

Lüsebrink, Ilka

Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive: das Fachverständnis irritieren

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 23-38. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Lüsebrink, Ilka: Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive: das Fachverständnis irritieren - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 23-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283443 - DOI: 10.25656/01:28344; 10.35468/6051-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283443>

<https://doi.org/10.25656/01:28344>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ilka Lüsebrink

Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive: das Fachverständnis irritieren

Abstract

Studienanfänger:innen werden in der Fachdidaktik mit einem ihnen sehr vertrauten Gegenstand konfrontiert: mit schulischem Unterricht. Nach mindestens zwölf Schuljahren verfügen sie zwar nicht unbedingt über explizites fachdidaktisches Wissen, aber über umfangreiche Erfahrungen mit Fachunterricht. Die daraus resultierenden eher impliziten Einstellungen und Überzeugungen münden in ein Fachverständnis, das erstens die Basis für das im Studium anzueignende fachdidaktische Wissen bildet und zweitens ein zentrales Element der individuellen Professionalisierung darstellt. Dementsprechend kann das biographisch verankerte Fachverständnis in der Studieneingangsphase nicht ignoriert werden, sondern muss als Ausgangspunkt für die fachdidaktische Lehre dienen. Folgt man dem Ansatz der transformatorischen Bildungstheorie, dann erfordern fachdidaktische Bildungsprozesse die Irritation des vorliegenden Fachverständnisses. Inwiefern z. B. Fallarbeit einen Beitrag hierzu leisten kann, hängt von deren konkreter Ausgestaltung ab, die sich nicht auf die kognitive Ebene beschränken darf, sondern der Bedeutung von Emotionen für Einstellungsänderungen Beachtung schenken muss.

1 Problemaufriss

Führt man eine Literaturrecherche unter dem Schlagwort „Studieneingangsphase“ durch, dann ergeben sich primär Treffer, die die Studieneingangsphase unter dem Fokus betrachten, wie Studienabbrüche und Studiengangwechsel vermieden werden können (vgl. z. B. Asdonk u. a. 2013; Heublein u. a. 2020; Neugebauer u. a. 2021). Studienerfolg wird aus diesem Blickwinkel demnach so interpretiert, dass das einmal angefangene Studium fortgesetzt und mit dem vorgesehenen Abschluss beendet wird.

Aus fachdidaktischer Perspektive bedarf der Studienerfolg jedoch einer weitergehenden inhaltlichen Füllung und qualitativen Zuspitzung. Damit wird gleichzeitig deutlich, dass der formale Studienerfolg nicht zwingend etwas aussagt – und

angesichts der Grenzen von Prüfungsformaten nicht zwingend etwas aussagen kann – über das, was einen Studienerfolg aus fachdidaktischer Perspektive ausmacht. Aber worin besteht dieser und welche Konsequenzen hat das für die Studieneingangsphase?

Im Glossar der Studienreform der Hochschulrektorenkonferenz bezeichnet die Studieneingangsphase

„die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule unter Einschluss der ersten beiden Semester. Im Hinblick auf Studienerfolg kommt dem Einstieg ins Studium als Phase des Umbruchs und der Neuorientierung eine besondere Bedeutung zu. [...] Je nach individueller Bildungsbiographie gilt es, Vorkenntnisse aufzuholen, sich mit wissenschaftlicher Arbeitsweise vertraut zu machen und an die jeweilige Fachkultur zu adaptieren“ (HRK 2021).

Hieran anknüpfend erscheint für die vorliegende Fragestellung vor allem ein genauerer Blick auf die Vorkenntnisse sowie die Fachkultur¹ von Interesse. Von diesen beiden Seiten findet daher eine Annäherung an das Fachverständnis statt, indem zunächst die (aufzuholenden) Vorkenntnisse aus fachdidaktischer Perspektive betrachtet werden (Kap. 2) sowie anschließend eine Einordnung in den Diskurs um Fachkulturen erfolgt (Kap. 3). Am Beispiel des Faches Sport werden die Überlegungen konkretisiert (Kap. 4), bevor sie in die zentrale Frage münden, worin die Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive bestehen (Kap. 5).

2 Vorkenntnisse aufholen

Betrachtet man den als erstes aufgeführten Punkt der Vorkenntnisse, dann ist aus fachdidaktischer Perspektive interessant, dass auf *fachliches* Wissen, z. B. in Geschichte, Mathematik oder Englisch, in der Studieneingangsphase grundsätzlich zurückgegriffen werden kann, denn schließlich gehören diese Fächer zum Curriculum jeder weiterführenden Schule. Ein schulisches Fach namens „Fachdidaktik“ existiert demgegenüber nicht. Trotzdem wäre es falsch, in der fachdidaktischen Lehre von keinerlei Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden auszugehen, denn nach mindestens zwölf Jahren Schule haben die Studienanfänger:innen selbstverständlich Vorstellungen und Überzeugungen darüber entwickelt, was guten Fachunterricht ausmacht, was eine kompetente Fachlehrperson auszeichnet, warum und wozu ein bestimmtes Fach unterrichtet wird u.Ä.m. Sie verfügen also über ein *Fachverständnis*, das jedoch mehr oder weniger *implizit*, in der Folge eher schwach ausdifferenziert, ggf. auch inkonsistent und widersprüchlich ist, und

1 Im Kontext der Fachkultur wird dann auch deutlich, dass es nicht nur eine wissenschaftliche Arbeitsweise gibt, sondern fachkulturelle Varianten (s. Kap. 3).

dennoch – oder gerade deshalb – von zentraler Bedeutung für die individuelle Professionalisierung, da es die Basis für den fachdidaktischen Wissenserwerb und ein wissenschaftlich fundiertes Fachverständnis bildet. Es geht also weniger um Vorkenntnisse als vielmehr um *Vorerfahrungen*, die sowohl aus schulischen als auch aus außerschulischen Kontexten stammen können, für das Fach Sport also z. B. Sportunterrichts- ebenso wie Freizeitsport- und Vereinerfahrungen.

Inwiefern das neu zu erwerbende Wissen in das biographisch verankerte Fachverständnis integriert oder komplementär angeschlossen werden kann oder mit ihm kollidiert, das zeigt Volkmann (2008) in ihrer Untersuchung zum Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Deuten und Handeln von Sportlehrer:innen. Dort findet sich z. B. unter letztgenanntem Anschlussverhältnis, dem kontrastiven Typus, der Fall eines Lehrers, dem es nicht gelingt, seine eigenen Schulsport- sowie eher leistungssportlich geprägten Vereinerfahrungen mit den neu erworbenen fachdidaktischen Erkenntnissen zur Sportspielvermittlung und der schulischen Realität in Einklang zu bringen. Resultat ist eine resignative, z.T. gar zynische Sicht auf den Sportunterricht sowie seine Schüler:innen. Für die individuelle Professionalisierung scheint es also notwendig, das biographisch verankerte Fachverständnis nicht zu ignorieren, sondern daran anzuknüpfen. Dazu muss es von den Studienanfänger:innen zunächst expliziert werden und sie müssen für dessen Bedeutung sensibilisiert werden. Folgt man dem Ansatz der transformatorischen Bildungstheorie (z. B. Koller 2012), dann müsste das vorhandene Fachverständnis irritiert werden, um es modifizieren, ausdifferenzieren und wissenschaftlich fundieren zu können.

3 An die Fachkultur adaptieren

Die Hochschulrektorenkonferenz sieht eine weitere Aufgabe der Studieneingangsphase darin, dass die Studierenden sich an die jeweilige Fachkultur adaptieren (vgl. HRK 2021). Da das Fachverständnis als Teil der umfassender zu verstehenden Fachkultur interpretiert werden kann, erscheint es sinnvoll, weitere Differenzierungen aus dieser Perspektive vorzunehmen. Nach Huber können akademische Disziplinen als Kulturen verstanden werden, „die je ihre spezifischen sozialen Konstruktionen der Realität und Handlungsmuster hervorbringen“ (2002, 436). Sie stellen „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Liebau & Huber 1985, 315) dar. Zieht man hier als Beispiel die Sportwissenschaft(en) heran, dann zeigt sich ein erstes Problem. *Die Sportwissenschaft* gibt es so nämlich gar nicht, sondern sie besteht aus einer „Ansammlung verschiedenartiger Teilgebiete“ (Meinberg 1991, 15), die Fragestellungen und Probleme rund um Sport und Bewegung untersuchen. Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen nutzen dazu

sehr unterschiedliche Zugänge – natur-, sozial- und geisteswissenschaftliche² –, so dass von einer übergreifenden, gemeinsamen Fachkultur nicht ausgegangen werden kann. Die Sportwissenschaften mögen hier – zwischen Biomechanik, Sportsoziologie und Sportphilosophie – einen Extremfall darstellen, aber es gibt durchaus auch andere akademische Disziplinen mit nicht eindeutiger fachkultureller Verortung, wie z. B. die Geographie zwischen Human- und Physischer Geographie. Hinzu kommt, dass aus sportdidaktischer Perspektive eine Adaption an die Fachkultur vieler naturwissenschaftlich ausgerichteter sportwissenschaftlicher Teildisziplinen gar nicht erwünscht ist, wenn diese nahezu ausschließlich an der Optimierung sportlicher Leistung orientiert sind und damit die Vielfalt der Zugänge zum Sport massiv beschneiden.

Für Lehramtsstudierende taucht noch ein weiteres Problem auf: Sie studieren mindestens zwei Fächer sowie Bildungswissenschaften, müssten sich also idealiter an mindestens drei Fachkulturen adaptieren (vgl. Rotter & Bressler 2020). Rotter und Bressler konstatieren, dass der Lehrer:innenhabitus nichtsdestotrotz fachkulturell geprägt ist, allerdings unterliegt er transformierenden Veränderungen im beruflichen Kontext (vgl. Rotter & Bressler 2020). Damit wird eine weitere Differenzierung offensichtlich:

Der Aussage von Klieme et al., dass Unterrichtsfächer „wissenschaftlichen Disziplinen [entsprechen], die bestimmte Weltansichten [...] ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen“ (2003, 24), wurde inzwischen vielfach widersprochen. Susteck (2018) weist beispielsweise darauf hin, dass keine unmittelbare Kopplung von wissenschaftlicher Disziplin und Schulfach vorliegt. Sie sind teils entkoppelt, Schulfächer nehmen teilweise Bezug auf mehrere Wissenschaften, teils findet nur ein selektiver Bezug statt. Für das Fach Deutsch haben z. B. Reh und Pieper (2018) gezeigt, dass die Fachlichkeit eines Schulfaches nicht aus der universitären Disziplin abgeleitet werden kann. Und auch Bonnet macht deutlich, dass Schulfächer „zuerst schulische Praxen oder auch schulkulturelle Konstruktionen“ darstellen und „keine Abbilder der akademischen Disziplinen“ (Bonnet 2020, 29).

Am Beispiel Sport lässt sich die Differenz zwischen universitärer Disziplin und Schulfach besonders gut zeigen, denn ebenso wie z. B. die Fächer Musik, Kunst oder Religion ist der primäre Bezugspunkt des Schulfaches gar keine wissenschaftliche Disziplin, sondern eine kulturelle Praxis (vgl. Leineweber u. a. 2022). Wird Fachkultur als Eigenschaften des Weltzugriffs (Bonnet 2020, 28) verstanden und orientiert man sich an den Modi der Weltbegegnung nach Baumert (2002), dann zeichnen sich z. B. die Fächer Sport, Musik und Kunst durch einen ästhetisch-expressiven Weltzugang aus – im Unterschied zu kognitiven Zugängen vieler

2 Dementsprechend liegen auch erhebliche Unterschiede in den von der HRK angesprochenen wissenschaftlichen Arbeitsweisen vor.

anderer Fächer und vor allem auch im Unterschied zum kognitiven Zugang der Sport-, Musik- und Kunstwissenschaften. Für die Repräsentation dieser Fächer in der Schule stellt sich damit die grundlegende Frage nach der Bedeutung und Relationierung praktischer und theoretischer Elemente im Unterricht. Während in der Regel geradezu selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Sport ein Praxisfach ist, in dem sich die Schüler:innen vor allem bewegen sollen, sieht sich das Fach Religion in einer säkularisierten Gesellschaft mit der genau gegenteiligen Auffassung konfrontiert: Dass nämlich religiöse Praxen nicht in den Schulunterricht gehören, sondern lediglich das Reden *über* Religion (Dressler 2012a).

Und eine letzte Differenzierung sei noch angefügt. Bonnet (2020, 29) verweist darauf, dass – sowohl auf universitärer als auch auf schulischer Ebene – zwischen der gelebten und der idealen, z. B. in Lehrbüchern kodifizierten Fachkultur zu unterscheiden ist. Dafür spielen verschiedene Einflussgrößen eine Rolle, von zentraler Bedeutung ist aber wohl die Differenz zwischen *implizitem* und *explizitem fachkulturellem Wissen* bzw. zwischen *explizitem Wissen* auf der einen und *Überzeugungen und Einstellungen* auf der anderen Seite. Wenn also davon ausgegangen wird, dass die geforderte Adaption an eine hochschulische Fachkultur einen fachspezifischen Habitus hervorbringt, dann dürfen die impliziten Anteile dieses Prozesses nicht unterschätzt werden.

4 Das Fachverständnis am Beispiel des Faches Sport: Kompensation, Erziehung, sportliche Praxis

Zu Beginn des Wintersemesters 2021/22 habe ich gemeinsam mit Studienanfänger:innen im Fach Sport (Lehramt Primar- und Sekundarstufe I) versucht, ihr Fachverständnis zu explizieren, indem ich ihnen die Aufgabe gestellt habe, in kleinen Gruppen zu diskutieren, ob und inwiefern Sport ein Fach wie alle anderen ist oder eben nicht. Ein Systematisierungsversuch der Antworten könnte zu folgenden Kategorien führen: Sport soll zunächst der *Kompensation* schulischer und außerschulischer Defizite dienen. Das betrifft vor allem den immer wieder konstatierten Bewegungsmangel, der sich innerhalb der Schule in den „Sitzfächern“ manifestiert, außerschulisch in bewegungsarmen Freizeitaktivitäten. Aber auch Spaß und Begeisterung innerhalb des Sportunterrichts könnten als Gegengewicht zur ernsthaften und emotional unaufgeregten Atmosphäre in anderen Fächern gelten. Darüber hinaus zeigt sich die Bedeutung *erzieherischer Ansprüche* z. B. dort, wo der Sportunterricht Teamfähigkeit und Zusammengehörigkeit fördern soll, während ein Anspruch auf Bildung von den Studierenden nicht explizit genannt wird. Allerdings sehen sie eine Gemeinsamkeit zu anderen Fächern darin, dass es ebenfalls um Lernprozesse und Kompetenzerwerb geht. Und als letztes lassen sich verschiedene Überlegungen der Studierenden unter dem Begriff des *Praxisfachs*

zusammenfassen. Im Sportunterricht geht es also eher um Machen als um Denken, eher um Können als um Wissen. Was die Studierenden hier nennen, konvergiert mit den Erkenntnissen fachkultureller Studien, sowohl in historischer Perspektive als auch hinsichtlich aktueller empirischer Rekonstruktionen zur gelebten Fachkultur (vgl. Schierz & Pallesen 2016; Schierz & Serwe-Pandrick 2018).

4.1 Sport als Kompensationsfach

Nach Oelkers (1998) ist der Kompensationsgedanke sogar maßgeblich für die Etablierung des Schulturnens als Pflichtfach in Preußen 1842. Zugrunde liegt eine intensive Diskussion um die „selbsterzeugten Übel“ durch die

„Einseitigkeit des Unterrichts [...]. Das Argument, die ‚Turnkunst‘ solle ‚die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen‘, liegt der ‚Deutschen Turnkunst‘ zugrunde (Jahn/Eiselen 1816, S. 209), auf die sich die einschlägige Lehrerliteratur im Vormärz wesentlich bezog“ (Oelkers 1998, 248).

Entscheidend für die Einführung des Schulturnens waren jedoch letztendlich die Kritik von Medizинern und Naturforschern – und gerade nicht von Pädagogen – hinsichtlich der Gesundheitsgefährdung durch die Schule. Lorinser spitzt das konstatierte Ungleichgewicht zwischen geistiger und körperlicher Erziehung zu der Befürchtung eines zunehmenden körperlichen Verfalls und entsprechender Verweichlichung der Jugend unter dem Schlagwort der „Überbürdung“ (1836, zitiert nach Oelkers 1998, 248) zu, das sich nach Oelkers nachfolgend verselbständigt. Vergleicht man diese historischen Belege für das Verständnis von Sport als Kompensationsfach mit den Ergebnissen einer aktuellen Studie von Wolters (2010), dann finden sich interessante Übereinstimmungen. Aus der Forschungsfrage nach den positiven Seiten des Sportlehrer:innenberufs rekonstruiert Wolters, dass der Sportunterricht von den interviewten Lehrkräften als eine Art „Insel der Entschulung“ (2010, 30) wahrgenommen wird – und zwar sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrer:innen. Vor allem drei der insgesamt acht Kategorien, die zur genannten Kernkategorie führen, machen den Kompensationsgedanken deutlich: Zunächst wird von den Lehrkräften die sportliche Vielfalt und *Abwechslung* hervorgehoben, wie folgendes Schlüsselzitat einer Grundschullehrerin zeigt: „Es ist einfach eine schöne Abwechslung zu den anderen Fächern“ (2010, 31). Noch deutlicher wird der Kompensationsgedanke in der Kategorie *Ausgleich*: „Sport ist ein lebendiges Fach, es ist immer was los. Es ist für die Schüler ein Ausgleich und für die Lehrer eigentlich auch so ein kleiner Ausgleich“ (2010, 32). Und schließlich zeigt die Konstruktion des Sportunterrichts als – positiv bewertete – Nicht-Schule die von den interviewten Lehrkräften gesehene Notwendigkeit der Kompensation im Sinne von Sport als *Freiraum*: „Für die Schüler ist die Sporthalle auch so ein kleiner Ausbruch aus der Schule“ (2010, 32).

4.2 Sport als Erziehungsfach

Neben der Kompensation werden dem durch Spieß (1810-1858) etablierten Schulturnen in Preußen zudem primär *Erziehungs-* und gerade keine fachlichen Bildungsabsichten zugewiesen. Die für das Schulturnen zentrale Körperbeherrschung ist unmittelbar gekoppelt mit der Hervorbringung von Sekundärtugenden wie Ordnung, Disziplin und Gehorsam. Auch in weiteren Epochen wie z. B. dem Nationalsozialismus werden körperbezogene Zielsetzungen, wie die physische Leistungsfähigkeit, mit sozial-moralischen Absichten wie Mut und Rassenbewusstsein verknüpft (vgl. Grupe & Krüger 2007). Und der Blick auf die Lehr- und Bildungspläne der 2000er Jahre zeigt, dass der Erziehungsbegriff auch aktuell eine hohe Bedeutung hat. Die „Pädagogische Leitlinie“ des Sportunterrichts in Baden-Württemberg besteht z. B. in der „Erziehung zum Sport“ sowie der „Erziehung im und durch Sport“ (MKJS BW 2016, 8). Dass einzelne Fächer gar nicht auf der Basis fachlicher Bildungsabsichten, sondern erzieherischer bzw. formierender Zielsetzungen Eingang in das schulische Curriculum gefunden haben, verdeutlicht auch Tenorth:

„Schließlich gibt es [...] in allen Lehrplänen und in der Praxis der Schule, auch der der Elementarbildung, von Beginn an Inhalte und Praktiken der Formierung des Körpers. Das ist in der schulischen Lebenswelt zunächst die Formierung, die sich in der Ordnung und Möblierung des Klassenraums ereignet, in der Sitzordnung in der Schulbank, in der Ritualisierung der Aufmerksamkeit, in Praktiken der Disziplinierung (etc.). Curricular zeigt sich das weiter in dem, was wir heute Leibesübungen nennen, in der klassisch deutschen Debatte als ‚Turnen‘ idealisiert (nicht als ‚Sport‘), auch orientiert an der Nation, wie beim Turnvater Jahn, dann in ästhetischen Praktiken, z. B. dem gemeinsamen Gesang. In Turnen und Gesang soll der Volkskörper seinen Habitus gewinnen und diszipliniert werden“ (Tenorth 2020, 28).

Zu dieser Auffassung gibt es selbstverständlich immer wieder Gegenbewegungen, die nicht erzieherische Absichten, sondern fachliche Bildung ins Zentrum stellen. Aktuell zeigen sich diese im Fach Sport in zwei Richtungen. Zum einen unter dem Stichwort einer leiblich-ästhetischen Bildung, vor allem vertreten durch Franke (2008; 2015; 2018), Laging (2013; 2018) und Bietz (2020). Anknüpfungspunkt sind die im Anschluss an W. von Humboldt zuletzt wieder stärker fokussierten unterschiedlichen Weltzugänge der einzelnen Schulfächer. Mit dem Fokus auf die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Baumert 2002) wird die *Besonderheit* fachlicher Bildung im Sport hervorgehoben. Demgegenüber betont das Konzept einer reflexiven Handlungsfähigkeit nach Schierz und Thiele (2013) die *Gemeinsamkeit* mit anderen Schulfächern. Bildung wird hier im Anschluss an die transformatorische Bildungstheorie (vgl. Koller 2012) verstanden als Überführung präreflexiver in reflexive Selbst- und Weltsichten (Schierz & Thiele 2013). Neben einer basalen, auf sportmotorischer Ebene zu verortenden

Handlungsfähigkeit, zielt der Bildungsanspruch auf eine reflexive Handlungsfähigkeit, und damit auf die kognitive Ebene. Dieser Ansatz findet sich auch in anderen Fächern, deren zentraler Bezugspunkt kulturelle Praxen darstellen (s.o.), wie der Religionsdidaktiker Dressler verdeutlicht:

„Wenn Bildungsprozesse *nicht auf Einübung* in kulturelle Praxis abzielen, *sondern auf urteilsfähige, kritische Partizipation* am kulturellen Gesamtleben, dann gilt es, die jeweiligen ausdifferenzierten Rationalitätsmuster der gesellschaftlichen Teilsysteme zu erlernen und sich zugleich reflexiv zu ihnen verhalten zu können: Man muss an einer Praxis *teilnehmen* können, indem man ihre Regeln (vor allem ihre Kommunikationsmuster) beherrscht, und man muss diese Praxis *beobachten*, d.h. in reflexive Distanz rücken können. Unterricht besteht im Wechsel zwischen Teilnahme und Beobachtung der Teilnahme [...]. Dem entspricht didaktisch ein *intradisziplinärer* Perspektivenwechsel“ (Dressler 2012a, 68; Hervorhebungen i. Orig.).

4.3 Sport als Praxisfach

Damit ist der Übergang zum dritten Aspekt des Fachverständnisses bereits gebahnt: Der Frage danach, auf welche Art und Weise Theorie und Praxis in jenen Fächern zu relationieren sind, deren primärer Bezugspunkt eine kulturelle Praxis ist – wie z. B. Sport, Musik, Kunst und Religion – und keine Wissenschaftsdisziplin. Die historische Perspektive scheint hier eindeutig: Wenn kompensatorische und erzieherische Funktionen dominieren, dann ist der praktische Vollzug zentral und theoretische Reflexion weitgehend überflüssig.³ Wie stark zumindest im Fach Sport dieser Fokus auch aktuell das Fachverständnis prägt, das soll anhand verschiedener Studien gezeigt werden. Ernst (2014) rekonstruiert auf der Basis von Interviews mit Sportlehrkräften deren Selbstverständnis – als Sportler:innen! Dabei wird deutlich, dass sie ihre berufsspezifische Kompetenz in hohem Maße mit ihrer sportlichen Kompetenz verbinden und sich dementsprechend in ihrem Unterricht als Sportler:innen inszenieren. Das eigene Sporttreiben im Unterricht dient u. a. der Herstellung und Aufrechterhaltung der Schüler:innenbeteiligung. Darüber hinaus wird die Darstellung der eigenen Bewegungskompetenz zur Sicherung von Anerkennung und Respekt genutzt. Und auch zur weiteren Beziehungsgestaltung erscheint das eigene Mitmachen den Lehrkräften als sinnvolle oder sogar notwendige Maßnahme (Ernst 2014). Dass dieses Selbstverständnis mit einem Fachverständnis korreliert, in dem sportliche Praxis dominiert, erscheint offensichtlich.

In ganz anderer Weise zeigt eine Fallstudie von Schierz und Pallesen (2016) das Fachverständnis zwischen Theorie und Praxis. Aus dem Interview mit dem

3 Das gilt sicher für das Konzept der Formierung eindeutiger als für das der Erziehung. Letztgenannte kann sportliche Erfahrungen auch als Ausgangspunkt für sozial-moralische Reflexionen nutzen. Aber es bleiben sozial-moralische und damit letztendlich nicht-fachliche Reflexionen.

Berufsschullehrer Frank Grundmann rekonstruieren die Autor:innen, dass der Lehrer das Problem der Teilnahme(verweigerung) löst, indem er einerseits am Primat der Praxis festhält, andererseits die Ansprüche aber soweit herunterschraubt, dass alle mitmachen, von Unterricht oder gar bildendem Unterricht aber keine Rede mehr sein kann. „Und ich kriege alle mit!“ (2016, 32), so lautet das Fazit des Lehrers angesichts eines Sportunterrichts, der sich auf die Praxis des Spaziergehens beschränkt. Dabei ist Grundmann durchaus bewusst, dass für diese Art von Sportunterricht ein akademisches Studium nicht notwendig gewesen wäre. Seine Entscheidung, schulisches Gesundheitsmanagement an Stelle von bildendem Unterricht zu praktizieren und damit als „medizinische [...] Hilfskraft“ (2016, 47) zu fungieren, muss demnach als Deprofessionalisierung interpretiert werden. „Ein Professionalisierungsprozess würde sich darin dokumentieren, dass es Frank Grundmann gelingt, seinen Sportunterricht von Bewegungsintensivierung auf Lernintensivierung umzustellen“ (2016, 44). Oder unter der Perspektive der Relationierung von Theorie und Praxis formuliert: Verstellt der ausschließliche Fokus auf sportliche Praxis hier den Blick auf eine andere Verhältnisbestimmung, die das Teilnahmeproblem in einer Weise bearbeiten würde, die den Ansprüchen schulischen Unterrichts entspricht? Dann müsste es nicht primär um möglichst umfangreiches und intensives Bewegengehen, sondern um Lernen und Verstehen, womit Dresslers oben bereits herangezogene Auffassung von bildendem Unterricht erneut zum Tragen käme: „Es gilt für alle kulturellen Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen interner Teilnahmeperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet“ (Dressler 2012b, 31).

Vor allem die Einzelfallstudie von Schierz und Pallesen (2016) soll hier nicht verallgemeinernd das Bild eines in weiten Teilen unprofessionellen Sportunterrichts zeichnen, sondern dient als Beleg für ein Fachverständnis, das Sport als Praxisfach charakterisiert. Das verdeutlichen auch die Untersuchungen von Serwe-Pandrick, bei denen es im Rahmen von Schulsportentwicklungsprojekten um eine gezielte Implementierung von theoretischer Reflexion in den Sportunterricht geht (2016). Sie konstatiert, dass für den „Anspruch des Machens eines ‚Praxisfachs‘“ (2016, 19) der „Aufstand des Denkens eines ‚Schulfachs‘“ (2016, 20) als Zumutung oder gar „Feind in meinem Fach?“ (2016, 15) erscheinen muss. Dass es in der Folge „eine Art *Normalstruktur verpasster Chancen* für reflektierte Praxis“ (2016, 27) geben könnte, dafür liefern die Studien von Lüsebrink und Wolters (z. B. 2017; 2022) zu Reflexionsanlässen im Sportunterricht eine Vielzahl von Belegen. Sie rekonstruieren, wie im Unterricht vorhandene Irritationen einerseits als Reflexions- und damit Bildungsanlass genutzt werden könnten, andererseits aber übersehen, ignoriert, anders gedeutet oder aber durch „Mitmachen“ in Form sportiven Handelns der Lehrperson bearbeitet werden.

5 Konsequenzen für die Studieneingangsphase

Die vorangehenden Überlegungen sollten zeigen, dass aus fachdidaktischer Perspektive eine besondere Herausforderung der Studieneingangsphase darin besteht, dass die Lehramtsstudierenden mit leiblich tief eingeschriebenen Erfahrungen zum jeweiligen Fachunterricht ihr Studium beginnen. Diese Voraussetzung darf nicht ignoriert werden, wenn ein zentrales Ziel darin besteht, dass die angehenden Lehrkräfte ein wissenschaftlich fundiertes Fachverständnis entwickeln sollen. Dazu ist auch auf Seiten der Studierenden für die Bedeutung des Fachverständnisses zu sensibilisieren, das Fachverständnis muss aktualisiert und reflektiert werden, so dass es modifiziert und ggf. revidiert werden kann (vgl. Bonnet 2020). Folgt man dem Ansatz der transformatorischen Bildungstheorie, dann müsste als Reflexionsanlass eine Irritation des vorhandenen Fachverständnisses stattfinden. Die naheliegende Frage betrifft die Optionen, die hochschulische Lehre für solche Irritationen bietet. Dementsprechend sollen abschließend die Möglichkeiten und Grenzen von Fallarbeit diskutiert werden, einem Ansatz, dem es nach Oevermann (1997; 2002) um den Aufbau eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus geht. Allerdings ist fraglich, inwieweit die im strukturtheoretischen Ansatz vorgesehene reflexive Auseinandersetzung mit Fachunterricht in ausschließlich theoretischer Einstellung bis zu den habitualisierten Überzeugungen vordringen kann. Seel bezeichnet die theoretische Einstellung als „Einstellung der Einstellungsgefährdung“ (1997, 125), betont aber ihre Grenzen für Einstellungsänderungen:

„Mit der Kritik einzelner Absichten, Meinungen und Gefühlseinbildungen, die für eine Einstellung tragend sind, mag die betreffende Einstellung gefährdet sein, gefallen ist sie damit noch nicht. Denn die Einstellung ist ein Verhältnis, das wir in letzter Instanz nur erfahrend in der so undurchsichtigen wie unausweichlichen Gegenwart problematischer Situationen auflösen können“ (Seel 1997, 116).

Die theoretische Einstellung ist durch eine wissenschaftlich-reflexive, analytische Distanz geprägt. Es geht darum, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, um Erkenntnisse zu gewinnen. Für Einstellungsänderungen sind nach Seel jedoch *Erfahrungen* notwendig. Aber ist die Hochschule der passende Ort, um Erfahrungen zu ermöglichen? Seel verweist auf eine Art von Erfahrungen, die auch in der Hochschullehre praktikabel erscheint. Gemeint sind *ästhetische Erfahrungen* verstanden als „Erfahrungen *mit* Erfahrung“ (1997, 171). Dabei geht es um die Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten, wobei es nicht auf reflexive Distanz, sondern auf einführende Nähe und emotionale Anteilnahme ankommt (Otto 1998). Jauß spricht von einer „Ebene primärer Identifikationen“, die sich in „Bewunderung, Erschütterung, Rührung, Mitweinen, Mitlachen vollzieht“ (1972, 38), ohne in eine „gefühlige Praxis“ (Otto & Otto 1986, 17) zu verfallen. Vielmehr sollen Gefühlsbezüge ernstgenommen und anerkannt werden, da sie für

Einstellungen und Überzeugungen – und damit auch für Einstellungsänderungen – von zentraler Bedeutung sind (Seel 1997, 93ff.). Ein solcher Ansatz einer an ästhetischen Erfahrungen orientierten Fallarbeit, der die auf dem strukturtheoretischen Ansatz pädagogischer Professionalität basierende Fallarbeit ergänzt – nicht ersetzt! –, müsste sich von dieser u. A. hinsichtlich Fallbezug, Fallarbeitsmaterial und der Art und Weise der Fallbearbeitung unterscheiden.

Der *Fallbezug* wird in einer an ästhetischer Erfahrung orientierten Fallarbeit eher durch erzählte Erinnerungen hergestellt, und weniger durch Videoaufzeichnungen oder gezielte Unterrichtsbeobachtungen. Als *Fallarbeitsmaterial* dienen dementsprechend Narrationen im Unterschied zu Transkripten und möglichst sachlich-beschreibenden Falldarstellungen. Bei der *Fallbearbeitung* stellen die erzählten Erinnerungen nachfolgend die Basis für ein empathisches Nachempfinden dar, wobei „freie“ Assoziationen für unterschiedliche Anknüpfungen sensibilisieren können. Und auch spontane Bewertungen sind entsprechend unseres alltäglichen Umgangs mit Erlebnissen erwünscht im Gegensatz zur Fallreflexion in theoretischer Einstellung, die durch distanzierte, diszipliniert-sequenzielle Analysen und eine strikte Abgrenzung von Beschreibung und Bewertung gekennzeichnet ist.

Während Fallreflexionen in theoretischer Einstellung stärker auf Reflexivität und sachbezogenen Erkenntnisgewinn der Studierenden zielen, liegt der primäre Fokus einer Fallarbeit in ästhetischer Einstellung auf Selbstreflexivität und selbstbezogenen Erkenntnisgewinnen (Lüsebrink 2014). Es findet demnach eine Verknüpfung von Fall- und Biographiearbeit statt, um die Chance zu eröffnen, das biographisch verankerte Fachverständnis zugänglich zu machen und zu irritieren (Lüsebrink 2013; 2014).

Wie könnte das konkret aussehen? Den Ausgangspunkt könnten Narrationen von Unterrichtssituationen bilden, die den Studierenden mit der Aufgabe präsentiert werden, zunächst nach Anknüpfungspunkten in der eigenen Biographie zu suchen, also assoziativ und nicht reflexiv-analytisch vorzugehen. Die folgende Erinnerung einer ehemaligen Sportstudentin bietet dafür einen guten Ausgangspunkt: „Ich war in der 1. Klasse. Einmal in der Woche hatte unsere Klasse Schwimmunterricht. Das Durchschwimmen einer 25 m Bahn bereitete mir Schwierigkeiten. Nach mehrmaligen, vergeblichen Versuchen an unterschiedlichen Tagen schickte meine Lehrerin am Ende der Unterrichtseinheit alle anderen Schüler in die Umkleidekabine, nur ich sollte noch bleiben. Sie sagte mir, sie wolle mit mir diese Bahn schwimmen. Sie würde direkt vor mir schwimmen und wenn ich es nicht mehr aushielte, könne ich mich an ihrer Schulter festhalten. Ich erklärte mich einverstanden.

Wir gingen in der Mitte des Beckens ins Wasser, d. h. zu beiden Beckenseiten war der Abstand gleich. Ungefähr nach der Hälfte der Strecke gingen mir die Kräfte aus. Ich versuchte mich an der Schulter meiner Lehrerin festzuhalten, aber sie schwamm seitlich unter mir weg, so dass ich weiter schwimmen musste. Den Rest

der Strecke konzentrierte ich mich nur noch darauf, ihre Schulter zu erreichen, aber sie entzog sich mir immer wieder auf die gleiche Weise.

Am Beckenrand angekommen kletterte ich mit gummiartigen Beinen aus dem Wasser. Meine Lehrerin fragte mich mit einem Lächeln: „Na, war das jetzt so schlimm“ (Lüsebrink 2006, 105f).

Die Geschichte eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, sich ein- und mitfühlend an eigene Erlebnisse zu erinnern. Dazu bieten sich unterschiedliche Anknüpfungspunkte: Naheliegender ist das eigene Schwimmenlernen, aber auch andere Lernsituationen, die mit Schwierigkeiten verbunden waren. Täuschung und Vertrauensbrüche, Druck und Bloßstellungen werden von den Studierenden aufgegriffen, aber auch das gegenseitige Motivieren und Unterstützen beim Sport (Lüsebrink, 2013). So erzählt bspw. eine Studentin von ihren Schwierigkeiten mit der Aussprache im Französischunterricht und dem Gefühl der Bloßstellung, als sie das betreffende Wort immer und immer wieder vor der gesamten Klasse wiederholen muss. Sie schließt ihre Erzählung damit, dass „ich das Gefühl nicht vergessen [werde], im Unterricht zu sitzen und zu hoffen, dass man nicht gesehen wird.“

Die weitergehende Auseinandersetzung mit den biographischen Vergegenwärtigungen kann zum einen an noch bestehende Irritationen und damit an noch nicht geklärte Überzeugungen anknüpfen. Für einen solchen Fall steht die folgende Äußerung einer Studentin, die ebenfalls einen Vertrauensbruch erlebt hatte: „Einerseits war ich sauer auf den Skilehrer, weil er mich so ins kalte Wasser geworfen hatte, andererseits war ich sehr stolz auf mich. Ich hatte es geschafft und war ‚allein‘ die Piste heruntergefahren.“

Die biographischen Vergegenwärtigungen können aber auch mit gefestigten Überzeugungen einher gehen. So bringt z. B. eine Studentin auf der Basis eigener Erfahrungen mit Druck und Zwang beim Wasserspringen ihre Überzeugung zum oben geschilderten Schwimmenlernen folgendermaßen zum Ausdruck: „Und bei manchen musst du das so machen. Das geht echt nicht anders“ (Lüsebrink 2006, 114). Eine Irritation dieser Überzeugungen basiert auf den angezielten ästhetischen Erfahrungen und profitiert vom Austausch der Studierenden, die weitere Erfahrungen einschließlich der erlebten Emotionen erzählend zugänglich machen, aber selbstverständlich im Übergang zur reflexiv-theoretischen Auseinandersetzung auch argumentieren. Zu bedenken gibt dementsprechend eine weitere Studentin: „Es ist ja oft so, dass Kinder gar nicht so ernst genommen werden, weil wenn ein Erwachsener raussteigt aus dem Becken, der hat gummiartige Beine, dann schreit er mich entweder an oder scheuert mir gleich eine (Lachen der anderen Studierenden), weil, ja ist doch so. Welches Kind schreit seine Lehrerin an und sagt: ‚Sag mal, hast du sie noch alle? Du hast mich hier fast absaufen lassen‘. Ich glaube nicht, dass so eine Reaktion kommt“ (Lüsebrink 2006, 116).

Die ästhetische Einstellung soll mit ihren Anknüpfungen an eigene Erlebnisse und die damit verbundenen Emotionen also einen spezifischen Zugang zu den eigenen Überzeugungen und deren Ursprüngen eröffnen. Damit kann einerseits die Bedeutung biographischer Erfahrungen für das eigene Fachverständnis – hier z. B. hinsichtlich fachlicher Lehr-Lernprozesse, Umgang mit Angst, Zwang und Druck – verdeutlicht werden. Zum anderen kann auch die Bedeutung dieser biographisch verankerten Überzeugungen für das zukünftige Lehrer:innenhandeln und damit für die individuelle Professionalisierung einsichtig werden. Die nachfolgende fallanalytische Auseinandersetzung knüpft hieran an und zeigt angesichts unterschiedlicher Interpretations- und didaktisch-methodischer Bearbeitungsmöglichkeiten des vorliegenden Lernproblems auf, dass die eigene Überzeugung nicht alternativlos ist: Vielleicht geht es ja – im Unterschied zur Behauptung der oben zitierten Studentin – doch anders?

Folgt man den Annahmen, dass Studierende mit einem mehr oder weniger impliziten Fachverständnis an die Hochschule kommen und aus fachdidaktischer Perspektive die Entwicklung des Fachverständnisses ein zentrales Element pädagogischer Professionalisierung darstellt, dann müsste der Versuch der Irritation des vorhandenen Fachverständnisses bereits in der Studieneingangsphase ansetzen. Die Fokussierung auf wissenschaftliche Wissensbestände und wissenschaftlich basierte, distanzierte Reflexion ist dementsprechend zu eng. Erforderlich ist eine Erweiterung um ästhetisch-biographische Zugänge, wie es am Beispiel einer biographisch orientierten Fallarbeit (Lüsebrink 2013; 2014) verdeutlicht wurde.

Literatur

- Asdonk, J., Kuhn, S. U. & Bornkessel, P. (Hrsg.). (2013): Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 100-150.
- Bietz, J. (2020): Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung. In: N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Edition Fachdidaktiken, 31-54. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_3
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 27-48.
- Dressler, B. (2012a): „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Stuttgart: Kohlhammer, 68-78.
- Dressler, B. (2012b): Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In: B. Dressler, T. Klie & M. Kumlehn (Hrsg.): Unterrichts-dramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-42.

- Ernst, C. (2014): Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 2/H. 1, 63-76.
- Franke, E. (2008): Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung. In: E. Franke (Hrsg.): *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 195-216.
- Franke, E. (2015): Bildsamkeit des Körpers – anthropologische Voraussetzungen aktueller Bildungsforschung. In: J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.): *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 223-256.
- Franke, E. (2018): Eine Allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer, 253-291.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007): *Einführung in die Sportpädagogik* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020): *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2021): *Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/> (Abrufdatum: 25.11.2021).
- Huber, L. (2002): Sozialisation in der Hochschule. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz, 417-442.
- Jauff, H. R. (1972): *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Koller, H.-K. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laging, R. (2013): Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts – Sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 1/H. 2, 61-82.
- Laging, R. (2018): Fachliche Bildung im Sportunterricht. Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstands im Sportunterricht. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 317-342. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_14.
- Leineweber, H., Lüsebrink, I., Volkmann, V. & Wolters, P. (2022): Vom Turnen, Beten und Singen zu einer bildungsbezogenen Fachkonstruktion. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 10/H. 2, 113-137.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, Jg. 25/H. 3, 314-339.
- Lüsebrink, I. (2006): *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I. (2013): Erfahrung und Reflexion – Überlegungen zu einer biographisch orientierten Fallarbeit in der (Sport)Lehrer/innenausbildung. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, Jg. 25/H. 2, 31-48.
- Lüsebrink, I. (2014): Der Ansatz einer biographisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 32/H. 3, 444-457.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017): Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 5/H. 1, 27-44.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2022): Kasuistisch forschen – Suchbewegungen zwischen Theorie und Empirie am Beispiel des Forschungsprojekts „Reflexionsanlässe im Sportunterricht“. In: B. Zander,

- D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie*. Wiesbaden: Springer VS, 77-98. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-38038-0>.
- Meinberg, E. (1991): *Hauptprobleme der Sportpädagogik* (2. akt. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungspläne 2016, Grundschule, Bewegung, Spiel und Sport*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/BSS>. (Abrufdatum: 12.11.2018).
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hrsg.). (2021): *Studienertolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oelkers, J. (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: P. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 245-285.
- Overmann, U. (1997): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Overmann, U. (2002): *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Otto, G. & Otto, M. (1986): *Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise*. In: *Kunst + Unterricht*, H. 107, 13-19.
- Otto, G. (1998): *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Ästhetische Erfahrung und Lernen*. Seelze: Kallmeyer.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): *Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen*. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21-41.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2020): *Unterrichtsfach und Lehrerhandeln – Herausforderungen für eine Forschung zur fachspezifischen beruflichen Praxis von Lehrpersonen*. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 111-127.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2016): „Und ich kriege alle mit!“ *Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender*. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 4/Sonderheft, 31-50.
- 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*. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 6/H. 2, 53-71.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013): *Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit*. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.): *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer, 122-147.
- Seel, M. (1997): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Serwe-Pandrick, E. (2016): *Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens*. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 4/Sonderheft, 15-30.
- Susteck, S. (2018): *Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch*. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 69-81.

- Tenorth, H.-E. (2020): Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Paderborn: Schöningh, 23-46. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783657792740>
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolters, P. (2010): Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, Jg. 22/H. 1, 21-40.

Autorinnenangaben

Ilka Lüsebrink, Apl. Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, Fachrichtung
Sportwissenschaft und Sport
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung,
Pädagogische Professionalisierung, Fallarbeit.
luesebrink@ph-freiburg.de