2016), die – wenn auch zögerlich – darauf hinauslief, dass es unabhängig von der nach PISA etablierten Fächerhierarchie doch an der Zeit sei, in der Lehrkräftebildung und -ausbildung nicht nur den Schritt von der Sportler*in zur Arrangeur*in von Unterrichtssport anzubahnen, sondern darüber hinaus in der Sportlehrer*innenbildung und -ausbildung auch den Bildungsgang zu einer professionalisierten Lehrkraft anzustreben, die in der Lage war, wie andere auch das Verstehen und die Reflexion einer komplexen, vielleicht auch nur komplizierten Sache zu lehren.

Es sei hier also nur erneut daran erinnert, dass schon seit den 1970er Jahren, in denen sich distinkte Grenzen zwischen Pädagogischer Anthropologie, Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften auch im Diskurs der noch jungen Sportwissenschaft auflösten, das oben beschriebene Potential einer Fachlichkeitskonstruktion zur Verfügung stand, die eine damals noch nicht so bezeichnete ‚Professionalisierung‘ des Sportlehrer*innenberufs in einer Zeige- und Deutungsagentur Schule an den Allgemeinbildungsauftrag des Schulfachs angliederte. Die Erinnerung kommt nicht neu, sondern nur erneut, denn es ist zu einem Ritual in den kaum noch stattfindenden Diskussionen um die Reformresistenz des Schulfachs Sport geworden, dass sich Sportdidaktiker*innen in ‚Gedenkreden‘ alle Jahre wieder zu Wort melden, um mit Horst Ehni daran zu erinnern, dass die irritierenden Fachlichkeitsentwürfe des Schulfachs ‚Sport‘ sozial konstruiert, kontingent und keineswegs ‚natürlich‘ sind. Ein kurzes Beispiel gaben Serwe-Pandrick und Norbert Schulz:

„Als Horst Ehni in seiner 1977 erschienen Dissertation die Schule als *Zeige- und Deutungsanstalt* auslegte und dem Sportunterricht im Rahmen

einer solchen Schule die Aufgabe zuschrieb, die Schülerinnen und Schüler nicht nur Sport treiben, sondern auch reflektieren zu lassen, um die sportliche Praxis gezielt zu rekonstruieren und gegebenenfalls neu zu konstruieren, wollte er damit nicht nur einen didaktischen Sonderfall, sondern *ein neues Grundverständnis vom Lehren und Lernen im Fach Sport* in die Diskussion bringen.“ (Serwe-Pandrick/Schulz 2013, 98).

Was als ‚Anstalt‘ bezeichnet wird, begriff Ehni zwar als ‚Agentur‘. Die Frage, was Sportlehrende für die Bewältigung der Anforderungen ihres Berufs in der Institution Schule benötigen, steht unstrittig nach wie vor zur Diskussion. Denn die Antwort hängt entscheidend vom Grundverständnis der Aufgaben des Lehrens und Lernens im Fach ab. Welcher didaktisch kompetente Umgang mit der Differenz von Beobachtung und Teilhabe, von Episteme und Erfahrung, von instrumentellem und reflexivem Paradigma, von Wissen und Können im Fach ‚Sport‘ möglich oder eben auch unmöglich ist, wird vorerst umstritten bleiben¹⁸.

18 Ende der 1970er Jahre fiel die Antwort auf die Frage nach der Relationierung von instrumentellem und reflexivem Paradigma im Sportunterricht noch wie selbstverständlich anspruchsvoll aus: „In der Praxis eines einigermaßen differenzierten Sportunterrichts dürfte sich diese Gegenüberstellung (der Paradigmen, M.S.) häufig als falsche Alternative erweisen, da solcher Unterricht sowohl von >>instrumentellen<< als auch von >>reflexiven<< Momenten mitbestimmt wird.“ (Brettschneider/Baur 1979, 288) Die Desillusionierung sollte erst im Zuge der Konstitution empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung erfolgen, die sich mit den Alltagsorientierungen und -praktiken des Fachs befasste (vgl. exemplarisch Lange 1984). Anstelle des „einigermaßen differenzierten Sportunterrichts“ (Baur/Brettschneider, s.o.) traf man u. U. mitten in der Schule auf eine „Insel der Entschulung“ (Wolters 2010, 35). Die Entschulung dokumentierte sich auf dieser Insel in einem Stundengeschehen, das durch die bloße Ein- und Ausübung sportpraktischer Routinen und Ablaufschemata, durch Szenen permanenter Rollenkonfusion und durch „Evasives Unterrichten“ (Kolb/Wolters 2000) bestimmt war. Fachkultureller Regelfall war es zudem, das Inseldasein vor der Küste der Schule als sachbedingte fachliche Sonderstellung auszugeben und das Geschehen in ‚bewegungsintensiven‘ Sportstunden als Alleinstellungsmerkmal eines ‚Unterrichts‘ auszuweisen, der das ‚reflexive Paradigma‘ vermied, wo es nur ging. Man unternahm daher in der Inanspruchnahme der Bildung im Sport, die sich von der Bildung in den Normalstunden des Unterrichts der Schule deutlich abgrenzte (vgl. Ernst 2018, 238–243), nahezu alles, „um das schulische Lernen drinnen an das anzuschließen und mit dem zu verbinden, wovon es genau deshalb abgesondert ist, weil es anders Schule und Unterricht nicht gäbe. Das Kuriose an solchen Programmen lässt sich nicht übersehen: gut wäre eine Schule, die keine ist.“ (Prange 1995, 327).

4. Ausblick

Unter den neuen Bedingungen des schon in den 1990er Jahren einsetzenden Professions-, Professionalitäts- und Professionalisierungsdiskurses zum Lehrer*innenberuf, der den Fachdidaktiken vielleicht erstmals systematisch eine Forschungsfunktion zuschrieb und abverlangte, war neben die traditionelle normative Verknüpfung von Fach und Didaktik eine wechselseitige Distanzbildung getreten, die eine bis dahin geradezu selbstverständliche Zugehörigkeitsordnung in Frage stellte. Wer an der Universität im Kontext eines normativen Austausches ‚unter Schulleuten‘ künftige Lehrkräfte in der Didaktik für ein Fach ausbildete, blieb in der Regel einem Lehrer*innenhabitus auch an der Hochschule verhaftet und war weiterhin habituell der Fachlehrerschaft der Schule zugehörig, denn der Nachweis dieser Zugehörigkeit war in vielen Bundesländern eine zwingende Voraussetzung, um auf eine Professur für Didaktik berufen werden zu können. Wer aber an der Universität im Rahmen der Fachdidaktik nicht nur im, sondern auch über das Fach wissenschaftlich lehren und forschen sollte, musste und durfte sich nicht mit dem Forschungs- und Lehrgegenstand als einer normativen Referenzgröße der eigenen Biografie unhinterfragt und unreflektiert identifizieren. Es war ein Teil der Professionalisierung der Fachdidaktik, dass sich ihre Repräsentant*innen nicht mehr als universitäre ‚Außenposten‘ zu den Kolleg*innen im Feld der Schule biografisch zugehörig fühlen durften, sondern sich als Wissenschaftler*innen gegenüber ihrem Fach auch als ‚Fremde‘ zu verstehen geben mussten, die einen entsprechend fremden Blick auf das eigene Fach warfen (vgl. Criblez/Manz 2015, Schierz/Thiele 2018). Die Lehrkräftebildung und -ausbildung im Sport war an der Universität daher keinesfalls im Sinne eines Automatismus gleichsinnig an das sich weiterhin in den gewohnten Bahnen reproduzierende Sportgeschehen im Alltag des Schulfachs gekoppelt. Auch wenn man es längst vergessen hatte, so war die Lehrkräftebildung und -ausbildung im Rahmen der Fachdidaktik im Grunde schon seit den 1970er Jahren nicht zum Zweck einer Traditionstradierungsagentur reformresistenter Schulfächer universitär institutionalisiert worden. Sie wurde dem entgegenstehend, wenn auch in optimistischer Hochstimmung, als ein „Innovationsmedium“ (Radtke 1996, 231) interpretiert, das auch etwas dazu beitragen sollte, in kritischer Distanz zum Schulfach dessen Bildungspotential im wissenschaftlichen Diskurs mit künftigen Lehrkräften zu hinterfragen und neu zu bestimmen. Die Universität war und blieb in der Wahrnehmung der ihr zugemuteten Aufgabe der Lehrer*innenbil-

derung in ihrem Selbstverständnis kein Ort, der lediglich funktional den Schulfächern passformige Lehrkräfte zuführen wollte¹⁹.

Vor diesem Rückblick auf die jüngere Geschichte der Sportlehrkräftebildung und -ausbildung ist es daher fast selbstverständlich, dass in der forschungsorientierten Sportdidaktik und ihren Ausbildungsverhältnissen Innovationsvorschläge zirkulieren. Die Innovationsauffassungen liegen jedoch weit auseinander. Denn es ergibt einen Unterschied, ob man im PISA nahen, kompetenztheoretischen Professionalitätsverständnis ‚Innovation‘ als Beitrag zur lern- und trainingstechnologischen Effektivierung der unterrichtlichen Arrangements des tradierten, für ‚bildend‘ befundenen Unterrichtssports anstrebt, oder ob man im strukturtheoretischen Professionalitätsverständnis die Transformation der Tiefenstruktur eines sportpraktischen Aktivitätsfachs für erforderlich hält, um die Grenzen der Bildung im Sport mit dem Ziel einer Bildung am Sport grundlegend zu überschreiten.

Die Arbeit am Bau von Brücken zwischen dem kompetenztheoretischen und den struktur-, system- und biografiethereoretischen Ansätzen der Professions-, Professionalisierungs- und Professionalitätsforschung ist daher vielleicht wünschenswert. Der Preis für den hierdurch in Aussicht stehenden Gewinn hinsichtlich anspruchserweiternder Erwartungen an das Wissen und Können von Sportlehrkräften wäre mit einer überlegten Angleichung an kritische Fachlichkeits-, Gegenstands- und Lehrverständnisse anderer Schulfächer und ihrer Didaktik nicht zu hoch angesetzt.

19 Obwohl die Universität immer wieder als ‚Grenzort‘ bestimmt wurde (vgl. Schierz/Thiele 2018), musste seit 1999 in Rechnung gestellt werden, dass im Bologna-Prozess mit der Zielstellung „Employabilität“ auch die Phase der Lehrer*innenbildung an der Universität nichts anderes mehr leisten sollte, als beschäftigungsfähige Arbeitskräfte zu produzieren, deren fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und Können nicht aus den tradierten Kompetenzrahmenvorstellungen der an Schulen etablierten Fachkulturen fallen würde. Auch wenn ‚Innovationskompetenz‘ (vgl. Kultusministerkonferenz 2004) gefordert wurde, blieb es zumindest in Hinblick auf das fachkulturelle und fachpolitische Selbstverständnis des Sports in der Schule fraglich, ob mit der Rede von der Kompetenz zur Erneuerung des Bestehenden etwas anderes gemeint sein könnte, als nur die Kompetenz, die permanente Neuauflage des Bestehenden sicher zu stellen.

Literatur

- Adorno, Th. W. (2003) [1965]: Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Th. W.: *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden. Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen ohne Leitbild*. Frankfurt /M.: Suhrkamp, 656–673.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In diess. (Hg.), *Irritation als Chance – Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3–40). Wiesbaden: VS.
- Bateson, G. (1981). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In Gregory Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 362–399). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Baur, J. (1995). Vom Akteur zum Arrangeur. Stationen in der Normalitätskarriere von Sportstudierenden. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren. Eine Einführung*. (S. 25–37). Wiesbaden: Limpert.
- Baur, J. & Brettschneider, W.-D. (1979). Zur Didaktik der Sportarten – Überlegungen zur Transformation von Sportarten zu Themen des Sportunterrichts. In St. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 263–292). Bad Homburg: Limpert.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15–32). Schorndorf: Hofmann.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bietz, J., Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.). (2015). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bietz, J. & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung. Ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. In *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung (ZSF)*, 5 (2), 67–86.
- Bietz, J., Böcker, P. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.) (2019). *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Blotzheim, D., Kamper, S. & Schneider, R. (2008). *Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerbildung durch Forschendes Lernen*. In *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2. Zugänglich unter: <http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2008-02/sportlehrer>.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). *Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung*. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 3–13.

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35–54). Opladen u. a.: Budrich.
- Brühwiler, Christian/Büchel, Sonja/Egger, Patrick/Hochweber, Ann Christin/Kolovou, Dimitra/Perret, Jacqueline (2018): *Professionelle Kompetenzen sportunterrichtender Lehrpersonen. Schlussbericht zum Forschungsprojekt*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006) Professionalisierung und De-Professionalisierung des Sportlehrerberufs. In: *Der Sportlehrerberuf im Wandel*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November 2005 in Tübingen. Hamburg: Czwalina: 218–238.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Criblez, L. & Manz, K. (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung* 33 (2), S. 200–214.
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB), Deutscher Sportlehrerverband (DLSV) & Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Frankfurt a. M.: DOSB.
- Deutscher Sportlehrerverband (DLSV), Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Deutscher Olympischer Sportbund & Fakultätentag Sportwissenschaft (2019). *Memorandum Schulsport*. Krefeld: Deutscher Sportlehrerverband.
- Digel, H. (2018). Sportunterricht – Legitimationsfragen und Möglichkeiten der Organisation. In *sport-nachgedacht.de*. Zugänglich unter: https://sport-nachgedacht.de/wiss_beitrag/sportunterricht-legitimationsfragen-und-moeglichkeiten-der-organisation/. Zugriff am 07.09.2021.
- Dressler, B. (2005). *Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungs- theoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs*. Zugänglich unter www.theo-web.de, Heft 1/2005, 50–63.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183–202). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Dressler, B. (2019). „Sinn“, „Lebensweltorientierung“, „Fachlichkeit“: Systematische und didaktische Aspekte allgemeinbildenden Unterrichts. In B. Ralle und J. Thiele (Hrsg.), *Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 39–55). Münster: Waxmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 63–76.

- Ernst, C.. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biografischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, C. & Miethling, W.-D. (2018). Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie vor bildungstheoretischem Hintergrund. In P. Kuhn & R. Laging (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 49 – 62). Aachen: Shaker.
- Grundmann, M (2010). Handlungsbefähigung. Eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Ed.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, J., Laging, R. & Scheinert, C. (Hrsg.) (2019). *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Haverich, A.-K. (2020). *Sportlehrer*in Werden. Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heemsoth, T. (2006). *Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften*. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4(2), 41–60.
- Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). *Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen*. German Journal of Exercise and Sport Research, 50, 308–319.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 142–177). Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrberufprofessionalität. In T. Leonhard, Julia Košinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.

- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der Universität. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Heymann, H. W. (Hrsg.) (1997). *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. In *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443–453.
- Körner, S. (2015). *Dicke Kinder – revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen*. Bielefeld: transcript.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209–221). Hamburg: Czwalina.
- Koller, H.-Chr. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krüger, M. & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen. Zur Kritik am reflective turn in der deutschen Sportpädagogik. *sportunterricht*, 68, 469–473.
- Krüger, M., Neuber, N., Brach, M. Reinhart, K. (Hrsg.) (2009). *Bildungspotentiale im Sport*. Abstracts. 19. dvs-Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Hamburg: Czwalina.
- Krüger, M. (2011). Sport als Bildungs- und Kulturgut – Stationen der Bildungsgeschichte der Leibesübungen und des Sports in Deutschland. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 83–104). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, M. & Neuber, N. (2011). Einführung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 11–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugriff am 18.05.2021.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Landessportbund Nordrheinwestfalen (2021). *Sport & Bildung*. <https://www.lsb.nrw/unsere-themen/sport-bildung>. Zugriff am 18.05. 2021.

- Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015). Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties 'Visible Learning'* (S. 91–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laging, R. & Bietz, J. (2017). Fachdidaktische Professionalisierung in der Marburger Sportlehrerbildung. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute Ideen und Innovationen* (S. 61–72). Hamburg: Feldhaus.
- Laging, R., Kuhn, P. (Hrsg.) (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, J. (1984). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 78–104). Schorndorf: Hofmann.
- Lenzen, D. (2000). Sport, Bewegung oder was? Argumentationsrituale in der Sportpädagogik. In *sportunterricht* 49/3, 77–80.
- 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.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meister, N. (2018). „Die sollen Spaß dran haben!“ – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 224–238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & Ch. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 138–151). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. & Laging, R. (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der Universität. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), 223–241.
- Messmer, R. (2014). Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.) *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 59–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Messmer, R. & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Wissen und Können von Sportlehrpersonen. In U. Riegel, S. Sigrid, & K. Macha (Eds.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79–93). Münster: Waxmann.

- Messmer, R., Brea, N., Seiler, S., Vogler, J., & Allemann, D. (2016). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen – Empirische Vergleiche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Eds.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (pp. 353–362). Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D. (2008). Wie Sportlehrer ihren Unterricht wahrnehmen – breiter Konsens und feine Unterschiede. In H.P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Naul, R. (1985). Sport in der Schule. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, vol. 7.2, (S. 751 – 776). Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis und Wissenschaftstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Nida-Rümelin, J. (2011). Die physische Dimension der Bildung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 17–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Jürgen (1998): Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhyn (Hrsg.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (S. 45–70). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Otto, G. (1991): Ästhetische Rationalität. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Ästhetik und Erkenntnis. Berichte aus den Forschungskolloquien. Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 1. Hamburg, S. 37–51.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001): Adornos "Tabus über dem Lehrberuf" im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In *Pädagogische Korrespondenz* 28, 57–80.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A.K. (2020). "nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein" – Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken schulpraktischer Studien im Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7 (1), 46–63.
- Prange, K. (1995): *Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen*. In *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (3), 327–333.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotential des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 165 – 178). Wiesbaden: Springer VS.

- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Saß, M. (2019). „... von Walnüssen, Windmühlen und der Welt“ – Epistemische Perspektiven auf Fachlichkeit in der Lehrerbildung. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert, *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 12–23). Baltmannsweiler: Schneider.
- Saß, M. (2020). Glaubst du das? Evangelische Theologie und die Kunst der Unterscheidung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging, (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der Universität. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 293–307). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherler, Kh. (2004). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Feldhaus.
- Scherler, Kh. (1989). *Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. (1997). Sport und Schulsport: Alte Brücken über neue Abgründe. Herausforderungen der Sportpädagogik aus der Perspektive der Allgemeinbildung. In H. W. Heymann (Hg.), *Allgemeinbildung und Fachunterricht* (S. 67 – 79). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Schierz, M. (2003). *Die Erziehung der Muskeln und der gelehrt Körper des Athleten – eine diskursgeschichtliche Skizze sportpädagogischer Hypothesen*. In *Sportzeiten* 3 (3), 33–44.
- Schierz, M. & Frei, P. (Hrsg.) (2004). *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen*. Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2016). „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In *Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (1), 31–50.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? In *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51–61.
- Schierz, M., Pallesen, H. & Haverich, A. K. (2018). „Aber erst einmal hast du das Wort“. Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7/2018, 37–50.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2018). Transformatorische Bildungsprozesse in universitären Berufsbiografien. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 229–249). Wiesbaden: Springer VS.

- Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis in die Praxis? Lernlabore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In: M. Hartmann, R. Laging, & Chr. Scheinert (Hrsg.). *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schierz, M. (2019a): Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung, Selbstentschulung und Selbstentleerung. In B. Ralle & J. Thiele (Hrsg.), *Sinnstiftende Lehr – Lern – Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*, (S. 75–90). Münster: Waxmann.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2021). „...unter uns Sportlern“. Fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, H. 10, 84–98.
- Schulz, N. (2012). Stillstand ist Rückschritt – Sport in der gymnasialen Oberstufe. In *sportunterricht* 61, H. 1, 1
- Serwe-Pandrick, E. & Schulz, N. (2013). Zu diesem Heft. In *sportunterricht* 62, H. 4, 98–99.
- Seyda, M. (2020). Sportlehrer*innenkompetenzen und Lehrer*innenprofessionalität. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*, 3. Auflage (S. 217–241). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stoellger, Ph. (Hrsg.) (2014). *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Tenorth, H.-E. (2011). Mehr als Training? Über Bildung im Sportunterricht. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft*. Hamburg: Feldhaus.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2020). Sportunterricht nach PISA. In *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 1/2020, 5–22.
- Ukley, N. & Gröben, B. (Hrsg.) (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler, J. (2020). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). In *German Journal of Exercise and Sport Research*.
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T. & Meier, S. (2018). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 47–55). Hamburg: Czwalina.

- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrer*innen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenzl, Th., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22(1), 21–40.
- Zander, B. & Thiele, J. (Hrsg.) (2020). *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt. Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.