

Teil B

Wissen und Können aus der Perspektive professioneller Kompetenz von Sportlehrkräften

Von Mehrperspektivität zu Meta-Reflexivität – Gedanken zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung

Julia Hapke

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Analog zum Tagungsthema geht es um die Frage, welches Wissen und Können Sportlehrpersonen für die professionelle Ausübung ihres Berufs benötigen und wie sie dieses im Rahmen der Sportlehrer*innenbildung erwerben können. Der Beitrag stellt mein persönliches Narrativ dazu vor. Dieses beginnt mit ‚Mehrperspektivität‘ – als bedeutsames Unterrichtsprinzip für den Sportunterricht – und endet mit ‚Meta-Reflexivität‘ – als möglicher innovativer Ansatz zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung.

Dass sowohl Mehrperspektivität als auch Meta-Reflexivität in meiner Forschung und in diesem Beitrag eine große Rolle spielen, liegt vor allem an den theoretischen Begründungen, die für diese Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs vorliegen und die mich persönlich überzeugen. Diese theoretischen Begründungen werde ich im Folgenden für die Idee der Meta-Reflexivität (u.a. Cramer, 2020) nachzeichnen und durch eigene Überlegungen ergänzen. Für das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität verzichte ich an dieser Stelle darauf und verweise dafür auf andere Publikationen (u.a. Balz, 2020; Balz & Neumann, 2015; Hapke, 2017; Kurz, 2010).

Meine persönliche Nähe zu diesen beiden Konzepten hat nicht zuletzt auch mit meiner Biografie und den Wissenschaftler*innen zu tun, die mir auf meinem Weg begegnet sind und mit denen ich eng zusammengearbeitet habe. Darüber hinaus ist mein Narrativ zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung nicht nur durch meine Rolle als Wissenschaftlerin sondern auch von anderen Rollen geprägt, die ich im Verlauf meiner Biografie im Rahmen von Sportlehrer*innenbildung eingenommen habe: rezipierend als Sportlehramtsstudentin früher, gestaltend als Universitätsdozentin heute. Ich halte meine biografische Verwobenheit weder für einen Sonderfall – ich bin in unserem Feld sicherlich nicht die Einzige, der es so geht – noch für vermeidbar. Ich halte es jedoch für notwendig, sich dessen bewusst zu sein und das eigene wissenschaftliche Tun immer wieder vor diesem Hintergrund zu reflektieren.

1 Zum Einstieg – oder: Was die Professionalisierung von Sportlehrer*innen mit dem Prinzip der Mehrperspektivität für den Sportunterricht zu tun hat

Wenn es um das Wissen und Können von (Sport)Lehrpersonen und deren Entwicklung im Rahmen der (Sport)Lehrer*innenbildung geht, ist in aktuellen sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen in der Regel von ‚Professionalität‘ und ‚Professionalisierung‘ die Rede. Professionalisierung bezeichnet nach Hericks (2015, S. 7) die „individuellen bzw. berufsbiografischen Prozesse, durch die Professionelle in die Strukturen ihres Berufs hineinfinden und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben.“ Professionalität bezeichnet das „Produkt eines solchen Prozesses, d.h. einen bestimmten erreichten Grad an Könnerschaft“ (ebd.). Professionalität ist damit nichts Angeborenes, sondern wird durch Professionalisierung entwickelt bzw. hervorgebracht.

Die Professionalität von Lehrpersonen, also die Könnerschaft im Lehrer*innenberuf, macht sich nach Hericks (2015) vor allem am *Unterrichten* fest, welches der Kernauftrag des beruflichen Handelns von Lehrer*innen sei. Ein Qualitätsausfall im Unterrichten könnte nicht durch andere Bereiche kompensiert werden. Weiter bemisst sich die Professionalität einer Lehrperson nach Hericks daran, wie durch das Unterrichten die *Bildungsprozesse* der Schüler*innen gefördert werden, also wie Lehrkräfte dafür sorgen, dass die Schüler*innen im Fachunterricht etwas lernen und sich daran bilden können.

Dem folgend zeigt sich die Professionalität einer Sportlehrperson vor allem in ihrem Fachunterricht und nicht etwa darin, wie gut, aufwendig oder oft sie Angebote im außerunterrichtlichen Schulsport (z. B. Sport-AGs, Jugend trainiert für Olympia, Skifahrten) organisiert und durchführt. Weiter ist damit für den Sportunterricht die Frage, ob sich die Schüler*innen viel bewegt haben, ob sie geschwitzt haben, außer Atem waren und Spaß hatten, zwar nicht irrelevant, da dies zum Lernen beitragen kann, sie ist im Hinblick auf die Frage nach Professionalität aber eher sekundär. Primär orientieren sich sowohl die Professionalität von Sportlehrpersonen als auch die darauf abzielende Professionalisierung also daran, dass und welche *Bildungsprozesse* auf Seiten der Schüler*innen von den Sportlehrpersonen im Sportunterricht ermöglicht und gefördert werden. Setzt man auf Basis fachdidaktischer Begründungen (u.a. Balz, 2020; Gogoll, 2016) und curricularer Vorgaben voraus, dass Sportunterricht auf *Handlungsfähigkeit* abzielen und dafür *mehrperspektivisch* gestaltet werden soll, macht sich die Professionalität von Sportlehrpersonen daran fest, wie dieser Bildungsauftrag sich im professionellen Handeln von Sportlehrpersonen abbildet.

Einige empirische Forschungsarbeiten fragten in den letzten Jahren nach eben jener Professionalität von Sportlehrpersonen im Hinblick auf Mehrperspektivität. Sie wiesen darauf hin, dass sich das Prinzip der Mehrperspektivität als weder bedeutsam noch planungsrelevant für Sportlehrende darstellt. Nach Kriterien guten Sportunterrichts gefragt, rangierte Mehrperspektivität in einer Fragebogenstudie von Burmann et al. (2012) auf den untersten Plätzen. Auch in einer Interviewstudie von Neumann (2018) zeigte sich, dass pädagogische Perspektiven keine planungsrelevanten Kategorien darstellten und Mehrperspektivität sich im schulischen Alltag eher als „didaktisches Phantom“ (S. 290) erwies. In anderen Studien wurde jedoch deutlich, dass Lehrkräfte solche pädagogischen Ziel- und Themenstellungen, die sich auf die Perspektiven Leistung, Miteinander und Gesundheit beziehen, als hochbedeutsam erachteten (u.a. Oesterreich & Heim, 2006; Poweleit & Ruin, 2016). Hier setzen Studien an, die auf der Basis qualitativer Interviews und Beobachtungen einzelne pädagogische Perspektiven in den Blick nahmen (u.a. Böttcher, 2017; Hapke, 2017; Ptack, 2019): Dabei wurden z.T. erhebliche Differenzen zwischen fachdidaktischen Ansprüchen und deren Umsetzung identifiziert. Bspw. wurde das für das Prinzip der Mehrperspektivität bedeutsame Moment der Reflexivität weitgehend ausgeklammert, da die Lehrkräfte davon ausgingen, dass sich die perspektivenbezogenen Bildungsmomente bei den Schüler*innen allein schon durch das sportliche Tun gewissermaßen automatisch einstellen würden. Zudem konnten verschiedene Barrieren für die Umsetzung (mehr)perspektivischen Sportunterrichts identifiziert werden: Lehrkräften fehlte bspw. das notwendige fachliche und fachdidaktische Hintergrundwissen sowie Möglichkeiten, dieses (z.B. durch entsprechende Fortbildungen) zu erwerben (Hapke, 2017). In den gleichen Untersuchungen zeigte sich aber auch, dass es durchaus Lehrpersonen gibt, die sowohl willens als auch in der Lage sind, Sportunterricht perspektivisch im Sinne fachdidaktischer Ansprüche zu gestalten (ebd.; Böttcher, 2017; Ptack, 2019). Auch neuere Untersuchungen (Frohn & Kastrup, 2022; Nguyen, 2022) deuten an, dass mehrperspektivischer Sportunterricht vor allem dann gelingen kann, wenn Lehrkräfte entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten mitbringen, wenn sie auf sorgfältig ausgearbeitete Unterrichtsvorhaben zurückgreifen können und wenn weitere förderliche Bedingungen – bspw. von Seiten der Lerngruppe – gegeben sind.

Dreh- und Angelpunkt für die gelingende Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts ist damit jeweils die Person der Sportlehrkraft sowie deren Professionalität. Die Sportlehrkraft als agierende Person ist es schließlich, die letztlich auch andere Bedingungen wie bspw. die Elaboriertheit von Unterrichtsplanungen oder das Klima in der Lerngruppe mo-

deriert. Der zentrale Ansatzpunkt für die Entwicklung und Förderung dieser Professionalität ist die Sportlehrer*innenbildung, die aus drei verschiedenen Phasen (Studium, Referendariat, Fort- und Weiterbildung) besteht. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie es gelingen kann, dass angehende Sportlehrpersonen innerhalb der Sportlehrer*innenbildung entsprechend professionell werden, um pädagogisch anspruchsvoll im Sinne des Bildungsauftrags der Handlungsfähigkeit mehrperspektivisch zu unterrichten. Dazu wird nach Darlegung des Forschungsstands (Kap. 2) der Ansatz der Meta-Reflexivität als Vorschlag zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Sport eingeführt (Kap. 3) und diskutiert (Kap. 4).

2 Zum Forschungsstand – oder: Was wir bislang zur Professionalisierung hinsichtlich mehrperspektivischen Sportunterrichts wissen

*2.1 Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung*

Um entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten im Rahmen der Professionalisierung zu entwickeln, wird die systematische Verankerung des Prinzips der Mehrperspektivität bereits für die universitäre Sportlehrer*innenbildung gefordert (Kurz, 2000; Neumann, 2018). Der Blick in die Forschungsliteratur zeigt jedoch, dass Mehrperspektivität im Rahmen von Professionalisierung und Sportlehrer*innenbildung bislang kaum untersucht wurde. Zu Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung finden sich in erster Linie konzeptionelle Vorschläge, wie Sportlehrer*innenbildung selbst mehrperspektivisch gestaltet werden kann. Diese zeigen bspw., wie Lehrveranstaltungen der Theorie und Praxis der Sportarten unter einer bestimmten oder unter verschiedenen Sinnperspektive(n) ausgelegt werden können (Brückel, 1998; Voigt, 2000).

Empirische Untersuchungen zur Thematisierung und Vermittlung von Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung liegen bislang nur wenige vor: Zander und Michelini (2017) untersuchten, wie sich Mehrperspektivität in einem universitären Seminar vermitteln lässt und kamen zu dem Schluss, dass sowohl die detaillierte (mehr)perspektivische Analyse von Sport als auch die gezielte Inszenierung von (Mehr)Perspektivität im Sportunterricht für die Lehramtsstudierenden ein komplexes Unterfangen darstellte, welches ein hohes Maß an soziologischem und pädagogischem Wissen voraussetzte. Dieses Wissen sei insbesondere notwendig, um die biografisch geprägten Vorstellungen der Studierenden von Sport und Unterricht zu erweitern. Im Rahmen der Health.edu-Studie (Sygusch et al.,

2020) wurde untersucht, wie die pädagogische Perspektive Gesundheit in Studium und Referendariat von Dozierenden und Seminarlehrkräften thematisiert wird. Es zeigte sich, dass die in die Untersuchung einbezogenen Lehrenden in der Sportlehrer*innenbildung dafür in erster Linie auf die Vermittlung von gesundheitsbezogenem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen setzten, wobei im Studium vor allem ersteres, im Referendariat vor allem zweiteres zum Tragen kam. Innerhalb der Thematikierung des fachdidaktischen Wissens zeigten sich hybride Auslegungen von Sportunterricht unter der Perspektive Gesundheit: Einerseits wurde das Ziel gesundheitsperspektivischen Sportunterrichts als Ansteuerung einer gesundheitsbezogenen Handlungsfähigkeit im Sport und andererseits als Fitnesstraining und Gewährleistung von ausreichend Bewegungszeit ausgelegt (Hapke et al., 2021). Eine weitere Studie adressiert die dritte Phase der Lehrer*innenbildung. Hapke und Kuhr (2019) untersuchten anhand online ausgeschriebener Sportlehrer*innenfortbildungen, inwiefern dort Mehrperspektivität thematisiert wurde. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Mehrperspektivität insgesamt nur marginal zum Gegenstand der analysierten Fortbildungen wurde und wenn, dann als einzelne pädagogische Perspektiven – allen voran die Perspektive ‚Miteinander‘.

2.2 Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung

Unabhängig von Mehrperspektivität findet sich dagegen bereits eine breite sportdidaktische Forschungslandschaft, die sich mit Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung befasst (Miethling & Schierz, 2017; Neuber, 2020). Diese greift v.a. auf drei Ansätze der Professionalisierung zurück, die sich in den letzten Jahren in der Bildungswissenschaft etabliert haben: strukturtheoretischer, kompetenztheoretischer und berufsbiografischer Ansatz (Cramer, 2020). Im Folgenden wird herausgearbeitet, welche Aspekte von Professionalität im jeweiligen Ansatz im Vordergrund stehen, welche unterschiedlichen Erkenntnisse davon ausgehend in der Sportdidaktik generiert werden, was sich daraus für die Professionalisierung schließen lässt und welche Anschlussstellen im Hinblick auf Mehrperspektivität jeweils bestehen.

Im *strukturtheoretischen* Ansatz zeichnet sich Professionalität dadurch aus, dass Lehrkräfte in der Lage sind, reflexiv mit den strukturellen Anforderungen des Lehrer*innenberufs umzugehen (Helsper, 2016). Diese Anforderungen werden als von Antinomien geprägt gesehen, d.h. als Spannungsfelder gleichzeitig wirksamer Orientierungen, die sich nicht grundsätzlich auflösen lassen und die das pädagogische Handeln struktu-

rieren. Konstitutive Antinomien des Lehrerhandelns sind z.B. das ständige Abwägen zwischen Nähe und Distanz oder zwischen den individuellen Besonderheiten der einzelnen Schüler*innen und den curricularen Ansprüchen der Sache. Der Forschungszugang erfolgt i.d.R. als Rekonstruktion von fachkulturellen Orientierungen mittels qualitativer Verfahren. Die vorliegenden sportdidaktischen Studien identifizieren eine Fachkultur des Sportunterrichts, welche sich durch ein Primat der Bewegung auszeichnet. Sportlehrkräfte legen ihr Fach demnach vor allem als Gegenwelt zu Schule und Unterricht und damit bspw. entweder als wettkampforientierte motorische Leistungssteigerung oder als Kompensation der anderen, in der Regel vor allem sitzend und denkend strukturierten Schulfächer aus (Schierz, 2014; Serwe-Pandrick, 2016). Im Hinblick auf Mehrperspektivität offenbart sich u.a. eine für den Sportunterricht spezifische Antinomie zwischen kognitiver Aktivierung bzw. reflektierter Praxis einerseits und dem Primat der Bewegung andererseits (Hapke, 2018; Neumann, 2018; Serwe-Pandrick, 2016). Aus strukturtheoretischem Blickwinkel wären professionelle Sportlehrpersonen in der Lage, solche Spannungen auszuhalten und produktiv zu nutzen, ohne sie dauerhaft einseitig aufzulösen, d.h. bspw. zu Gunsten der Bewegungszeit auf kognitiv-reflexive Unterrichtsanteile zu verzichten. Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, bei angehenden Lehrpersonen durch die Arbeit an Unterrichtsfällen Reflexionsfähigkeit zu entwickeln (Guardiera et al., 2018; Wolters, 2015). Mit Blick auf gelingende Professionalisierung hinsichtlich Mehrperspektivität wäre daher theoretisch angezeigt, genau jene Spannungen (s.o.) in der Sportlehrer*innenbildung durch kasuistische Herangehensweisen reflexivproduktiv zu bearbeiten.

Im *kompetenztheoretischen* Ansatz gilt als professionell, wer diejenigen Kompetenzen in ausreichendem Maß besitzt, welche zur Erfüllung situationsspezifischer beruflicher Anforderungen notwendig sind (Baumert & Kunter, 2006). Fachspezifische Untersuchungen beschäftigen sich in erster Linie mit dem Professionswissen, d.h. mit dem Fachwissen bzw. dem so genannten Content Knowledge und dem fachdidaktischen Wissen bzw. dem so genannten Pedagogical Content Knowledge. Die Kompetenzen werden auf unterschiedlichen Ebenen konzeptualisiert, die von kognitiven und affektiv-emotionalen Dispositionen bis hin zu im Unterrichtshandeln beobachtbaren Performanzen reichen (Baumgartner, 2018; Blömeke et al., 2015). Die Erfassung von ausgewählten Kompetenzbereichen erfolgt in der Regel quantitativ. Aktuelle Forschungsarbeiten in der Sportdidaktik befassen sich vor allem mit der Modellierung dieser Kompetenzen und dem Entwickeln valider Testverfahren. Dabei werden einzelne Kompetenzaspekte wie z.B. klassenführungsbezogene Performanzen betrachtet oder Zu-

sammenhänge zwischen Kompetenzbereichen untersucht (Baumgartner et al., 2020; Iserbyt & Coolkens, 2020; Wibowo & Heemsoth, 2019). Recht deutlich zeichnet sich ab, dass das fachwissenschaftliche Wissen einer Lehrperson eine Voraussetzung für deren fachdidaktisches Wissen ist, während die weiteren Zusammenhänge – z.B. von Wissensbereichen mit Überzeugungen oder körperlichen Fähigkeiten – noch weitgehend unklar sind (Kim, 2020; Vogler et al., 2017). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, Kompetenzen zu akkumulieren. Dafür erscheinen vor allem die erste und zweite Phase von Sportlehrer*innenbildung günstig. Kompetenzentwicklungen sind jedoch abhängig davon, wie entsprechende Lehr-Lern-Arrangements jeweils gestaltet sind (Vogler et al., 2017; Ward et al., 2018). Im Hinblick auf die Fähigkeit, mehrperspektivisch zu unterrichten, erscheint es einleuchtend, entsprechendes Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen zu vermitteln. Dieser Aspekt wird bisher jedoch nur von wenigen kompetenztheoretischen Arbeiten aufgegriffen und wenn, dann lediglich auf konzeptioneller Ebene oder als vereinzelte Items (Ahns, 2019; Meier, 2018; Sygusch et al., 2020).

Im *berufsbiografischen* Verständnis zeigt sich Professionalität zum einen darin, dass Lehrkräfte berufsbezogene Entwicklungsaufgaben bewältigen, die sich ihnen immer wieder stellen. Zum anderen ist Professionalität durch eine Sensitivität für die eigenen lebensbiografischen Prozesse und Sinnstrukturen gekennzeichnet (Fabel-Lamla, 2018). Der Forschungszugang erfolgt einerseits durch die quantitative Erfassung von Bewältigungsmustern: Schierz und Miethling (2017) haben hierzu auf der Grundlage verschiedener Querschnittsstudien ein heuristisches Modell berufsbiografischer Entwicklungsphasen vorgelegt. Außerdem erfolgten qualitative Analysen, die sich auf die fließenden Übergänge von Gesamtlebensbiografie und Berufsbiografie konzentrieren: Der Einfluss biografischer Erfahrungen zeigt sich in der Domäne Sport als besonders bedeutsam, da biografische Erfahrungen – bspw. durch eine früh begonnene Sozialisation im Sportverein – hier besonders umfangreich, leiblich gebunden und positiv konnotiert sind (Klinge, 2002; Volkmann, 2008). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht in der Entwicklung biografischer Reflexivität (Lüsebrink et al., 2014). Mehrere Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass das biografisch geprägte Fachverständnis von angehenden Sportlehrpersonen innerhalb der Ausbildung eher stabilisiert und reproduziert denn reflektiert und transformiert wird (Klinge, 2002; Merrem & Curtner-Smith, 2019). Demgegenüber lässt sich in anderen Studien zeigen, wie durch das Studium ausgelöste Irritationen auch zu Transformationen führen können (Meister, 2018; Volkmann, 2017). Im Hinblick auf Mehrperspektivität dürfte es aus berufsbiografischer Sicht förderlich sein, wenn

z.B. perspektivische Erfahrungen aus dem eigenen Sportunterricht oder dem Sporttreiben in der Freizeit offengelegt, verglichen und reflektiert würden. Darüber hinaus könnte es sinnvoll sein, Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung selbst mehrperspektivisch zu gestalten, um hier entsprechende biografische Erfahrungen zu ermöglichen (Voigt, 2000).

2.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Forschung zu Mehrperspektivität und Professionalisierung bislang in weiten Teilen unabhängig voneinander stattfindet. Weiter erschöpft sich der Forschungsstand zu Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung in wenigen konzeptionellen Vorschlägen zur mehrperspektivischen Gestaltung von universitären Lehrveranstaltungen und wenigen Untersuchungen zur Thematisierung von Mehrperspektivität in den verschiedenen Lehrer*innenbildungssphasen. Diese zeigen zudem, dass (Mehr)Perspektivität bislang weder in der Praxis der Sportlehrer*innenbildung noch in der Professionalisierungsfor- schung dazu auf breiter Basis vertreten zu sein scheint. Die Studienlage zur Professionalisierung unabhängig von Mehrperspektivität ist dagegen umfangreich, zeichnet sich aber durch eine Pluralität von unterschiedlichen theoretischen und empirischen Zugängen aus, die dazu führt, dass Befunde teilweise auf unterschiedlichen Ebenen und miteinander noch recht unverbunden vorliegen.

Im Folgenden wird daher der Ansatz der *Meta-Reflexivität* (Cramer, 2020) in den sportdidaktischen Diskurs eingebracht. Dieser versteht Professionalität als ein Produkt aus grundsätzlich mehreren Ansätzen der Professionalisierung. Er unterbreitet damit eine Möglichkeit, die verschiedenen oben skizzierten Perspektiven in der Lehrer*innenbildung aufeinander zu beziehen. Meta-Reflexivität zeigt sich dadurch vielfältig anschlussfähig an die Thematisierung, Vermittlung und Beforschung von Mehrperspektivität in der Sportlehrer*innenbildung und erscheint fruchtbar im Hinblick auf die eingangs aufgeworfene Frage nach gelingender Professionalisierung. Dabei kann Meta-Reflexivität zum einen als ein bestimmtes Verständnis von Professionalität und damit als anzuzielender Bildungsauftrag in der Sportlehrer*innenbildung ausgelegt werden. Zum anderen steht Meta-Reflexivität für eine spezifische Denke im Rahmen von For- schung und Theoriebildung und kann damit eine Heuristik für die For- schung anbieten (Hapke & Cramer, 2020). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf ersteres bzw. auf die Anregung, Meta-Reflexivität als Bildungsauftrag der Sportlehrer*innenbildung auszulegen.

3 *Zur Anregung – oder: Wie Meta-Reflexivität als Bildungsauftrag in der Sportlehrer*innenbildung ausgelegt werden kann und welche Rolle Mehrperspektivität dabei spielt*

3.1 *Meta-Reflexivität in Professionalität und Professionalisierung*

Im meta-reflexiven Ansatz der Professionalisierung zeichnen sich professionelle Lehrpersonen dadurch aus, dass sie im Handlungsfeld Schule situationsadäquate Entscheidungen treffen und entsprechend handeln (Cramer, 2020; Cramer et al., 2019). Eine solche Handlungentscheidung könnte bspw. folgendermaßen aussehen: Eine Lehrerin könnte sich im Schwimmunterricht dazu entscheiden, einen Schüler, der nicht mit ins Wasser gehen möchte, nicht dazu zu zwingen, sondern ihn erst einmal – z.B. versehen mit einer Beobachtungsaufgabe – zuschauen zu lassen. Diese situationsadäquaten Handlungentscheidungen basieren bei Professionellen auf angemessenen situativen Deutungen im realen Handlungsfeld. Im Beispiel könnte die Entscheidung der Lehrerin auf der Vermutung beruhen, dass der Schüler Angst hat und dass er die Angst vielleicht verliert, wenn er zunächst aus sicherer Distanz zuschauen kann. Professionell handelnde Lehrpersonen generieren solche angemessenen situativen Deutungen nicht nur intuitiv, sondern unter Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen des antizipierten Handlungsfeldes, die im Rahmen der Lehrer*innenbildung gewonnen werden. Im Beispiel würde das bedeuten, dass die Vermutung der Lehrerin darauf basiert, dass sie weiß, dass der Schwimmunterricht unabhängig vom aktuellen Kontext aus verschiedenen Gründen für Kinder besonders bedrohlich erscheinen kann: Hier kann z.B. die Angst vor dem Ertrinken, vor dem kalten Wasser, vor Bloßstellung oder vor körperlicher Exponiertheit eine Rolle spielen. Solche exemplarisch-typisierenden Deutungen erfolgen auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnis und Theoriebildung. Sie ermöglichen, dass einzelne Situationen und deren individuelle und kontextuelle Besonderheit mit dem theoretisch Allgemeinen verknüpft werden. Exemplarisch-typisierende Deutungen setzen somit die Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden sowie die Fähigkeit voraus, diese verorten und sich kritisch zu ihnen verhalten zu können. Angemessene situative Deutungen können auch ohne Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen erfolgen, sie wären aus dem Blickwinkel des meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes dann jedoch nicht als professionell, sondern als intuitiv zu bezeichnen (Cramer, 2020). Oder die namensgebenden Begriffe dieses Bandes aufgreifend: Das Unterrichtshandeln auf Basis angemessener situativer Deutungen ohne Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen wäre als ‚blindes Können‘ zu

bezeichnen. Gleichzeitig könnten die Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden und daraus abgeleitete exemplarisch-typisierende Deutungen als ‚träges Wissen‘ beschrieben werden, wenn diese nicht in situative Deutungen und Unterrichtshandlungen überführt werden (vgl. u.a. Neuweg, 2011). Auch in diesem Fall wäre im Rahmen des meta-reflexiven Ansatz nicht von Professionalität zu sprechen.

Mit Blick auf die universitäre Lehrer*innenbildung und die Genese exemplarisch-typisierender Deutungen ist festzustellen, dass die zugrundeliegenden Theorien und empirischen Befunde in einer enormen Pluralität und damit einhergehender Komplexität auftreten. Angehende Lehrpersonen müssen sich im Verlauf ihrer Ausbildung mit mindestens zwei Fachwissenschaften und zugehörigen Fachdidaktiken auseinandersetzen. Hinzu kommen Theorien und Befunde aus den Bildungswissenschaften. Lehrkräfte müssen daher ihre exemplarisch-typisierenden Deutungen auf der Basis divergierender Zugänge vornehmen, was keinesfalls trivial ist, da jeweils unterschiedliche Paradigmen und Theorien zugrunde liegen, die sich auch widersprechen können. Lehramtsstudierende erscheinen bisweilen weitgehend auf sich alleine gestellt, wenn sie diese divergierenden Perspektiven in ein stimmiges Gesamtbild überführen sollen. Es kann daher passieren, dass sie die Lehrer*innenbildung aufgrund eines unterkomplexen Verständnisses dieser Pluralität als zusammenhangslos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen wahrnehmen und die Relevanz der Studieninhalte als eher gering einschätzen (Cramer, 2020; Terhart, 2009).

*3.2 Meta-reflexiver Ansatz der Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung*

Diese Pluralität der Zugänge setzt sich auch auf der Ebene der einzelnen Fächer und – hier vielleicht sogar besonders deutlich – innerhalb des Faches Sport fort. Eine Besonderheit gegenüber den meisten anderen Lehramtsfächern ist zunächst, dass zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch noch sportpraktische Inhalte hinzukommen. Diese orientieren sich an Sportarten oder Bewegungsfeldern, beinhalten ganz unterschiedliche Anforderungen und können auf verschiedene Art und Weise mit Sinn belegt werden. Dabei kann das vielgestaltige und zunehmend unübersichtliche Handlungsfeld Sport nur exemplarisch abgebildet und aufgegriffen werden (Balz, 2020). Im Bereich der Fachwissenschaft resultiert die Pluralität der Zugänge aus der Genese der Sportwissenschaft als mutterwissenschaftlich organisierte interdisziplinäre Querschnittswissenschaft. Einzelne Teildisziplinen greifen auf jeweils spezifische Methoden und Theorien zu-

rück (Willimczik, 2001). Dabei können sich je nach Zugang unterschiedliche Ableitungen – im Sinne exemplarisch-typisierender Deutungen – für das antizipierte Handlungsfeld Sportunterricht ergeben, die sich widersprechen können. Auch aus der Sportdidaktik lassen sich keine eindeutigen Handlungsanleitungen für die Praxis des Sportunterrichts generieren. Über Jahrzehnte hinweg haben sich unterschiedliche fachdidaktische Konzepte entwickelt, deren Spektrum von der geschlossen-deduktiven Vermittlung eines festen Kanons an Sportarten bis hin zur offen-induktiven Auseinandersetzung mit Körper und Bewegung reicht (Balz, 2020).

Um im Fach Sport professionell im Sinne des mit Mehrperspektivität verbundenen Bildungsauftrags unterrichten zu können, sind (angehende) Sportlehrpersonen im Zuge der Sportlehrer*innenbildung somit in die Lage zu versetzen, exemplarisch-typisierende Deutungen von Unterricht auf Basis der Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden zu Mehrperspektivität vorzunehmen und diese im Rahmen weiterer, pluraler und sich ggf. widersprechender bildungs- und sportwissenschaftlicher Zugänge verorten und sich kritisch zu ihnen verhalten zu können.

Eine meta-reflexive Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung würde sich nun vor allem dadurch auszeichnen, dass sie diese Pluralität an Ansätzen und Perspektiven explizit aufgreift und produktiv nutzt, indem sie die Pluralität selbst in der Lehrer*innenbildung zum Thema macht (Hapke & Cramer, 2020). Dazu werden die verschiedenen Ansätze wechselseitig aufeinander bezogen, indem die den Ansätzen immanenten Grundlagen und Argumente – auf einer Meta-Ebene – transparent gemacht und reflektiert werden. Zur Ausdifferenzierung dieser Meta-Ebene werden neun heuristische Prinzipien formuliert, die in Abbildung 1 jeweils auf dem äußeren Kreis zu verorten sind (Cramer, 2020).

Das erste und zentrale Prinzip lautet – auch hier – „Mehrperspektivität“ und meint die Betrachtung behandelter Gegenstände unter verschiedenen Perspektiven. Diese unterschiedlichen Perspektiven können auf verschiedenen Ebenen ausbuchstabiert werden: auf Ebene der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze (Abb. 1a), auf Ebene der verschiedenen Fächer (z.B. Sport, Englisch, Bildungswissenschaften), auf Ebene der verschiedenen fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) oder auch auf Ebene der verschiedenen fachdidaktischen Ansätze (z.B. konservativ, alternativ, intermediär, vgl. Balz, 2020). Auf Ebene der fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) wäre es bspw. denkbar, dass in den Lehrveranstaltungen der Theorie und Praxis der Sportarten konsequent und systematisch aus jeweils verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven auf ein Bewegungsfeld geblickt wird. So könnte z.B. das Ausdauerlaufen unter gesundheitsthematischer Auslegung sowohl aus physiologisch-trainingswissen-

issenschaftlicher als auch aus einer Public-Health-Perspektive betrachtet werden. Dies ist sehr nah an der Idee von Mehrperspektivität, die wir als Sportdidaktiker*innen bereits gut kennen und wie sie auch im Rahmen von Sportlehrer*innenbildung bereits vorgeschlagen wurde (Voigt, 2000).

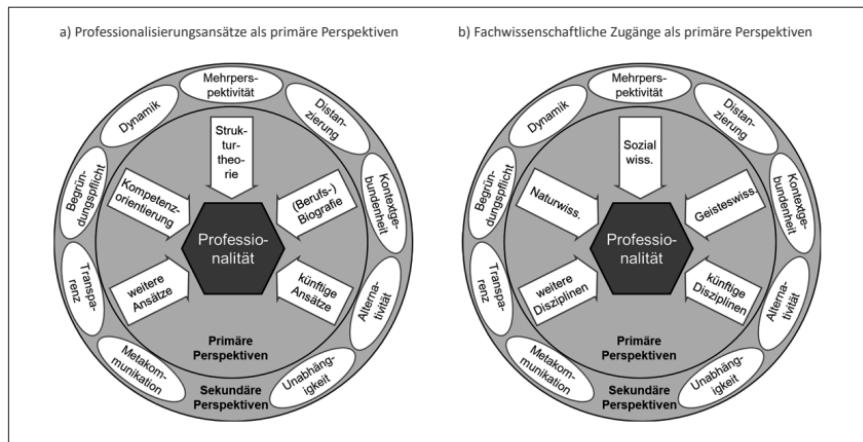


Abbildung 1: *Meta-Reflexivität in der Professionalisierung von (Sport)Lehrpersonen (a: Cramer, 2020; b: modifiziert nach Cramer, 2020)*

Neben dem Prinzip der Mehrperspektivität kommen im Rahmen von Meta-Reflexivität noch weitere Prinzipien zum Tragen (vgl. Abb. 1), die gewährleisten sollen, dass die verschiedenen Perspektiven nicht nur additiv nebeneinanderstehen, sondern in ihrer jeweiligen Spezifität, in ihren Möglichkeiten und Grenzen sowie in ihren Unterschieden und Zusammenhängen erkannt und verstanden werden (Cramer et al., 2019; Hapke & Cramer, 2020). Zur Veranschaulichung bleibe ich bei dem Beispiel des Ausdauerlaufens unter gesundheitlicher Betrachtung: Durch das Einnehmen weiterer sportwissenschaftlicher Perspektiven kann in Distanz zur ursprünglich eingenommenen Perspektive getreten und deren Potenziale und Grenzen nachvollzogen werden. So könnten bspw. sportpsychologische Erkenntnisse zu Motivation und Volition beim Ausdauerlaufen offenbaren, dass auch die besten Ausdauertrainingsmethoden keine Auswirkungen auf die physische Gesundheit haben, wenn körperliche Aktivität aus motivationalen Gründen nicht oder nur punktuell stattfindet (Distanzierung). Weiter könnte mittels Offenlegung der Herkunft und Axiomatik wissenschaftlicher Erkenntnis z.B. einerseits aus natur- und andererseits aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gezeigt werden, von welch un-

terschiedlichen Paradigmen jeweils ausgegangen und welch unterschiedliche Erkenntnis jeweils erzielt wird (Kontextgebundenheit). Mittels Sensibilisierung dafür, dass eine einzelne Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend klären kann (Alternativität), und dem Betonen des nicht-hierarchischen Verhältnisses zwischen verschiedenen Betrachtungsweisen (Unabhängigkeit) können sich angehende Lehrpersonen bspw. über Folgendes bewusst werden: Studien zum Zusammenhang von Ausdauertraining und Herz-Kreislauf-System einerseits und Studien zu Motiven sedentären Verhaltens adipöser Jugendlicher andererseits können ganz unterschiedliche Folgerungen für die Ausgestaltung des Sportunterrichts unter einer gesundheitsbezogenen Perspektive implizieren, weswegen hieraus keine allgemeingültigen Unterrichtskonzepte abgeleitet werden können. Weiter sieht der Ansatz vor, angehende Lehrpersonen an einem Verständigungsprozess zu beteiligen, warum welche Perspektiven auf welche Art in der Lehrer*innenbildung zum Tragen kommen (Meta-Kommunikation, Transparenz, Begründungspflicht). Nicht zuletzt ist das Prinzip der Dynamik von Bedeutung, welches die schrittweise Komplexitätssteigerung im Verlauf der Lehrer*innenbildung vorsieht. Schließlich haben andere Studien bereits gezeigt, dass der Umgang mit Ungewissheit, Reflexivität und Mehrperspektivität Akteur*innen in der Sportlehrer*innenbildung schnell überfordern kann (Mordal-Moen & Green, 2013; Svendsen & Svendsen, 2016). Mehrperspektivität und Meta-Reflexivität können daher nur sukzessive aufgebaut werden.

*4 Zum Aussieg – oder: Welche Potentiale der meta-reflexiven Ansatz in der Sportlehrer*innenbildung für die Professionalisierung hinsichtlich mehrperspektivischen Sportunterrichts bietet*

Nach dem im vorliegenden Beitrag vertretenen Verständnis sind professionelle Sportlehrpersonen in der Lage, mehrperspektivische Bildungsprozesse der Schüler*innen zum zentralen Bezugspunkt ihres Handelns zu machen (Hericks, 2015; Balz, 2020). Dies führt zu der Frage, wie eine entsprechende Professionalisierung gelingen kann. Der Forschungsstand zeichnet ein collagenartiges Bild aus unterschiedlichen Zugängen und Befunden, die weitgehend unverbunden sind – einerseits untereinander, andererseits mit Blick auf den Bildungsauftrag des Faches (Hapke & Cramer, 2020; Miethling & Schierz, 2017; Neuber, 2020). Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, wie der meta-reflexive Professionalisierungsansatz dabei helfen kann, Antworten auf die eingangs gestellte Frage zu finden, indem verschiedene Perspektiven und Ansätze einbezogen und miteinander in

Beziehung gesetzt werden. Mit Blick auf die Professionalisierung von angehenden Sportlehrpersonen hinsichtlich der Initiierung und Unterstützung mehrperspektivischer Bildungsprozesse der Schüler*innen im Sportunterricht bietet der meta-reflexive Ansatz damit diverse Potentiale.

Zum einen integriert eine meta-reflexive Sportlehrer*innenbildung die Potentiale verschiedener Professionalisierungsansätze. Sie versteht sich als sekundäre Lehrer*innenbildung und ist damit auf die primären Ansätze (strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch, berufsbioografisch, vgl. Kap. 2.2) angewiesen. Eine meta-reflexive Professionalisierung negiert somit keineswegs die anderen Ansätze. Vielmehr bezieht sie primär gewonnenes reflexives Fallverstehen, Wissensbestandteile sowie die Sensibilität für (berufs-)biografisch relevante Ereignisse und mögliche weitere Ansätze mit ein. Angehende Sportlerpersonen könnten lernen, für den Sportunterricht spezifische Antinomien (z.B. Reflexionszeit vs. Bewegungszeit, u.a. Hapke, 2018; Neumann, 2018) durch die Arbeit an Unterrichtsfällen zu reflektieren, auszuhalten und auszubalancieren (Wolters, 2015). Damit einhergehend gilt es, den Erwerb entsprechenden fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Wissens zu Handlungsfähigkeit, zu dem Prinzip der Mehrperspektivität und zu pädagogischen Perspektiven (z.B. Gesundheit, Sygusch et al., 2020) zu ermöglichen. Dazu würden (mehr)perspektivische biografische Erfahrungen aus dem eigenen Sportunterricht oder dem Sporttreiben in der Freizeit offengelegt, verglichen und reflektiert, um eine mehrperspektivische biografische Sensitivität herzustellen (Lüsebrink et al., 2014). Zudem bezieht eine meta-reflexive Sportlehrer*innenbildung die verschiedenen Ansätze wechselseitig aufeinander, indem sie die primären Perspektiven mehrperspektivisch, distanzierend, in ihrer Kontextgebundenheit, Alternativität usw. in den Blick nimmt.

Die mehrperspektivische Betrachtung und wechselseitige Bezugnahme sowie relativierende Verhandlung verschiedener Perspektiven kommt zudem auf weiteren Ebenen zum Tragen. Sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Kenntnisse, die auf unterschiedlichen Theorien und Erkenntniswegen basieren, können durch deren konsequente mehrperspektivische Betrachtung in ein stimmiges Gesamtbild integriert werden, welches konsistente exemplarisch-typisierende Deutungen ermöglicht. Bspw. könnten im Hinblick auf die pädagogische Perspektive Gesundheit verschiedene fachwissenschaftliche Hintergründe (z.B. sportpsychologische vs. trainingswissenschaftliche) sowie verschiedene fachdidaktische Auslegungen (z.B. gesundheitsbezogene Handlungsfähigkeit vs. Fitnesstraining, vgl. Sygusch et al., 2020) miteinander verglichen und in wechselseitigen Bezug gesetzt werden, wobei etwaige Unstimmigkeiten offengelegt und konstruktiv gehandhabt werden könnten. Damit dürfte

der Rückgriff auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen im Rahmen von situativen Deutungen erleichtert werden.

Dadurch, dass Mehrperspektivität das zentrale Prinzip einer meta-reflexiven Lehrer*innenbildung ist, wird gleichzeitig ein Lernen am Modell möglich. Eine Sportlehrer*innenbildung, die selbst konsequent das Einnehmen verschiedener Perspektiven initiiert und unterstützt, kann angehenden Sportlehrer*innen als eine Art Good-Practice-Beispiel für die Umsetzung des Prinzips der Mehrperspektivität im Sportunterricht dienen. Ausgehend von der Annahme: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altman, 1983, S. 24 nach Lüsebrink et al., 2014) könnten Studierende somit am eigenen Leib erfahren, wie sie Lernende (z.B. Schüler*innen) darin unterstützen können, einen Gegenstand (z.B. Bewegung und Gesundheit) zunächst aus einer spezifischen Perspektive heraus in seiner Eigenlogik zu erkennen und nachzuvollziehen, um anschließend durch das Einnehmen weiterer Perspektiven in Distanz zur vorgefundenen Praxis (z.B. digital verfügbare Fitnessprogramme) zu treten, diese zu hinterfragen und möglicherweise umzugestalten. Durch ein solches Lernen am Modell dürfte es ihnen dann auch leichter fallen, dieses Prinzip auf ihren Sportunterricht anzuwenden, wenn sie auf entsprechende biografische Erfahrungen aus dem Studium zurückgreifen könnten (Hapke & Cramer, 2020; Klinge, 2002).

Inwieweit ein meta-reflexiv erworbenes Verständnis von Mehrperspektivität im Sportunterricht das tatsächliche Unterrichtshandeln von Sportlehrpersonen leitet, bleibt zu untersuchen. Meta-Reflexivität ist daher zunächst nur als *ein möglicher Ansatz* zu sehen, der in der sportdidaktischen Community theoretisch zu diskutieren und in der Praxis zu erproben ist. Gelingt es jedoch, Professionalisierungsprozesse in der Sportlehrer*innenbildung meta-reflexiv zu gestalten, dürfte sich damit m.E. die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöhen, dass beim Treffen situationsadäquater Entscheidungen im Unterricht auf exemplarisch-typisierende Deutungen rekuriert und damit eine professionelle Verknüpfung von Wissen und Können im Sportlehrer*innenhandeln unterstützt wird.

Literatur

- Ahns, M. (2019). *Fachbezogene Inhaltsbestimmung und Kompetenzmodellierung: Ein partizipativer Ansatz zur Qualitätsentwicklung der Sportlehrerbildung*. Hamburg: Kovac.

- Balz, E. (2020). Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport. In M. Heer, & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimme der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 345–361). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 39(3+4), 2–7.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumgartner, M. (2018). „...Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz blind...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 49–68.
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstruments zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 511–522.
- Blömeke, S., Gustafsson, J-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Böttcher, A. (2017). „*Etwas wagen und verantworten*“: Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Burrmann, U., Thiele, J., Bräutigam, M., Serwe-Pandrick, E., Seyda, M. & Zander, B. (2012). *Schulsport in Dortmund (SchiDo 2): Ergebnisbericht einer Befragung an Dortmunder Schulen*. Zugriff am 13. Mai 2021 unter <http://www.schulsportforschung.tu-dortmund.de/cms/de/Publikationen/Berichte-aus-dem-DZfS/index.html>
- Brückel, F. (1998). Wintersportkurs in der Lehrausbildung. Erfahrungen mit einem mehrperspektivischen Ausbildungskonzept. *Körpererziehung*, 48(3), S. 102–108.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Kastrup, V. (2022). Gelingensbedingungen mehrperspektivischen Sportunterrichts aus der Sicht von Sportlehrkräften. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 132–142). Schorndorf: Hofmann.

- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zum Aufbau einer reflexiv-for- schenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehr- konzepts im Rahmen des Praxissemesters. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1(1), 21–26. doi: <https://doi.org/10.25847/zsls.2018.002>
- Gogoll, A. (2016). Handlungsfähigkeit im Sport – transversal und reflexiv. In J. Haut, J.-U. Nieland, G. Stibbe, J. Mittag & V. Schürmann (Hrsg.), *Bewegungskul- turen im Wandel. Der Sport der Medialen Moderne – Gesellschaftstheoretische Veror- tungen* (S. 323–336). Bielefeld: Transcript.
- Hapke, J. (2018). Pädagogische Perspektiven im Handeln von Sportlehrenden – eine zentrale fachdidaktische Idee zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeit- schrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 29–48.
- Hapke, J. (2017). *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Zugriff am 13. Mai 2021 unter <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/8646>
- Hapke, J. & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 39–58.
- Hapke, J. & Kuhr, S. (2019). Mehrperspektivischer Sportunterricht als Thema in Lehrerfortbildungen. *Sportunterricht*, 68(9), 386–391.
- Hapke, J., Töpfer, C. & Lohmann, J. (2021). Challenging German physical edu- cation teacher educators' health-related beliefs through a cooperative planning process. *Health Promotion International*, 36 (S2), ii26–ii39. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab163>
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studien- buch*. (S. 103–125). Münster; New York: Waxmann.
- Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3(2), 5–18.
- Iserbyt, P. & Coolkens, R. (2020). Content Development as a Function of Content Knowledge Courses in Preservice Physical Education Teachers. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 4(2), 41 – 54. doi: <https://doi.org/10.1080/24711616.2019.1666691>
- Kim, I. (2020). Preservice teachers' enacted pedagogical content knowledge as a function of content knowledge in teaching elementary physical education content. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849594>
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Butzbach-Griedel: Afra-Verl.
- Kurz, D. (2000). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36–52). Butzbach-Grie- del: Afra-Verl.

- Kurz, D. (2010). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21–40.
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 69–84.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 7 (1), 51–64.
- Merrem, A.M. & Curtner-Smith, M.D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25(1), 125–142. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X17706620>
- Mordal-Moen, K. & Green, K.S. (2013). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415–434.
- Neuber, N. (2020). Sport in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Sportlehrerbildung zwischen Fachpraxis, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 549–556). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, P. (2018). Mehrperspektivischer Sportunterricht: ein Phantom der Schulsportpraxis? *Sportunterricht*, 67(7), 290–296.
- Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Nguyen, L. (2022). Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation von Unterrichtsvorhaben im mehrperspektivischen Sportunterricht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 148–165). Schorndorf: Hofmann.
- Oesterreich, C., & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In J. Bäcker (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie: eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153–180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Powelet, A. & Ruin, S. (2016). Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts? Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines erziehenden Sportunterrichts: Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte* (S. 35–57). Berlin: Logos.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie* (Forum Sportwissenschaft, Bd. 38, 1. Auflage). Hamburg: Feldhaus.

- Schierz, M. & Miethling, W.D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 51–61. doi: <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 3–20.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? "Reflektierte Praxis" zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, Sonderheft*, 15–30.
- Svendsen, A. M., & Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796–810. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.956713>
- Sygusch, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Tittlbach, S., Ptack, K. & Töpfer, C. (Hrsg.) (2019). *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung. Bestandsaufnahme, Intervention und Evaluation im Projekt "Health.edu"*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal Exercise and Sport Research*, 4, 335–347. doi: <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0461-4>
- Voigt, H.-F. (2000). Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung – oder: Über die Mehrperspektivität des Studiums an Sportarten (z.B. Volleyball). In H.-F. Voigt (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung – wofür?* (S. 111–135). Hamburg: Czwalina.
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ward, P., Tsuda, E., Dervent, F. & Devrilmez, E. (2018). Differences in the Content Knowledge of Those Taught to Teach and Those Taught to Play. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 59–68. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0196>
- Wibowo, J. & Heemsoth, T. (2019). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrer*innen testen: Überlegungen zur Inhaltsvalidität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(2), 88–108.
- Willimczik, K. (2001). *Geschichte, Struktur und Gegenstand der Sportwissenschaft*. Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2015). Einführung Fallarbeit: Wie arbeitet man mit Fällen? In P. Wolters, H. Aschebrock, R.-P. Pack (Hrsg.), *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung* (S. 23–29). Aachen: Meyer & Meyer.

Zander, B. & Michelini, E. (2017). Wie lässt sich Mehrperspektivität vermitteln? Evaluation eines interdisziplinären Seminars der universitären Sportlehrer/innenausbildung. In A. Schwirtz, F. Mess, Y. Demetriou & V. Senner (Hrsg.), *Innovation & Technologie im Sport* (S. 299). Hamburg: Feldhaus.