

Theorieanteile im Sportunterricht. Rekonstruktion der Orientierungen von Sportlehrkräften

Lara Stamm

1 Einleitung

Dem Sportunterricht wird oft ein Sonderstatus als „Erholungsfach“ (Schierz & Serwe-Pandrick, 2018, S. 67) im Alltag der Schule zugeschrieben, in dem der restliche Schulalltag kompensiert wird. Das Besondere im Fach liegt im Alleinstellungsmerkmal der bewegungsorientierten Ausrichtung, bei der aktives Tun, körperbezogene Handlungen und die unmittelbaren leiblichen Erfahrungen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt werden. Wenn das Fach allerdings nicht nur zur Ausbildung sportpraktischer Basisqualifikationen, sondern auch zur mündigen Teilhabe am Sport und reflexiven Handlungsbefähigung der Schüler*innen im Sinne des erziehenden Schulsports (MSW NRW, 2014) beitragen soll, dann sind auch sporttheoretische Anteile für das Fach unerlässlich. Sie legitimieren sich vor allem aus bildungstheoretischer Perspektive. Welche Bedeutsamkeit jedoch Sportlehrkräfte der ‚Theorie‘¹ im Sportunterricht als Teil der Sport-Fachkultur zuschreiben, ist bislang nicht umfassend geklärt. Vor diesem Hintergrund fragt dieser Beitrag im Sinne des im Sammelband aufgegriffenen Themas nach *einem* ‚Narrativ zwischen Wissen und Können‘ aus Sicht der Sportlehrkräfte – konkreter formuliert danach, welche Orientierungen der Sportlehrkräfte sich in Bezug auf ‚Theorie‘ im Sportunterricht rekonstruieren lassen.

Um diese Frage beantworten zu können, werden erste Teilergebnisse einer qualitativen Studie aus dem eigenen Dissertationsprojekt vorgestellt, welches sich vor dem Hintergrund praxeologischer und habitustheoretischer Annahmen mit ‚Theorie‘ im Sportunterricht als Teil der Fachkultur befasst. Dabei liegt der Fokus ausschließlich auf dem Teilbereich des Projektes, in dem im Anschluss an den Professionsdiskurs (in Bezug auf Sport-

1 Der Theorie-Begriff ist in Anführungszeichen gesetzt, um auf das hier verwendete, sehr offene und im Sinne des Forschungsinteresses nicht vorab definierte Verständnis von ‚Theorie‘ hinzuweisen, dessen Grenzen durch die Sportlehrkräfte selbst in den Interviews abgesteckt werden.

lehrkräfte z.B. Ernst, 2018; Klinge, 2019; Volkmann, 2008) die handlungsleitenden Orientierungen der Sportlehrkräfte rekonstruiert wurden. Dazu wurden Einzelinterviews mit Sportlehrkräften geführt, die nach der dokumentarischen Methode (siehe Kap. 4) ausgewertet werden. Der Beitrag liefert erste empirische Ergebnisse zu den Sichtweisen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I auf die Relevanz von theoriebezogenen Anteilen im Fach. Abschließend wird diskutiert, inwiefern diese ersten Ergebnisse für die Fachkultur bedeutsam werden.

2 Forschungsstand

Bisherige Studienergebnisse zum Praxis-Theorie-Diskurs im Fach zeigen auf, dass die Tendenz, die klassische Leitidee des Sportunterrichts der Förderung einer motorischen Handlungsfähigkeit um die Förderung einer reflexiven Handlungsfähigkeit zu ergänzen, für Sportlehrkräfte „nicht unbedingt einsichtig“ (Neumann, 2020, S. 535) erscheint und das Fach für sie nach wie vor dem Primat der Bewegung unterliegt (zusammenfassend Herrmann & Gerlach, 2020). Wenn überhaupt theoriebezogene Anteile von den Sportlehrkräften als ‚notwendig‘ erachtet werden, so werden aus organisatorischen Gründen (z.B. der räumlichen Vereinbarkeit) und solchen der besseren Vermittelbarkeit Inhalte der Trainings- und Bewegungslehre den Inhalten der Geistes- oder Sozialwissenschaften vorgezogen (Schulz, 2010). Obwohl das Potenzial von ‚Theorie‘ im Fach Sport (zusammenfassend z.B. Guardiera & Leineweber, 2020) vielseitig ist und der Sportunterricht per se viele Reflexionsanlässe bietet (Lüsebrink & Wolters, 2017), scheint deren Berücksichtigung insbesondere aus Sorge vor unzureichender Bewegungsaktivität nur schwer ihren Weg in den Unterrichtsalltag zu finden (Kastrup, 2011). Dennoch wird aktuell der sportpädagogische Diskurs um Theorieanteile im Sportunterricht durch Forderungen nach einem „*Reflective Turn*“ (Serwe-Pandrick, 2013, S. 25; Hervorhebung im Original), einer „Sportliteralität“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 60), nach mehr ‚Unterricht‘ im Sportunterricht (Schierz & Serwe-Pandrick, 2018) und nach einer stärkeren Berücksichtigung bzw. bewussteren Forcierung einer verständnisvollen, weil reflexiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Sport (Gogoll, 2012) neu befeuert. Damit erscheint der Blick auf das Fach Sport aufgrund seiner Sonderstellung als „Anti-Unterrichtsfach-Schulfach“ (Schierz, 2009, S. 65) im Hinblick darauf, das Verhältnis zwischen der fachlichen Kultur und den Akteur*innen nachzeichnen zu können (Serwe, 2011) und entsprechende fachliche Entwicklungen anzuregen, besonders aufschlussreich und lohnenswert.

3 Theoretische Anschlüsse

Die Studie knüpft im Rahmen der Fachkulturforschung aus einer praxeologischen Perspektive an das Habituskonzept (Bourdieu, 1987) an. Die Fachkulturforschung erfährt seit einigen Jahren erhöhte Aufmerksamkeit als Untersuchungsgegenstand und findet auch im Kontext sportunterrichtlicher Lehrkräfteforschung zunehmend Anwendung (u.a. Ernst, 2018; Schiller, 2021). Eine Fachkultur umfasst einen „in sich systematisch verbundene[n] Zusammenhang von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern“ (Liebau & Huber, 1985, S. 315), der im Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren entsteht. Es wird angenommen, dass diese habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der sozialen Akteur*innen wesentlichen Einfluss auf das tägliche Handeln nehmen und die Orientierungsmuster in ihrem Kollektiv die spezifische Ordnung einer Institution bestimmen (Helsper, 2008). Von besonderer Relevanz ist dabei der Fachlehrer*innenhabitus, der u.a. mit seinen Vorstellungen über die Eigenheiten, Bedeutung und Stellung des Faches (Hericks & Körber, 2007) die jeweilige Fachkultur entscheidend prägt. Dabei wirken externe Einflüsse, wie beispielsweise Schultraditionen, gesellschaftliche Strukturen und curriculare Anforderungen sowie die fachliche Prägung auf den Sporthabitus ein, wenngleich auch diese fachlich geprägten Habitusformen wiederum entsprechende Vorstellungen und Haltungen hervorbringen bzw. erzeugen (Powelet, 2019). Diese spezifische Kultur in ihrer Doppelstruktur gilt es in ihrer Generierung und hybriden Form im Hinblick auf die Theorie- und Praxisanteile im Fach näher zu bestimmen.

Einen theoretisch passenden Anschluss, diese Generierungsprinzipien sozialer Praxis in ihrer Vielschichtigkeit (Strukturen, Traditionen, Vorgaben) in den Blick zu nehmen, bietet das Habituskonzept, welches als Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen wirksam wird. Mit dem Konzept können inkorporierte Routinen und implizite Wissensbestände der Sportlehrkräfte im Hinblick auf praxis- und theoriebezogene Anteile im Sportunterricht in den Blick genommen werden. Als Schlüsselkonzept der Gesamttheorie Bourdieus (1976) versucht es, den Dualismus von Struktur und Handeln zu überwinden. Damit wird der Zugang zur kulturspezifischen Doppelstruktur ermöglicht und so der Anspruch einer praxeologischen Forschungsperspektive erfüllt. Bourdieu beschreibt den Habitus als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“, das als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98) wirksam wird. Dieses Dispositionssystem strukturiert die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (ebd., S. 101) sozialer Akteur*innen und fungiert damit als strukturierende Struktur (*modus operandi*).

randi) gesellschaftlicher Handlungsweisen. Gleichzeitig erfüllt der Habitus seine zweite Funktion als strukturierte Struktur, also gewissermaßen als Werk bzw. Produkt des Handelns (*opus operatum*).

Mit dieser theoretischen Hintergrundfolie wird das Ziel intendiert, eine sportunterrichtliche Fachkultur auf die Bedeutsamkeit von ‚Theorie‘ hin zu analysieren, die auf die schulischen Akteur*innen handlungsleitend wirkt und gleichzeitig von ihnen wiederum selbst geprägt wird.

4 Methodische Überlegungen

Für die gesamte Studie wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansatz gewählt, um die expliziten und impliziten Wissensbestände der Akteur*innen im Sportunterricht in ihren Bezügen auf fachbezogene Prinzipien und Normen rekonstruktiv zugänglich zu machen. In insgesamt vier Klassen wurden dazu mithilfe von Leitfadeninterviews (Helfferich, 2011) vier Einzelinterviews (mit den Sportlehrkräften) und 15 Gruppendiskussionen (á drei bis sechs Schüler*innen) zu beispielsweise dem Stellenwert und den Eigenheiten des Faches durchgeführt. Die Sportlehrkräfte unterrichteten zu dem Erhebungszeitpunkt jeweils in der 7. oder 8. Klasse das Fach Sport an städtischen Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen.

Bei der Rekonstruktion der Orientierungen von Sportlehrkräften auf Basis der Interpretation der Einzelinterviews bietet sich der Anschluss an die von Nohl (2017) vorgeschlagene Kombination von Verfahrensteilen der narrationsstrukturellen Analyse mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017) an. Bohnsack (ebd., S. 63) unterscheidet u.a. zwischen einem expliziten und impliziten Wissen auf einer kommunikativen bzw. konjunktiven Sinnebene: Kommunikatives Wissen konstituiert sich durch theoretisches Wissen (z.B. verbindliche Regeln) und zeigt sich im Material immanent, wird also explizit geäußert. Konjunktives Wissen hingegen wird nicht expliziert, es zeigt sich performativ in Selbstverständlichkeiten und Routinen (z.B. körperliche Gesten). Es handelt sich dann um implizites, habituelles Wissen. Das Spannungsverhältnis der beiden Wissensbestände und Sinnebenen kann mit den Unterkategorien Orientierungsschema und Orientierungsrahmen gefasst werden (ebd.). Der Zugang zu diesen Ebenen erfolgt im Projekt über die Auswertung der leitfadenzentrierten Einzelinterviews mit Sportlehrkräften anhand der dokumentarischen Methode. Die praxeologische Sicht ermöglicht damit Zugang zu den impliziten und expliziten Wissensbeständen der Akteur*innen und erlaubt dadurch Rückschlüsse auf die Sport-Fachkultur als fachspezifisches Sinn-

system, das in Form von ebendiesen Wissensordnungen handlungsanleitend wirkt (Müller-Roselius, 2007).

5 Empirische Einblicke

Anhand der transkribierten Daten werden an dieser Stelle erste Ergebnisse vorgestellt. Im analytischen Fokus steht dabei die Frage, welche Relevanz die Sportlehrkräfte den Theorieanteilen im Sportunterricht allgemein zuschreiben.

In Bezug auf ‚Theorie‘ im Sportunterricht aus Sicht der Sportlehrkräfte konnten insgesamt zwei übergeordnete Orientierungen mit jeweils zwei untergeordneten Orientierungsmustern rekonstruiert werden:

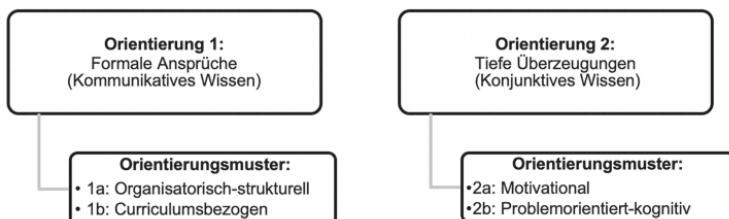


Abb. 1. Orientierungen von Sportlehrkräften in Bezug auf Theorieanteile im Fach

Die Antworten von zwei der vier Interviews (Orientierung 1) verblieben in Bezug auf diese Forschungsfrage auf der kommunikativen Wissensebene. Für sie kann eine Orientierung an der Erfüllung formaler Ansprüche rekonstruiert werden. Das dritte und vierte Interview verweisen dagegen auf konjunktives Wissen (Orientierung 2), wobei sich ihre Orientierung in der Realisation tiefer Überzeugungen ausdrückt. Die übergeordneten Orientierungen mit ihren untergeordneten Orientierungsmustern werden im Folgenden jeweils dargestellt.

5.1 Orientierung an formalen Ansprüchen (1)

Der Fokus dieser Orientierung liegt auf der bestmöglichen Erfüllung formaler Ansprüche. Dass die hier rekonstruierten Zuordnungen eher auf kommunikative Wissensbestände verweisen, zeigt sich insbesondere in den

wiederholten Aussagen zum Umgang mit ebendiesen Ansprüchen. Die Lehrkräfte äußern damit ihren Wunsch, die Umsetzung curricularer Anforderungen insbesondere gegenüber den Schüler*innen rechtfertigen zu wollen. Ihr Wissen bezieht sich stark auf allgemeingültige Anforderungen, die sie selbst allerdings nicht näher explizieren. Die zwei Orientierungsmuster verweisen auf die Erfüllung der formalen Ansprüche – einmal auf organisatorisch-struktureller und einmal auf curriculumsbezogener Ebene:

5.1.1 *Organisatorisch-strukturelles Orientierungsmuster (1a)*

An verschiedenen Stellen in diesem Interview wird deutlich, dass für diese Sportlehrkraft Theorie- und Praxisanteile klar organisatorisch voneinander getrennt sind und Theorie über die gestalterische Umsetzung definiert ist.

- Y1:** Wann sprichst du denn von Theorie im Sportunterricht? Ab wann ist es für dich eine Theorieeinheit oder ähm, kannst du da Grenzen ziehen zwischen Praxis und Theorie? #00:32:59–8#
- Am:** Ähm (2) Ja. (2) Ja klar, also in der- #00:33:05–6#
- Y1:** ↳ Ab wann ist es für dich ein Theorie-Input? #00:33:06–2#
- Am:** Also in der Sek. II geht das natürlich, ist es klar, wann es 'n Theorie-Input ist. In der Sek. I, je nach Thema kann man da 'n bisschen mehr rein- ähm schaufeln und mal nicht. Also, Theorie-Input so ist so für mich so ab (.) 10 Minuten? Wenn ich da mit irgendwas ankomme, mit 'ner Bildreihe und 'nem Video und erkläre irgendwie was, ja. Würde ich sagen. #00:33:36–1#
- Y1:** Kannst du beschreiben warum du jetzt auf die 10 Minuten kommst? Wie begründest du das? #00:33:40–6#
- Am:** ↳ Also, pf, so grob gefühlt einfach so. #00:33:42–9#

Es geht hier um einen Sportlehrer, der sich selbst als präsenter, also im Raum sichtbarer, und aktiv-offensiver Wissensvermittler auf der Vorderbühne des Unterrichtsgeschehens versteht. Die Schüler*innen selbst nehmen dementsprechend eine passiv-rezeptive Rolle ein. Für ihn macht es einen erheblichen Unterschied, ob Theorie in der Sekundarstufe II („ist ja klar“) oder in der Sekundarstufe I thematisiert wird. Die Metaphorisierung des ‚Reinschaufelns‘ verdeutlicht, dass ‚Theorie‘ für die Sportlehrkraft eine unfreiwillig durchzuführende und belastende Begleiterscheinung des sonstigen Sport-Unterrichtens darstellt. Die Bedeutung von ‚Theorie‘ verbleibt

auf einer Informationen gebenden Ebene und erfüllt ausschließlich den Zweck der Bewegungsoptimierung. Insgesamt wird Theorie als *organisatorisch getrennter Anteil* des Sportunterrichts angesehen und hat eine relativ geringe Bedeutung. Die Orientierung an formalen Ansprüchen wird insbesondere in der Bedeutsamkeit von ‚Theorie‘ über organisatorische (zeitliche Definition, Materialien zur Visualisierung) und strukturelle Merkmale (Anordnungen der Akteur*innen im Raum) deutlich.

5.1.2 *Curriculumsbezogenes Orientierungsmuster (1b)*

Innerhalb dieses Orientierungsmusters orientiert sich die Sportlehrkraft zwar auch an formalen Ansprüchen, jedoch nicht auf organisatorisch-struktureller, sondern auf curriculumsbezogener Ebene. Sie tut dies, indem sie versucht, ihren Sportunterricht über die im Curriculum verwendeten Begrifflichkeiten in Bezug auf theoretische Anteile im Fach zu legitimieren und ihren Unterricht damit vor den Schüler*innen, aber ggf. auch vor weiteren Akteur*innen, wie etwa der Schulleitung oder den Eltern, rechtfertigen zu können. ‚Theorie‘ diene, wie sie es selbst an anderer Stelle im Interview sagt, einer für die Schüler*innen sinnvollen Kenntniserweiterung, die ein theoretisches Durchleuchten der Praxis ermögliche. Die Sportlehrkraft nennt diverse fachdidaktische Begrifflichkeiten und differenziert in verschiedene Niveau-Stufen von ‚Theorie‘, dennoch können definitorische Grenzen nicht trennscharf abgesteckt werden:

- Y1:** Was ist denn für dich so die Definition, ab wann würdest du sagen, war das jetzt eine Theorieeinheit? (...) Grenzt du das in deiner Planung ab, so hier mache ich einen Theorie-Input und dann gehen wir wieder in die Praxis oder ab wann ist etwas für die Theorie (.) oder Reflexion? #00:31:28–7#
- Aw:** Ja, es gibt ja dieses reflektierte Praxis als Theori:::e- (.) Bestandteil von so 'ner Sportstunde. (...) Wenn man jetzt vorher zum Beispiel, ähm, wenn man jetzt beim Fitness bleibt, Intervalltraining vorgestellt hat, finde ich, ist das schon ein theoretischer Input, der mehr als reflektierte Praxis ist, weil es eben nicht reflektiert wird. (...) Und wenn's dann mal, manchmal gibt es ja auch die Möglichkeit, Referate einfließen zu lassen, was dann wirklich auch Theorie ist, ähm, wobei ich versuche, dieses Theorieeinheiten möglichst äh kurz und zielgerichtet zu halten, um eben nicht den Eindruck

zu erwecken, wir sitzen einfach nur blöd rum und bewegen uns zwischendurch 'n bisschen. #00:32:49–6#

Hier greift die Sportlehrkraft auf kommunikatives Wissen zurück („es gibt ja dieses reflektierte Praxis“) und definiert ‚Theorie‘ im Fach für sich als einen *theoretischen Input bzw. als Vermittlung sinnvoller, neuer Inhalte*. Die Gestaltung von Theorieeinheiten wird zweckorientiert („möglichst äh kurz“) und adressatenorientiert ausgerichtet, um den Schüler*innen nicht zu viel ‚Theorie‘ zuzumuten. Insgesamt kommt ‚Theorie‘ hier im Sinne eines gelegentlichen, beiläufigen Wissens-Input durch die Sportlehrkraft selbst oder durch die Schüler*innen in Form von Referaten ebenfalls eine eher geringe Bedeutung zu.

5.2 Orientierung an tiefen Überzeugungen (2)

Bei der zweiten Orientierung, die rekonstruiert werden konnte, geht es um die Orientierung an der Realisation tiefer Überzeugungen, die in diesen beiden hier zugeordneten Interviews durch unterschiedliche Unterrichtsprinzipien hervorgebracht werden. In diesen Interviews dominiert die Rekonstruktion von konjunktivem Wissen, da beide Sportlehrkräfte immer wieder aus konkreten Unterrichtsszenarien berichten und damit Einblicke in ihre unterrichtlichen, konjunktiv-habituellen Handlungsmuster und (im Gegensatz zur Orientierung 1) ihre internen Ansprüche gewähren. Was beide Orientierungsmuster verbindet, ist eine tiefe Überzeugung in Bezug auf ihre (Sport-)Unterrichtung, bei der ‚Theorie‘ für sie ein (in Teilen auch unbewusster und) unerlässlicher Bestandteil des Sportunterrichts ist. Die Theorieanteile dienen dabei dem Zweck, den Schüler*innen ein umfassendes und reflexives Verständnis des Phänomens Sport nahezulegen. Gleichzeitig unterscheiden sich die zwei Orientierungsmuster jedoch grundlegend in ihren Überzeugungen selbst, was in ihren Verständnissen und der Nutzung von ‚Theorie‘ für den Sportunterricht deutlich wird.

5.2.1 Motivationales Orientierungsmuster (2a)

Die Lehrkraft dieses motivationalen Orientierungsmusters plädiert für eine sportive Begeisterung und Anstrengungsbereitschaft im Fach:

- Y1:** Wie versuchst du die Theorie dann umzusetzen, also wie sieht das aus? (...) #00:18:40–1#
- Am:** (...) dass ich diese Person [Schülerexpert*in] heranziehe, mh, die äh im Grunde genommen, auch theoretisch äh den Schülern nahebringt, wie intensiv Basketball betrieben werden kann. Dass Basketball nicht nur besteht aus äh den Ball dribbeln und den Ball an das Brett werfen und möglichst dann in den Korb zu werfen. Sondern, wie viel Arbeit auch dahintersteckt, äh, das ist so schön! (...) Also dass man ähm schon auch im Vorhinein, oder auch im Nachhinein, darüber spricht und es äh auch ähm, vom Kopf her klar hat, dass einem das nicht anfliegt. Äh, sondern dass man das äh sich erarbeiten muss wie in der Mathematik. Ja? #00:31:27–4#

Aus dem Interviewverlauf geht hervor, dass die Sportlehrkraft auf eine langjährige Berufserfahrung zurückblicken kann. Das Prinzip der Schülerexpert*innen, in dem Schüler*innen zu Vermittlern von Sportarten werden, ist für ihn ein zentrales und bewährtes Schlüsselprinzip, welches dem Sportunterricht eine unverzichtbare Routine verleiht. „Theorie“ wird hier gewissermaßen auf einer sozialen, emotionalen und motivationalen Ebene genutzt, da Sportpraxis für ihn *erst durch „Theorie“ verständlich und begreifbar gemacht* werden kann. „Theorie“ dient einer umfassenden Unterfütterung eines „Learning by doing“-Unterrichts-Stils, wie er seinen Stil selbst beschreibt, wodurch „Theorie“ hier einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und für das praktische Bewegungslernen unverzichtbar ist.

5.2.2 Problemorientiert-kognitives Orientierungsmuster (2b)

Ähnlich wie im Sportunterricht verfolgt dieser Sportlehrer auch in seinem Zweitfach Deutsch einen problemorientierten Vermittlungsansatz. Gemäß diesem Ansatz ist es ihm ein Anliegen, seine Unterrichtsvorhaben stets transparent und gemeinsam bzw. auf Augenhöhe mit den Schüler*innen zu gestalten. „Theorie“ kann dabei als Brücke zwischen der Sportpraxis und dem jeweils identifizierten Problem beschrieben werden:

- Y1:** Ab wann ist es für dich Theorie? (...) #00:32:36–6#
- Am:** (...) Theorie ähm auch jetzt grade für die Sekundarstufe I ähm (2) beinhaltet für mich ein ja aus der, aus der aus der Wissenschaft, aus der Sportwissenschaft ähm herausgelösten Bereich, ähm. Den zu problematisieren in Bezug auf die Praxis, am Anfang auch. Und

äh am Ende dann das zu:: zu reflektieren. (...) Also (.) ohne irgendwelche große Textarbeit. #00:33:51-5#

Die Lehrperson spricht sich hier gegen eine explizite ‚Theoretisierung‘ des Sportunterrichts aus („ohne irgendwelche große Textarbeit“). Und dennoch zeigt die Rekonstruktion dieses Orientierungsmusters, dass Theorie für seinen Sportunterricht unerlässlich ist, denn: Erst im reflexiven Umgang mit der Sportpraxis wird das theoretische, sportwissenschaftliche Wissen vermittelt und der Sport somit umfassend verstanden. Das Verhältnis von Theorie und Praxis zeigt sich integrativ, durchdacht und reflektiert, da Theorieanteile in seinem Unterricht als *bewusst herausgelöste und später wieder sinnvoll integrierte Teilbereiche* der Praxis verstanden werden.

5.3 Erste Schlussfolgerungen: Sportpraxis als unverzichtbare Voraussetzung für Sporttheorie

Die ersten Einblicke in die Orientierungen zeigen, dass die Vorstellungen davon, was Theorie für Sportlehrkräfte bedeutet und wie die praktizierte Theorie letztendlich aussieht, stark differieren:

- In Bezug auf die eingangs dargelegte Differenzlinie zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Sinnebene zeigt sich, dass die Sportlehrkräfte der Orientierung 1 primär über ‚Theorie‘ reden und die Umsetzung in der Praxis auf einer sehr rudimentären Ebene verbleibt, während für die Orientierung 2 deutlich wird, dass sie hinter ihren Überzeugungen stehen und diese für ihre sportunterrichtliche Praxis handlungsleitend wirken. Sie sind in diesem Kontext gewissermaßen als ‚praktizierende Theoretiker‘ zu beschreiben, für deren Sportunterricht Theorieanteile einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des Sportunterrichts leisten.
- Nur für das Orientierungsmuster 1a zeigt sich, dass die Relevanz von Theorie auf der Ebene der Sportartenvermittlung verbleibt. Die übrigen drei von vier Orientierungsmustern verweisen dementsprechend auf sportunterrichtliche Handlungsmuster, in denen Theorie über die Wissensvermittlung hinausgeht, die Sportpraxis reflektiert und in gewisser Weise im Sinne des Kompetenzdiskurses weiterverwendet werden soll.

Insgesamt wird deutlich, dass die (auch in Teilen unbewusste, weil habituell verankerte) Akzeptanz und Relevanz von Theorie im Sportunterricht

mit einer fachlichen Identifikation steigt. Die fachbezogene Identifikation kann hier als Kontinuum konturiert werden, welches sich von dem Orientierungsmuster 1a (schwache fachliche Identifikation) über die Orientierungsmuster 1b und 2a bis hin zu dem Orientierungsmuster 3b (starke fachliche Identifikation) erstreckt. Zusammenfassend kann festgehalten werden: Je deutlicher eine fachliche Identifikation rekonstruiert werden kann, desto

- stärker sind die Sportlehrkräfte bemüht, die curricularen sowie die eigenen Ansprüche im Sportunterricht zu realisieren,
- umfassender scheint ihr Verständnis von Sport über das sportartenspezifische Wissen hinaus als gesellschaftliches Phänomen zu sein und
- eher verstehen sie sich selbst als Sportpraxis- *und* Wissensvermittler durch Theorie- *und* Praxisanteile.

6 Resümee und Ausblick

Zu Beginn des Beitrags wurde skizziert, wie unter verschiedenen Argumentationslinien die Theorieanteile im Fach zunehmend eingefordert werden, um daran anknüpfend die Verflechtung von Sportlehrkräfteorientierungen für eine Sport-Fachkultur unter praxistheoretischen Annahmen herauszuarbeiten. Anhand leitfadengestützter Interviews wurde empirisch der Forschungsfrage nachgegangen, welche Orientierungen von Sportlehrkräften sich in Bezug auf die Relevanz von ‚Theorie‘ im Fach rekonstruieren lassen. Die vorläufige Ergebnisdarstellung auf Basis der dokumentarischen Methode macht deutlich, dass die Aussagen der Sportlehrkräfte vielfach ein implizit mitwirkendes fachkulturelles Selbstverständnis ausdrücken, in dem Theorieanteile im Sportunterricht meist unbewusst und unterschwellig eine durchaus relevante Rolle für das Fach einnehmen. Obwohl die Bedeutsamkeit und das Verständnis von ‚Theorie‘ stark divergieren, verweisen die ersten empirischen Einsichten aber auch darauf, dass aus ihren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern durchaus eine implizite Akzeptanz von Theorieanteilen im Sportunterricht hervorgeht und ‚Theorie‘ im Fach Sport in bestimmten sportunterrichtlichen Situationen unerlässlich ist.

In Bezug auf eine erste Ausbuchstabierung der Sport-Fachkultur seitens der Sportlehrkräfte zeigt sich, dass ‚Theorie‘ im Sportunterricht immer auf die Praxis bezogen wird – wenn auch unterschiedlich intensiv. Dies zeigt auch, entgegen der häufig angeführten Kritik im wissenschaftlich-sportpädagogischen Praxis-Theorie-Diskurs an einem theorieintegri-

renden Sportunterricht, dass für die Sportlehrkräfte kein Sportunterricht erstrebenswert erscheint, in dem Theorieanteile zeitlich dominieren. Denn die hier dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass *Bewegung (im weiteren Sinne unter ‚Praxis‘ zusammengefasst) immer als Grundlage bzw. Voraussetzung für jegliche kognitiven Zugänge (im weiteren Sinne unter ‚Theorie‘ zusammengefasst)* verstanden wird. Für eine umfassende Ausbuchstabilierung der Sport-Fachkultur und eines kollektiven Sport-Habitus gilt es allerdings zu prüfen, inwiefern auch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Schüler*innen als bedeutsame Mit-Akteur*innen des Sportunterrichts in einer Sport-Fachkultur wirksam werden. An diesen Gedankengang setzt das gesamte Dissertationsprojekt an.

7 Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften* (Bildung und Sport, Bd. 16, 1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellenwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 18–30). Aachen: Shaker.
- Guardiera, P. & Leineweber, H. (2020). „Wieso, weshalb, warum?“ Reflektierte Praxis im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 44 (2), 2–5.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Hericks, U. & Körber, A. (2007). Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18, S. 31–48). Opladen: Barbara Budrich.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 361–384.
- Kastrup, V. (2011). Was halten Sportlehrkräfte von Theorieanteilen im Sportunterricht? *sportunterricht*, 60 (12), 376–380.

- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (Bewegungspädagogik, Bd. 14, S. 241–254). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Die neue Sammlung*, 25 (3), 314–339.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 27–44.
- MSW NRW. (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (1. Auflage) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.) (Schule in NRW Nr. 5020). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18, S. 15–30). Opladen: Barbara Budrich.
- Neumann, P. (2020). Reflexive Handlungsfähigkeit im Sportunterricht. Wie nehmen Sportlehrkräfte diese neue Zielstellung wahr? *sportunterricht*, 69 (12), 530–536.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, 5., erw. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Powelet, A. (2019). *Lehrplankonzept, Erziehender Sportunterricht und Fachkultur. Eine Trendstudie zum kompetenzorientierten Lehrplan der Sekundarstufe in Luxemburg* (Schulsportforschung, Bd. 12). Berlin: Logos.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewahrungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62–77.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51–61.
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von „Unterricht“ im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 53–71.
- Schiller, D. (2021). Professionelle Wahrnehmung der Sportlehrkräfte. *German Journal of Exercise and Sport Research* (51), 39–48.
- Schulz, N. (2010). Praxis und Theorie: Komplizierte Beziehungen. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Edition Schulsport, Bd. 13, S. 133–154). Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe, E. (2011). *Schulsportentwicklung. Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess* (Edition Schulsport, Bd. 17). Aachen: Meyer & Meyer.

- Serwe-Pandrick, E. (2013). „The reflective turn?“ Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (2), 25–44.
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.