

# „Unter uns Sportlern ...“ – Fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport

## Zusammenfassung

Ausgehend von der ‚black box‘, als die die Praxis der Lehrerbildung trotz eines gesteigerten Forschungsinteresses immer noch bezeichnet werden muss, diskutiert der vorliegende Beitrag den Umgang mit Ungewissheit in Unterrichtsnachbesprechungen aus fachdidaktischer und professionstheoretischer Perspektive. Dabei geht es nicht nur um die Reflexionsformate der Erfahrungen mit unterrichtlicher Kontingenz, sondern v. a. um die Gewissheitskonstruktionen und Ungewissheitsschließungen der begleitenden Mentorinnen und Mentoren in diesen Gesprächen. Im Fokus steht dabei eine zentrale Herausforderung professionellen Handelns, und zwar die der antinomisch strukturierten Sachvermittlung und der hieraus resultierenden Teiligungsungewissheit. Mit der Frage, wie diese Herausforderungen zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden im fachspezifischen Kontext des Schulfachs Sport verhandelt werden, wird anhand der Rekonstruktion und Problematisierung eines Fallbeispiels die Bedeutsamkeit des vorreflexiven fachkulturellen Selbstverständnisses als Orientierungsrahmen der Konstruktion von fachdidaktischer Gewissheit aufgezeigt.

*Schlagwörter:* Lehrerbildung, Professionalisierung, Teiligungsungewissheit, Schüleraktivierung, Dokumentarische Methode

## “Just between us, as athletes...” – Subject Specific Considerations on Constructions of Certainty in Lesson Reflections During PE Internships at University

Starting from the ‚black box‘, as which the practice of teacher education must still be described despite an increased interest in research, this article discusses the individual handling of uncertainty in lesson debriefings from the perspectives of subject specific education and teacher growth. The focus is not only on the formats of reflection of experiences with uncertainty in the classroom, but also on the constructions of certainty and closures of uncertainty of the mentor-teachers in these discussions. The focus here is on a crucial challenge of professional action, namely the antinomically structured mediation of facts and the resulting uncertainty of participation. Our paper focusses the question of how these challenges are negotiated between mentor-teachers and student-teachers in the subject-specific context of the school subject PE. The reconstruction and problematization of a case study reveals the significance of the pre-reflexive subject-cultural self-image as a frame of orientation for the construction of didactic certainty.

*Keywords:* teacher education, professionalization, uncertainty of participation, student activation, documentary method

## 1 Black-boxes der Lehrerbildung

In der vergangenen Dekade hat die Gestaltung und Erforschung der ersten Phase der Lehrerbildung in den Fachdidaktiken, so auch in der Fachdidaktik Sport, erheblich an Relevanz gewonnen. Dies ist nicht zuletzt eine Folge der Förderlinie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Hartmann et al. 2019). Insbesondere in den qualitativen Studien zur Lehrerbildung tritt seitdem das

alltägliche Geschehen in universitären Lehrveranstaltungen in den Fokus von Untersuchungen, die aus unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Perspektiven die Prozesse der Verberuflichung und Professionalisierung in den Vermittlungs- und Aneignungsprozessen an Hochschulen analysieren und deuten (vgl. Führer 2020; Herzmann et al. 2019; Vogler, 2019; Artmann et al. 2018; Herzmann & Liegmann 2018; Pallesen et al. 2018). Dennoch gilt im Allgemeinen und für die Sportdidaktik im Besonderen immer noch die Feststellung, „dass es bislang nur wenige Untersuchungen gibt, die die ‚black box‘ der *Praxis* der universitären Lehrerbildung geöffnet haben“ (Herzmann et al. 2019: 3). Solche die ‚black box‘ öffnenden und in der Regel explorativen Studien richten ihre Aufmerksamkeit bevorzugt auf die Relationierung von akademischer und schulpraktischer Ausbildung in Veranstaltungen wie dem Praxissemester als einem dritten Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen (vgl. Leonhard et al. 2016). Dessen geradezu flächendeckende Einführung schuf einen integralen Studienbestandteil, der den Hochschulalltag sowohl in programmatischer als auch in organisatorischer Hinsicht erheblich umstrukturierte (vgl. Weyland & Wittmann 2011). Nicht nur die Professionalisierung von Lehrkräften in Praxisphasen, sondern die „Professionalisierung der Praxisausbildung“ (Herzog & von Felten 2001) selbst wurde somit zu einem prominenten Thema, das nun schon über einen Zeitraum von nahezu zwanzig Jahren diskutiert wird. Im Zentrum dieser Diskussion steht die Frage, mit welchem Ziel, zu welchem Zweck und in welchen modi operandi Studierende sich allgemeinbildenden Unterricht als das Kerngeschäft der Institution Schule in Praxisphasen ihres Studiums erschließen sollen, um von einer professionalisierten Praxisausbildung sprechen zu können.

Die ‚black box‘, die wir vielleicht nicht vollständig öffnen, aber in die wir über explorative Studien zumindest Einblicke erhalten, beinhaltet v. a. implizite Wissensbestände von Mentorinnen und Mentoren über den Umgang mit Antinomien fachunterrichtlichen Handelns im Sport, die sich in Unterrichtsnachbesprechungen in Gewissheitskonstruktionen und modi operandi der Schließungen von Ungewissheit dokumentieren. Dabei fokussieren wir in diesem Beitrag die professionstheoretisch als „Sachantinomie“ (Helsper 2016) gedeutete Spannung zwischen einer Orientierung an der wissenschaftlichen Auffassung der Sache und einer Orientierung an den Relevanzsetzungen und Sinnkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler. Das Wissen um die Sachantinomie wirft in der Antizipation fachunterrichtlicher Vermittlungsprozesse des Sportunterrichts enorme Ungewissheiten über das Aktivierungspotential des geplanten Unterrichts auf, zumal die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur ‚Sache‘ Sport, aber auch ihre Interpretationen und Deutungen erheblich differieren können (vgl. Bähr et al. 2019; Lüsebrink & Wolters 2019, Regenbrecht et al. 2019). „Damit ist die Abstimmung der Deutungen und Sichtweisen zwischen den Akteuren und die Perspektivenverschränkung eine besonders herausfordernde und fragile Aufgabe für das professionelle Handeln“ (Helsper 2018: 130).

In den evaluativen Rückmeldungen der von uns bisher untersuchten Unterrichtsnachbesprechungen steht jedoch der reflektierte Umgang mit der Sachantinomie ebenso wenig zur Diskussion wie ihr Zusammenhang zur unterrichtlichen Entstehung und Bewältigung von Beteiligungungsgewissheit (vgl. Pallesen et al. 2018, 2020; Schierz et al. 2018).

Wir interessieren uns daher in diesem Beitrag insbesondere dafür, ob Sport als *der* konjunktive Erfahrungsraum, den Studierende mit ihren schulischen Mentorinnen und

Mentoren in der Regel vor dem Hintergrund ihrer Gesamtbiografien miteinander teilen, die fachspezifische Wahrnehmung und Bearbeitung von unterrichtlichen Antinomien und der mit ihnen einhergehenden Kontingenzeinschränkungen und Ungewissheitsschließungen in einer spezifischen, Gewissheiten des vorberuflichen Alltagswissens bestätigenden Art und Weise vorstrukturiert. Um hierüber Einblicke zu geben, stellen wir anhand ausgewählter Passagen einer Unterrichtsnachbesprechung in einem ersten Schritt Ausschnitte aus der Rekonstruktion des gesprächsleitenden Orientierungsrahmens eines Mentors vor (1). Im nachfolgenden Schritt abstrahieren wir vom Fallbeispiel und problematisieren die sich am Fall dokumentierende fachspezifische Wahrnehmung und Bearbeitung einer Sachantonomie und der mit ihr korrespondierenden Beteiligungungsgewissheit (2). Im abschließenden Fazit führen wir die Stränge der Rekonstruktion und der Problematisierung in Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Professionalisierungserwartungen an und Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen zusammen (3).

## 2 Ungewissheitsschließungen

Lehrperformances Sportstudierender im Praktikumsunterricht sind in aller Regel schon mehr als nur erste Inszenierungserprobungen eines Lehrerselbst. Es darf inzwischen als ein Allgemeinplatz in der professions- und professionalisierungstheoretisch forschenden Sportdidaktik gelten, dass der Prozess des „Sportlehrer\*in-Werdens“ (Haverich 2020) als komplexer Subjektivierungsprozess zu deuten ist, der zwar in fachübergreifender Hinsicht nach Pazzini und Zahn vorrangig „innerhalb der Institution Schule“ (2011: 9) stattfindet – aber nicht nur dort allein. Sportlehrerinnen und -lehrer werden unstrittig in aller Regel schon als Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres in der Schulzeit akkumulierten Beobachtungswissens über Lehr-Praktiken und -inszenierungen mit den Performances des Sport-Lehrens im Kontext Schule „übervertraut“ (Herzog & von Felten 2001: 21). Dieses Beobachtungswissen wird zudem durch die Teilhabe an formellen und informellen Lehrinszenierungen im sportlichen Training an außerschulischen Lehrorten in seiner Schemahaftigkeit beglaubigt und auch schon früh, etwa seit der Adoleszenz, in eigenen Imitationen ritualisierter Lehrperformances im Sport inkorporiert und als performatives Wissen habitualisiert (vgl. Ernst 2018; Ernst & Miethling 2018; Volkmann 2008). Gerade vor dem Hintergrund, dass die Mentorinnen und Mentoren in ihrem Bildungsgang eine ähnliche Sportsozialisation durchlaufen haben, stellt sich die Frage, inwieweit die impliziten Wissensbestände der Studierenden im Rahmen des Praxissemesters überhaupt thematisiert und reflexiv gebrochen werden können oder ob nicht vielmehr die Gefahr besteht, dass Unterrichtsnachbesprechungen, wie auch das folgende Fallbeispiel zeigt, sich in einem konjunktiven Erfahrungsraum vollziehen, der treffend in einer Unterrichtsnachbesprechung von einem Mentor folgendermaßen bezeichnet wird: „Unter uns Sportlern.“

Die im Folgenden im Fokus stehende Sequenz aus einer Nachbesprechung entstammt einem Sample von Mentoringgesprächen, das im Zeitraum von Februar bis Juli 2016 im Rahmen einer Pilotstudie zu Ausbildungsinteraktionen im Praxissemester Sport des Masterstudiengangs GHR300 an einer Niedersächsischen Universität erhoben wurde (vgl. Haverich 2020).

Die Analyse erfolgt im Verfahren der Dokumentarischen Methode, um auf diese Weise dominierende pädagogische und damit vor allem auch berufs- und fachkulturelle (kollektive) Vorstellungen sowie Handlungs- und Deutungsmuster rekonstruieren zu können. In den Blick geraten somit „Äußerungen oder Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen implizierten Haltungen oder Orientierungen“ (Bohnsack 2014: 60), die sich in solchen schulischen Dokumenten als Produkte von Praxis niederschlagen. Dabei können sowohl Handlungspraxis und implizite Wissensbestände verschiedener Sprecherinnen und Sprecher, als auch deren Interaktionsgemeinschaft in den Blick genommen werden.

Unter Bezugnahme auf zentrale Dimensionen professionellen Handelns und auf die dem Fach zugrundeliegenden Deutungsmuster, sahen wir uns in unseren Fallrekonstruktionen in erster Linie die Stellen an, die das Verhältnis des Sachlichen zu Schülervoraussetzungen thematisieren und somit das Potenzial boten, bei Praktikantinnen und Praktikanten sowohl sach- als auch selbstreflexive Prozesse im Kontext der Unterrichtsnachbesprechungen anzubahnen (vgl. Kramer & Pallesen 2019). In dieser Rekonstruktion, die wir im Folgenden lediglich an ausgewählten Sequenzausschnitten zusammenfassend darstellen können, geht es v. a. um einen Verhaltensstil, der auf das Schülerinnen und Schüler aktivierende Agieren im schulischen Praxisfeld bezogen ist.

Wir setzen mit einer die Verhandlung der Sache eröffnenden Sequenz ein, mit der der Mentor, Herr L, in das Gespräch mit Frau K, der Studierenden, einsteigt.

- 63 L: Gut. Dann sag mal was zur Stunde.  
 64 K: Also generell, ich fand ich die Stunde sehr gut, aber auch unfassbar anstrengend. Also ich habe  
 65 wirklich sehr geschwitzt. Es hat mir sehr gut gefallen, wie die Kinder das gemacht haben. Also  
 66 meine Idee war ja, dass sie\_ Also diese Geschichte vom Postboten haben sie, fand ich, sehr gut  
 67 aufgenommen und sich darin auch sehr gut verortet, so dass sie das so im Verlauf der ganzen  
 68 Stunde echt gut umgesetzt haben. Das gefiel mir sehr gut, ich hatte auch ein gutes Gefühl dabei  
 69 so im Gesamten. Grundsätzlich, das Hauptziel eben, dass ihre, ja, ich sage mal, also wie ich  
 70 gesagt habe, dass sie ihre Kompeten\_ oder Ausdauer eben verbessern oder ihre Ausdauer  
 71 verbessern und dabei die Orientierungsfähigkeit fördern, dass das auf jeden Fall eingetroffen ist  
 72 und mir hat das im Gesamteindruck mit erstem und zweitem Durchgang im Groben sehr gut  
 73 gefallen. Allerdings muss ich sagen, war es schon fast an der Grenze, dass es sie vielleicht von  
 74 der Anstrengung her vielleicht etwas überangestrengt hat. Es fällt mir jetzt grade noch schwer,  
 75 dass so ein bisschen einzuordnen, weil Kinder da ja immer

Über die von Herrn L getätigte Aussage wird die handlungspragmatische Anforderungslogik festgelegt, auf die sich die Gesprächspartnerin beziehen muss. Die Aufforderung deutet zudem auf eine asymmetrische Gesprächsordnung hin, auch wenn es hier den Anschein hat, dass eine ‚Augenhöhe‘ über einen umgangssprachlichen und damit wenig rollenförmigen Gesprächseinstieg simuliert wird (vgl. Bressler & Rotter 2019). Nach einer Überleitung oder Zäsur („gut“), wird in das eigentliche Thema, die „Stunde“, eingeführt. Obgleich sich grundsätzlich annehmen ließe, dass die Strukturierung der Gesprächssituation schon im Vorhinein stattgefunden hat, lässt sich der Detaillierungsgrad dieser Anfrage als gering einstufen.<sup>1</sup> Darüber hinaus deutet sich hierüber schon eine

1 Dies zeigt sich insbesondere in einem komparativen Vorgehen, wenn diese Eröffnungsfrage mit anderen Gesprächseröffnungen aus dem Datenmaterial des Projekts verglichen

gewisse Routine an: das Spiel, die Regeln können als bekannt vorausgesetzt werden. Der maximale Kontrast wäre hier eine Reflexionsaufforderung, die einen spezifischen Strukturierungsvorschlag beinhaltet.

Frau K schließt mit ihrer Antwort unmittelbar an die Aufforderung an, was darauf hindeutet, dass diese soziale Praktik der Gesprächseröffnung und die damit verbundenen Regeln und Routinen einem gemeinsamen Erfahrungsraum unterliegen und als bekannt vorausgesetzt werden können, sodass keine weitere thematische Eingrenzung erfragt werden muss. Im Gegenteil: Die Offenheit des Impulses wird intuitiv angenommen und über das subjektive, v. a. körperliche Empfinden und das „gute Gefühl“ konkretisiert. Auffällig ist die ambivalente, nahezu polarisierende Äußerung in Hinblick auf eine Stunde, die einerseits als „sehr gut“ wahrgenommen wird und andererseits mit dem Extrem „unfassbar“ anstrengend und schweißtreibend gekennzeichnet wird.

Im weiteren Verlauf thematisiert Frau K die Leistung der Schülerinnen und Schüler, die deren Beteiligung an der unterrichtlichen Ordnung als Maßstab für eine gelungene Unterrichtsstunde heranzieht. Die unterrichtliche Sache wird zunächst vergleichsweise unspezifisch als „Geschichte vom Postboten“ eingeführt. Eine erste Konkretisierung findet sich dann über die Setzung der Thematik: ausdauernd laufen und sich in der Sporthalle orientieren. Das „Hauptziel“ wird jedoch nicht direkt benannt, sondern vielmehr über mehrere sprachliche Schleifen eingeführt, aber letztendlich nicht hinsichtlich eines sacherschließenden Inhaltes konkretisiert, denn Ausdauer und Orientierung ließen sich prinzipiell in vielerlei Hinsicht entwickeln, fördern und ausbauen. Über das Verhältnis von Schülerinteressen und sachlichen Ansprüchen erfährt man folglich wenig. Es überwiegt der Modus einer zwar unverbindlichen, jedoch vorteilsbezogenen Selbstpräsentation, die sich in der erfolgreichen Ideengeberin und der Gestalterin unterrichtlicher Ordnung, aber auch einer „im Gesamten“ kaum verunsichernden Redesituation manifestiert.

Wenn in dieser Nachbesprechung angestrebt würde, einen Habitus der Reflexion über die Thematisierung von Ungewissheiten anzubahnen (Helsper 2001), dann wäre es interessant, wie vom Mentor an dieses subjektive Empfinden angeschlossen wird, um es in eine Reflexion zu überführen, die unter professionstheoretischen Gesichtspunkten genau diese Spannung zwischen einer Orientierung an der Person und einer Orientierung an der Sache unter die Lupe nimmt.

- 75 L: Hm. Das können wir ja gleich ((Ja)) Nächste wäre\_ So als Punkt\_ Jetzt das nur als kurzes  
76 Statement, ausführliche (unv.) ((Hm. Genau. Aber es hat mir im Gesamten ganz gut))  
77 L: Dein Ziel, hast du ja gerade schon gesagt, war Ausdauer und Orientierung fördern ((Hm)) deine  
78 Intention sozusagen. Wenn du jetzt mal eben sagst, was an der Stunde im Einzelnen alles so gut  
79 war, dass du dieses Ziel erreicht hast.

Herr L geht weder auf die aufgeworfene Unsicherheit noch auf mögliche Konkretisierungen des bislang Unverbindlichen ein, sondern verschiebt sie auf einen späteren Zeitpunkt. Es wird zunächst zugestimmt, gleichzeitig wird aber auch die Unvollständigkeit in der Antwort markiert. Frau K nimmt dies hin und insistiert nicht, was wiederum die

---

wird, die mitunter mit umfassenden Strukturierungsangeboten (z. B. über Checklisten) eingeleitet werden (vgl. Pallesen et al. 2018).

Asymmetrie in dem Gespräch markiert. Erneut formuliert sie ihren guten Gesamteindruck und markiert darüber eine Orientierung an einer strategischen Platzierung.

An dieser Stelle lassen sich v. a. für die als Mentor beteiligte Person am Gespräch Orientierungen rekonstruieren, die sich zunächst anhand der gestellten Fragen zuspitzen lassen. Es scheint so etwas wie eine Orientierung an einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch durchzuschimmern: Die Gewissheit bringende Antwort ist zwar bekannt, trotzdem wird die Fragestellung so lange verändert, bis die richtige Antwort gegeben wird. Hier hat die Studierende die richtige Antwort offenbar noch nicht geliefert, sodass nach einer Präzisierung dessen gefragt wird, was „*im Einzelnen alles so gut war*“. Eine fachliche Orientierung ist noch nicht erkennbar.

Diese Art und Weise der Fragestellungen deutet auf gewisse Kulanzpraktiken hin, wie sie beispielsweise bei Fragen an als leistungsstark eingeschätzte Schülerinnen und Schüler (implizit) genutzt werden, wenn diese die richtige Antwort nicht auf Anhieb nennen (vgl. Zaborowski et al. 2011).

Der Modus der ungewissheitsschließenden Befragung lässt sich auch in einer späteren Passage ausmachen, die kurz auf die soeben rekonstruierte Passage folgt.

- 103 L: Hm. Ja, können wir gleich\_ Die Briefe, hast du gesagt, wie kamen die an? Oder dieses ganze  
 104 Spiel? ((Ich glaube, sehr gut.)) Ja, du hättest ja auch sagen können: „Wir laufen jetzt zweimal  
 105 sechs Minuten.“  
 106 K: Ja, genau. Also ich habe halt irgendwie versucht, weil wir es im Vorfeld ja\_ in der Einheit habe  
 107 ich schon diverse Laufspiele mit denen gemacht und das hat nicht immer so das Ziel oder den  
 108 Sinn und Zweck erfüllt, den ich damit haben wollte, weil die Klasse auch so ein bisschen  
 109 bewegungsfaul ist, finde ich. Und dann habe ich mir halt echt überlegt, irgendwas zu finden, was  
 110 die eben\_ Die sind ja auch gezwungen dadurch\_ Also du siehst ja, wenn du deine Briefe verteilt  
 111 hast, bist du fertig. Wenn du es nicht gemacht hast, bist du es eben NICHT. Und sie sehen ja,  
 112 dass sie es machen MÜSSEN, du kommst ja nicht drum rum. Du kannst natürlich zwischendurch  
 113 gehen, aber das ist ja auch nicht schlimm. Im Gesamten haben sie sich ja dadurch viele bewegt.  
 114 Also deswegen finde ich, dass sie\_ es ist halt sehr kindgerecht, die Geschichte und die Briefe.  
 115 Ich hatte die Hoffnung, dass sie es bezwingen, und sie bezwingen es ja eigentlich auch.

Der fragend-entwickelnde Modus wird vom Mentor auch im späteren Verlauf weiter beibehalten, aber hinsichtlich einer deutlichen Konfrontation ausgeschärft, indem er Frau K eine Alternative anbietet, die sich auf ein Trainingsprogramm als Kontrast zu der genannten Geschichte bezieht. Das Spiel wird als Verpackung des Ausdauer- und Orientierungslaufs in Frage gestellt. Darüber wird deutlich, dass das Thema des Anschlusses der Sache ‚Ausdauerlauf‘ an die Schülervoraussetzungen in zwei unterschiedlichen Varianten gedeutet werden kann: Das ‚Kindgerechte‘ spiegelt sich einerseits im Dokument in der Wahl des Inhalts, also in einem Spiel wider. Oder es spiegelt sich in der Form einer trainingswissenschaftlich ermittelten Reizdosierung, also einer dem kindlichen Organismus angemessenen sechsminütigen körperlichen Belastung wider. In beiden Fällen können die Sachkonzepte der Schülerinnen und Schüler, ihre Voraussetzungen und Erfahrungswelten aber nicht ignoriert werden. Frau K muss sich positionieren und ihr Vorgehen begründen. Sie verifiziert den Vorschlag des Mentors als plausibel und argumentiert über einen Versuch, den sie angesichts fehlgeschlagener Laufspiele angesetzt hat. Deutlich wird eine Orientierung an einer Sinn- bzw. Zweckerfüllung, die aber in der Vergangenheit fehlgeschlagen war, was jedoch weniger an ihren Unterrichts-

versuchen lag, sondern vielmehr an ihrer Klientel: die Klasse wird pauschal als „*so ein bisschen bewegungsfaul*“ tituiert. Somit stehen die Schülerinnen und Schüler in einem Kontrast zu einer Orientierung an bewegungsfreudigen Kindern, die den positiven Gegenhorizont ausmachen. Der Vorschlag eines Trainingsprogramms wird also nicht abgewiesen, sondern in ein Spiel verpackt, und zwar so, dass die Verpackung für die Lernenden noch schwerer zu durchschauen ist. Durch den als Geschichte getarnten Ausdauerlauf wird sowohl eine Orientierung an einem Fremdzwang: „*Die sind ja auch gezwungen dadurch*“ als auch eine Orientierung am Selbstzwang sichtbar: Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe erst dann erledigt, wenn alle Briefe im Akkord verteilt worden sind.

Transportiert wird darüber ein Bild vom Sachlichen, das zwar mit der Intention der kindgerechten Aufbereitung arbeitet und Anschlüsse an ein dem Kindsein gemäßes Spiel über eine Geschichte sucht, aber wenig an kindliche Erfahrungswelten anzuschließen vermag. Denn, ob dies über eine Reproduktion der Arbeitsverhältnisse im Paketdienst und der Simulation von Akkordarbeit gelingt, bleibt fraglich. Das Ausdauertraining wird verpackt und verschleiert und Ungewissheiten über die Trainingsbeteiligung werden so vermieden. Transportiert wird auch ein Bild von Kindern, die in der Schule nicht freiwillig Sport treiben und daher zur Teilnahme am Ausdauertraining verpflichtet werden müssen: Ihr intrinsisch motiviertes Trainingsengagement ist ungewiss.

Wie ein Kindertraining effektiv und effizient, sogar in der Verpackung von Spielen trickreich durchgeführt wird, wird in aller Regel nicht in den lehramtsbezogenen Veranstaltungen der universitären Sportdidaktik mit dem Anspruch auf lernwirksamen Unterricht gelehrt und gelernt. Kindertraining als ‚spielerisches‘ Ausdauertraining ist vielmehr ein prominentes Thema der Übungsleiterausbildungen in den Verbänden des organisierten Sports. Die Befähigung zur Durchführung eines spielerischen Kindertrainings verlangt daher auch lediglich, als Sportler\*in aus dem System des Sports zu kommen und dort in den Besitz einer Lizenz und von Erfahrungen als Übungsleiter\*in gelangt zu sein. Im Versuch der Studierenden, in einem Verfahren der Kontingenzeinschränkung die fachspezifische Beteiligungungsgewissheit an der Sache ‚Ausdauerlauf‘ in quasi-technologischen Zwangsarrangements vermeintlich kindgerechter, motivierender Spielinszenierungen zu bearbeiten, dokumentiert daher letztendlich nur die schulische Aktualisierung des im vor- und außerschulischen Sport tradierten Lösungswissens zur Bewegungsaktivierung von Kindern und Jugendlichen.

Wir finden im Fortgang der Sequenz starke Hinweise auf das Format eines Nachbereitungsgesprächs, das eher im Kontext einer Übungsleiterausbildung im System des Sports als im Rahmen didaktischer Reflexionen auf schulischen Unterricht zu erwarten wäre. Ein solches Gespräch findet „unter Sportlern“ statt, deren Habitusformationen Gewissheiten bereit halten, die im Gefühl als Ausdruck eines praktischen Sinns für Trainingsprozesse und Interaktionsweisen im Sport stärker verankert sind als in der expliziten, theoretisierenden Reflexion eines praktischen Sinns für bildende Unterrichtsprozesse in der Schule.

Wir springen im Folgenden zu einer Sequenz, in der noch einmal die Aussage von Frau K aufgegriffen wird, dass die Stunde für sie körperlich sehr anstrengend und schweißtreibend war.

- 669 K: Ja, das ist so ein Beteiligungsbedürfnis von mir irgendwie immer.  
 670 L: Das sind alles Kleinigkeiten, das ist alles nicht weiter schlimm. Ich kann das auch gut  
 671 nachvollziehen, vor allem, wenn man so aus dem Sport kommt.  
 672 K: Ja, vielleicht\_ Das muss man (lachend) lernen.

Das ‚Beteiligungsbedürfnis‘ an sportlichen Praktiken, auch denen der Kinder, also auch das Bedürfnis, als Trainerin zugleich Sportlerin zu sein, lautstark anzutreiben und mitmachend ins Geschehen einzugreifen, trifft das Verständnis von Herrn L. Frau K komme nicht nur einfach aus dem Sport, sondern komme „so aus dem Sport“, also vermutlich in einer gesteigerten, besonderen Art und Weise. Frau K wird als eine Herrn L bekannte, wenn nicht prominente Sportlerin adressiert, deren Sportlerhabitus nicht nur toleriert, sondern latent bewundert wird.

- 673 L: Ich bin\_ Auch bei meinen Schülern denken immer alle, ich wäre der Nettteste und der Ruhigste,  
 674 aber wenn ich mit meinen Mannschaften da am Spielfeldrand stehe, dann kann ich auch schon  
 675 mal so ein halbes Stadion füllen, wenn es sein muss, so. Dann glauben viele, sie kennen mich  
 676 nicht wieder, und dann muss man das auch mal (unv.). Dann muss man das auch mal loswerden  
 677 und richtig da rumschreien, das gehört da auch zu. Aber du weißt, das ist natürlich\_ vor allem,  
 678 wenn du selbst sagst, das ist anstrengend, dann geht das nicht ewig und immer.  
 679 K: Ja, ich habe aber\_ Also\_  
 680 L: Aber manchmal muss das, sonst fühlt man sich auch nicht wohl.

Im Sprung aus dem Horizont der Schule in den Gegenhorizont des Sports vollzieht sich demnach auch mit Herrn L ein radikaler Wandel im modus operandi der Adressierung der Klientel. Herr L identifiziert sich mit Frau K im Selbsterleben als Coach und Sportler: Auch er führe sich gegenüber Schülerinnen und Schülern in der Sondersituation des Sports anders auf als in der Regelsituation des Unterrichts der Schule. Als Trainer verliere er sich „schon mal“ in emotionalen und unbeherrschten Selbstaufführungen gegenüber seinen „Mannschaften“. Der Verlust der Affektkontrolle sei zwar auf Dauer zu anstrengend, gehöre aber zum expressiven Verhalten am Spielfeldrand dazu. Dass sich mit dem Sprung vom Unterricht der Klasse zum Coaching einer Mannschaft ein De-Professionalisierungsprozess des Lehrerverhaltens verbinden könnte, bleibt im Verlauf der Nachbesprechung völlig unreflektiert.

- 729 L: Gut. Was noch bei den Pluspunkten fehlte, ist dein Lehrerverhalten, ne? Das ist ja nun aus  
 730 meiner Sicht, würde ich sagen, hervorragend. Selbst wenn du gerne auch mal die Zügel in der  
 731 Hand hast und notfalls auch mal das leitest so, das finde ich auch okay. Vor allen Dingen, wenn  
 732 du auch noch sagst, du bist so, dann ist es noch viel wichtiger, dass du es auch so weitermachst,  
 733 ja? Stellung, Übersicht, „Julius, hinsetzen“, da wird nicht lange diskutiert, nicht: „Ach, Julius,  
 734 Mensch, und schon wieder, habe ich doch schon viermal gesagt“, ne? „Julius hinsetzen“ reicht,  
 735 dann sitzt der da.

Gerade in den emotional und metaphorisch dichten Sequenzen dokumentiert sich eine implizite Orientierung des Mentors an einem autoritären, disziplinierenden, wenn nicht sogar aggressiven Führungsstil. Rumschreien, am Zügel führen, Kommandos erteilen, Stellung, Leitung, Übersicht – Sport und Schule verschmelzen in der ‚black box‘ zu einem Herrschaftswissen, das sich in einer Unterrichtsnachbesprechung in dichten Gewissheiten über die subjektivierende Adressierung von Schülerinnen und Schülern als

gehorsame Sportler\*innen seinen Ausdruck verschafft. Frau K erhält die Gewissheit, dass ihr vorberuflich habitualisierter Führungsstil mit dem des Mentors konform sei. Sich als weisungsmächtige Führungspersönlichkeit im Sport präsentieren zu können, ist in der Überzeugung von Herrn K zweifelsfrei das zentrale Können, das nicht nur in außerschulischen, sondern auch innerschulischen Aufführungen von Sport *best-practice* verspricht.

Zieht man ein erstes Zwischenfazit, dann zeigt sich auf der Sichtstruktur der Nachbesprechung, dass der modus operandi der Gesprächsführung des Mentors schlicht und einfach darin besteht, Plus- und Minuspunkte zu verteilen. Sein System der Punktvergabe beruht in der Tiefenstruktur auf der Orientierung an einem autoritären Führungsstil, der „*notfalls*“ auch im Sport tolerierte emotional-entgrenzte Verhaltensweisen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern einer Klasse legitim erscheinen lässt, sofern in einer semantischen Verschiebung die Klasse zur Mannschaft undefiniert wird.

Der lebensweltliche Zusammenhang des Sports bildet in diesem Fall in der Orientierung des Mentors einen Erfahrungsraum, der die Ausbildung und Habitualisierung eines als Pluspunkt markierten autoritären Führungsstils begünstigt. In dieser Orientierung hat der Umgang mit Antinomien und Kontingenzen, darüber besteht zwischen Studierender und Mentor die Einigkeit ‚unter Sportlern‘, nicht im kommunikativen, sondern im strategischen Handeln seinen Ort.

Die Wirksamkeit der vorberuflichen Sozialisation im Sport schränkt, so das Zwischenfazit, sowohl auf Seiten des Mentors als auch auf Seiten der Studierenden den reflektierten Umgang mit der unterrichtlichen Sachantinomie und der aus ihr resultierenden Beteiligungsungewissheit erheblich ein. Die Unterrichtsnachbesprechung ließe sich daher als vorläufiger Kernfall der Vergemeinschaftung und Sicherung einer fachkulturellen Identitätsnorm der Lehrperson als Sportlehrer\*in deuten, die, wenn auch nicht bewusst intendiert, das im Sport für normal befundene strategisch-autoritäre Führungsverhalten von Lehrkräften vor schul- und unterrichtspädagogischen Reflexionsansprüchen schützt. Im kommenden Abschnitt gehen wir dieser Zwischenbilanz in abstrakteren, problematisierenden Überlegungen weiter nach.

### 3 Problemaufriss

Die aus der Sachantinomie resultierende *Beteiligungsungewissheit* ist unstrittig nicht nur eine fachspezifische Form der Ungewissheit von Sportlehrkräften, sondern eine generische, die in allen Schulfächern anzutreffen ist. Mit der institutionellen, dem schulischen Unterricht eingeschriebenen Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler bei ständig wechselnden Fächern und Themen gleichbleibende, von persönlichen Interessen unabhängige Aufmerksamkeitsleistungen im Unterricht erbringen, wird die Beschreibung eines Problemfelds, aber nicht die Bilanzierung einer Realität eröffnet (vgl. Wenzel 2014). Die Notwendigkeit, eigene Sachvorstellungen und -konzepte der Schülerinnen und Schüler unterrichtlich einbeziehen und entwickeln zu müssen, gehört ebenso zum Kerngeschäft und zur Unterrichtsp Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, wie die Aufgabe, Heranwachsende immer wieder erneut für Unterrichtsthematiken zu interessieren und zur Mitarbeit im Unterricht zu aktivieren. Daher zählt die gelingende (ko-

gnitive) Schüleraktivierung zu den Grundvoraussetzungen lernwirksamen Unterrichts und wird insbesondere im Kontext des kompetenzorientierten Diskurses zur Lehrerprofessionalität anhand eines breiten Spektrums von Strategien zur Verbesserung des Classroom Managements, der konstruktiven Unterstützung, des kreativen Medieneinsatzes oder der Optimierung der Feedback-Kultur diskutiert (vgl. Helmke 2017, Kunter & Trautwein 2013).

Der sportdidaktische Diskurs zur Sicherung von Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität lässt dem Umgang mit Beteiligungungewissheit jedoch nur eine auffällig marginale Aufmerksamkeit zukommen, wenn damit Fragestellungen *lernerfektiven*, *reflexiven* und *kognitiv aktivierenden* Unterrichts berührt werden. Gesteigertes Interesse finden dagegen Methoden der Schüleraktivierung, die in einem engen Bezug zu Fragen des *bewegungseffektiven* und *motorisch aktivierenden* Unterrichts in Sportstunden stehen, wobei die Breite des Spektrums pädagogisch erwarteter und erwünschter Effekte intensiver motorischer Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtszeit beachtlich ist (vgl. Gogoll & Gerlach 2020, Schierz 2019).

Wozu und warum also ein Problemaufriss? Aus mehreren Gründen: Man kann erstens in einem fachspezifischen, keinesfalls nur impliziten didaktischen Orientierungsrahmen ein diskutables Problem sehen, der in kritischer Haltung gegen die ‚Verkopfung‘ des Schulfachs Sport ein Fachlichkeitsverständnis generiert, das sich in einen deutlichen Gegenhorizont zu generischen Reflexions- und Reflexivitätsansprüchen innerhalb einer umfassenden Rahmenkonzeption für bildenden Fachunterricht setzt (vgl. Dressler 2013). Erst durch das monoperspektivische Bestreben, in der für das Lernen reservierten Zeit der Schule die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler an bewegungseffektivem Sporttreiben herzustellen, wird aus einer Ungewissheit der Beteiligung am lernwirksamen Unterricht die Ungewissheit der Beteiligung am bewegungsintensiven Sport. Zweitens ist es problematisch, mittels Zwangs- oder Verführungsarrangements im Umgang mit Beteiligungungewissheit gegenüber Schülerinnen und Schülern Macht mit dem Ziel auszuüben, deren Sachkonzepte und ihre persönlichen Einstellungen zur Sache zu übergehen oder zu manipulieren.

Hoffnungen und Erwartungen Studierender, schon in den ersten Auseinandersetzungen mit unterrichtlicher Kontingenz und Ungewissheit schnell und auch nachhaltig Macht über den Alltag des Unterrichtens zu gewinnen, sind verständlich, auch wenn die Mittel noch unangemessen sind. Fragwürdig wird es, wenn schon frühzeitige schulpraktische Kontakte in der universitären Phase der Lehrerbildung dazu führen, die Mittel durch Zwecke zu heiligen und in einer initialisierenden Ausrichtung der Lehrerbildung auf das Praxisfeld des Berufs Biografie, Habitus und Fach in ein pragmatisches, aber unreflektiertes Passungsverhältnis zu setzen. Eben darin bestünde das beklagte „fatale Zusammenspiel von früher Praxiserfahrung und Reflexionsabblendung“ (Helsper 2003: 154).

Trotz des Drucks zur Verwissenschaftlichung des Unterrichts besteht also in der frühen berufspraktischen Ausrichtung des Studiums die latente Gefahr, eine Kultur der Einlassung (vgl. Neuweg 2011) über die Maßen zu stützen. Die Reflexion vorberuflicher Orientierungsrahmen und ihrer modi operandi der Kontingenzeinschränkungen würden in einer Form der blinden Einlassung auf fachkulturell tradierte Deutungsmuster und Routinen aus dem Vollzugsgeschehen der Praktikumsphasen weitestgehend he-

rausgehalten werden. Denn die für wissenschaftliches Denken typischen Irritationen durch Fragen, Zweifel und Skepsis wären für den Fluss des eigenlogischen, intuitiven Operierens schulischer Praxis, wie Neuweg in seinen Analysen zeigte, nur störend (im Überblick Neuweg 2018).

## 4 Fazit

Werden die Ergebnisse der Rekonstruktion und des Problemaufrisses zusammengefasst, so ergibt sich ein ambivalentes Fazit: Einerseits wird im Reformprozess der Lehrerbildung seit Bologna in professionalisierender Hinsicht erwartet, dass in Prozessen interaktiver Reflexivität Mentorinnen und Mentoren sowie Studierende gemeinsam wissenschaftsbasiert sowohl rollenkonforme Kompetenzen als auch neue Modi des Umgangs mit konstitutiver Kontingenz und Ungewissheit unterrichtlicher Interaktionen erschließen. Andererseits erzeugen Kontingenz- und Ungewissheitserfahrungen in schulpraktischen Phasen starke Tendenzen, im Rahmen der durchaus vorhandenen Bereitschaft, „Kontingenz als Herausforderung anzunehmen“ (Keller-Schneider 2018: 251), zugleich die Gewissheitskommunikation zwischen Studierenden und Mentor\*innen soweit zu verstärken, dass de-professionalisierende Passungsverhältnisse zwischen den vor- und außerberuflichen Lehrerhabitus der Studierenden und den Ausbildungshabitus der Mentorinnen und Mentoren in latenten oder manifesten Besprechungsformaten hervorgebracht werden. Nicht nur „Fachunterricht neigt zur Subsumption, zur Konstruktion von Gewissheit und Schließung“ (Bonnet 2020: 33), sondern auch der ‚Unterricht über Unterricht‘ in Unterrichtsnachbesprechungen scheint diese Neigung aufzuweisen (vgl. u. a. Cramer & Drahm 2020; Pallesen et al. 2018, 2020; Pufke et al. 2020; Brack 2019; Rosemann & Bonnet, 2018; Schierz et al. 2018). Inwieweit dann Professionalisierung überhaupt möglich ist, bleibt somit in den Unterrichtsnachbesprechungen vermutlich nicht nur im Schulfach Sport fraglich, wenn es z. B. um die Komplexität und Ungewissheit der unterrichtlichen Aktivierung von Schülerinnen und Schülern in Prozessen der Sachvermittlung geht.

Ausbildungsinteraktionen stehen daher in einem Spannungsverhältnis zwischen normativen Professionalisierungserwartungen und durchaus starken motivationalen Tendenzen zur Aneignung und Vermittlung de-professionalisierender Berufsbilder und Bearbeitungsweisen der Anforderungslogik des Berufsfelds Schule, dem die Akteurinnen und Akteure in Praxisphasen der Lehrerbildung sowohl auf der Seite der Vermittlung als auch auf der Seite der Aneignung nur schwer entkommen können.

Nicht die Herausforderung des Umgangs mit unterrichtlicher Ungewissheit ist das Problem, vor dem Lehramtsstudierende stehen, wenn sie schulpraktische Studien durchlaufen. Das Problem ist nüchtern betrachtet die Herausforderung des kritisch-reflektierten Umgangs mit fachkulturellen *Gewissheitsüberschüssen* in Praxisphasen der universitären Phase der Lehrerbildung, die die black box impliziter Fachlichkeitskonstruktionen und ihnen korrespondierender quasi-technologischer modi operandi der Ungewissheitsbearbeitung bereithalten.

## Autorenangaben

Prof. Dr. Matthias Schierz  
 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
 Institut für Sportwissenschaft  
 Ammerländer Heerstraße 114-118  
 26129 Oldenburg  
 matthias.schierz@uni-oldenburg.de

Dr. Hilke Pallesen  
 Universität Bremen, Fachbereich 12 Erzie-  
 hungs- und Bildungswissenschaften  
 Bibliotheksstraße 1  
 28359 Bremen  
 pallesen@uni-bremen.de

## Literaturverzeichnis

- Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.) (2019): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bonnet, Andreas (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiografischen Forschung. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 27-48.
- Brack, Lydia (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bressler, Christoph/Rotter, Carolin (2019): Begegnung auf Augenhöhe? – Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz, S. 194-218.
- Cramer, Colin/Drahmann, Martin (2020): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, Marcus/Weiß, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 18-34.
- Dressler, Bernhard (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 183-202.
- Ernst, Christian (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, Christian/Miethling, Wolf-Dietrich (2018): Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungstheoretischem Hintergrund. In: Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hrsg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-228.
- Führer, Felician-Michael (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

- Gogoll, André, & Gerlach, Erin (2020): Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit. In: van Ackeren, Isabell/ Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter,Carolin/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 463-475.
- Hartmann, Meike/Laging, Ralf/Scheinert, Christian (Hrsg.) (2019): Professionalisierung in der Sportlehrer\*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive“ Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Haverich, Ann Kristin (2020): Sportlehrer\*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover: Friedrich Verlag.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142-162.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster, New York: Waxmann, S. 103-127.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Herzmann, Petra/ Liegmann, Anke B. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: Artmann, Michaela/ Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 74-92.
- Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2019): Die Praxis der Lehrer\*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: Editorial. Zeitschrift für Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8/H. 1, S. 3-23.
- Herzog, Walter/von Felten, Regula (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 19/H. 1, S. 17-28.
- Keller-Schneider, Manuela (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/ Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-254.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, Rolf-Torsten/ Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 73-99.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn, München, Wien & Zürich: Schöningh utb.
- Leonhard, Tobias/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian/Košinár, Julia/Reintjes, Christian/Richinger, Beat (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 11/H. 1, S. 79-98.
- Lüsebrink, Ilka/Wolters, Petra (2019): Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer,

- Malte/Regenbrecht, Tobias/ Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (S. 377-395). Wiesbaden: Springer VS, S. 377-395.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 22/H. 43, S. 33-45.
- Neuweg, Georg Hans (2018): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Weilerswist: Waxmann.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann Kristin (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 149-164.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann Kristin (2020): „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“ – Fachlichkeitskonstitutionen und -thematisierungen in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt, S. 165-181.
- Pazzini, Karl-Joseph/Zahn, Manuel (2011): Vorwort. In: Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-16.
- Pufke, Eva/Schirner, Sigrun/Hödrich, Antonie/Kirr, Caroline/Stöger, Heidrun (2020): Professionalisierung von Praktikumslehrkräften. In: Syring, Marcus/Weiß, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 181-194.
- Regenbrecht, Tobias/Bähr, Ingrid/Krieger, Claus (2019): Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/ Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/ Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-321.
- Rosemann, Inga/Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Artmann, Michaela/ Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131-148.
- Schierz, Matthias (2019): Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung, Selbstentschulung und Selbstentleerung. In: Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (Hrsg.): Sinnstiftende Lehr – Lern – Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 75-90.
- Schierz, Matthias/Pallesen, Hilke/Haverich, Ann Kristin (2018): „Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (7), S. 37-50.
- Vogler, Jolanda (2019): Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Research.
- Wenzel, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

- Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline (2011): Praxissemester: Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Budrich, S. 49-60.
- Zaborowski, Kathrin/Meier, Michael/Breidenstein, Georg. (Hrsg.) (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarstufe. Wiesbaden: VS Verlag.