

Meta-Reflexivität und Sportdidaktik

(Doppelte) Professionalisierung durch Mehrperspektivität

Julia Hapke

Abstract

Mehrperspektivität gilt sowohl im Rahmen von einer meta-reflexiven Lehrpersonenbildung als auch im Rahmen eines modernen Sportunterrichts als bedeutendes didaktisches Prinzip. Dieser Beitrag verfolgt die These, dass die wechselseitige Verständigung zwischen bildungswissenschaftlicher und sportdidaktischer Diskussion zur Idee der Mehrperspektivität beidseitig verschiedene theoretische Anschlussstellen sowie Professionalisierungspotenziale eröffnet. Letztere werden im Beitrag herausgearbeitet.

1. Einleitung

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wurde in jüngerer Vergangenheit der professionstheoretische Ansatz der *Meta-Reflexivität* (Cramer & Drahtmann, 2019; Cramer et al., 2019) eingebracht. Dieser versteht Professionalität als ein Produkt aus grundsätzlich mehreren Ansätzen der Professionalisierung und unterbreitet eine Möglichkeit, deren verschiedene Perspektiven in der Lehrpersonenbildung aufeinander zu beziehen. Ein zentrales Prinzip des meta-reflexiven Ansatzes lautet ‚Mehrperspektivität‘, verstanden als konsequente mehrperspektivische Betrachtung der behandelten Gegenstände (Cramer, 2020). Unter der gleichen Bezeichnung – ‚Mehrperspektivität‘ – ist in der deutschsprachigen sportdidaktischen Diskussion ein Unterrichtsprinzip für den Sportunterricht bekannt, welches seit den 1980er Jahren sowohl den wissenschaftlichen Diskurs als auch die Entwicklung von Curricula im Unterrichtsfach Sport prägt (Balz, 2020; Ruin, 2019). Gleichzeitig zeigen empirische Studien auf, wie herausfordernd es für Sportlehrpersonen zu sein scheint, das Prinzip der Mehrperspektivität im Unterricht tatsächlich umzusetzen. Forschung zur Thematisierung und Anwendung von Mehrperspektivität im Rahmen der Sportlehrpersonenbildung liegt zudem nur wenig vor, sie lässt jedoch vermuten, dass eine ent-

sprechende Professionalisierung bislang nicht auf breiter Basis gelingt (Balz & Hapke, 2022).

Dieser Beitrag verfolgt die These, dass die wechselseitige Verständigung zwischen bildungswissenschaftlicher und sportdidaktischer Diskussion zur Idee der Mehrperspektivität beidseitig verschiedene theoretische Anschlussstellen sowie Professionalisierungspotenziale eröffnet. Zunächst ermöglicht Meta-Reflexivität als theoretischer Ansatz zur Professionalität von Sportlehrpersonen Forschenden, die verschiedenen Perspektiven (z. B. berufsbiografischer, kompetenztheoretischer Ansatz) und Erkenntnisse der (empirischen) Sportlehrpersonenbildungsforschung aufeinander zu beziehen. Dies gewährt sowohl einen informierten, produktiv-kritischen Blick auf Potenziale und Limitationen der verschiedenen, bislang relativ isoliert voneinander beforschten Ansätze, als auch einen ansatzübergreifenden, relationierenden Blick auf unterschiedliche Professionstheorien und die systematische theoretische Verortung von empirischen Befunden in ihnen (vgl. Hapke & Cramer, 2020).

Weiterhin ergeben sich durch die nicht nur begriffliche, sondern auch semantische Nähe des meta-reflexiven Prinzips der Mehrperspektivität zum gleichnamigen Unterrichtsprinzip für den Sportunterricht (fach-)spezifische didaktische Möglichkeiten für die Praxis der Sportlehrkräftebildung und des Sportunterrichts, die in ein doppeltes Professionalisierungspotenzial münden: Die wechselseitige Bezugnahme umfasst Potenziale sowohl für die didaktische Gestaltung von Professionalisierungsprozessen von Sportlehrpersonen (z. B. Lernen am Modell; fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Zugänge und Sinnbezüge des Gegenstands als Perspektiven) als auch für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Schulfach Sport (z. B. Übertragung weiterer meta-reflexiver Prinzipien von der Lehrpersonenbildung auf den Sportunterricht als Fortschreibung des Unterrichtsprinzips der Mehrperspektivität).

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, dieses doppelte Professionalisierungspotenzial herauszuarbeiten. Dazu werden zunächst die normativ-theoretische Grundlegung von Mehrperspektivität im Sportunterricht sowie dessen empirische Erforschung in der Sportdidaktik vorgestellt (vgl. 2.). Anschließend wird aus einem sportdidaktischen Blickwinkel heraus eine mögliche Übertragung des meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes unter Anwendung des Prinzips der Mehrperspektivität und weiterer meta-reflexiver Prinzipien auf die Sportlehrpersonenbildung skizziert (vgl. 3.). Der Beitrag schließt mit der Diskussion von Professionalisierungspotenzialen der wechselseitigen Bezugnahme zwischen dem sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Meta-Reflexivität (vgl. 4.).

2. Mehrperspektivität im Sportunterricht

Den Kernauftrag des professionellen Handelns von Lehrer:innen stellt nach Hericks (2015) das fachliche Unterrichten dar: Die Professionalität einer Lehrperson bemesse sich demnach vor allem daran, wie durch das Unterrichten die Bildungsprozesse der Schüler:innen angeregt und begleitet werden. Folgt man diesem Verständnis, sind sowohl die Professionalität von Sportlehrpersonen als auch die darauf abzielende Professionalisierung in der Sportlehrer:innenbildung daran zu orientieren, dass und welche fachspezifische(n) Bildungsprozesse auf Seiten der Schüler:innen von den Sportlehrpersonen im Sportunterricht ermöglicht und gefördert werden (sollen).

2.1 Normativ-theoretische Grundlegung von Mehrperspektivität im Sportunterricht

Zur Frage, wie die fachspezifischen Bildungsprozesse im Sportunterricht ausgestaltet werden sollen, gilt im deutschsprachigen Raum die Idee eines auf Handlungsfähigkeit abzielenden mehrperspektivischen Sportunterrichts wissenschaftlich wie auch curricular als trag- und konsensfähig (Balz, 2020).

Die Grundidee ist, Heranwachsende auf ein eigenständiges Handeln in der Sport- und Bewegungskultur vorzubereiten, die sowohl vielgestaltig als auch vieldeutig ist, da sie sich immer mehr ausdifferenziert, in informelle und digitale Räume verlagert und ganz unterschiedlich mit Sinn belegt wird (Gogoll, 2020; Kurz, 2004). Damit Heranwachsende lernen können, mit dieser Vielgestaltigkeit und Vieldeutigkeit sowie mit der Veränderbarkeit dieser Kultur in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen sportbezogenen Handeln eigenverantwortlich und sinnvoll umzugehen, sollen Schüler:innen im Sportunterricht eine sowohl operative als auch reflexive Handlungsfähigkeit erwerben (Gogoll, 2020). Operative Handlungsfähigkeit meint die Fähigkeit, die sozialen Anforderungen der kulturellen Gebrauchspraxis erfüllen und somit qualifiziert an der gegebenen Sport- und Bewegungskultur partizipieren zu können. Dies schließt sowohl sportmotorische Fähigkeiten als auch Taktik- und Regelwissen ein. Reflexive Handlungsfähigkeit meint die Fähigkeit, die sozialen Anforderungen der kulturellen Gebrauchspraxis in ihrer Eigenlogik und Genese zu verstehen, sie zu hinterfragen und ggf. umgestalten zu können. Im umfassenden Sinne handlungsfähig im Sport ist, wer beide Formen integriert, also dazu fähig ist, sportbezogene Handlungsformen qualifiziert auszuüben und dabei sein Ausüben auf der Basis reflexiv erworbener Handlungsorientierungen selbstbestimmt und verantwortlich zu regulieren (Gogoll, 2020).

Einen zentralen didaktischen Ansatzpunkt zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sport stellt das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität dar (Balz, 2020). Diesem geht es um ein „Erfahrbarmachen unterschiedlicher

Perspektiven auf eine (als relativ zu betrachtende) ‚Wirklichkeit‘, um so den (Fach-)Gegenstand differenzierter beurteilen und zugleich die eigene Perspektive [...] besser wahrnehmen zu können“ (Ruin, 2019, S. 128).

Sport- und bewegungskulturelle Inhalte und deren Erziehungs- und Bildungswerte sind dazu unter verschiedenen Perspektiven auszulegen. Als gängige Perspektiven im Sinne exemplarischer Bildungskategorien (Balz, 2022) gelten sowohl im fachdidaktischen Diskurs als auch in deutschsprachigen Curricula für das Fach Sport sechs pädagogische Perspektiven – Ausdruck, Eindruck, Gesundheit, Leistung, Miteinander, Wagnis –, die zusammen eine gedankliche Ordnung hinsichtlich der Frage bieten, welche individuellen Sinngebungen einerseits und welche pädagogischen Potenziale andererseits mit dem Sporttreiben verknüpft werden können (Kurz, 2004). Diese Perspektiven sind nicht als fester Kanon zu verstehen, der je Gegenstand abzarbeiten wäre. Vielmehr können sie einen Ausgangspunkt bilden und dann auch durch andere Perspektiven ersetzt oder erweitert werden (Balz, 2020).

Zur perspektivischen Auslegung sollen sportunterrichtliche Inhalte in Form von Bewegungsfeldern (z.B. Bewegen im Wasser; Spielen) unter einer oder mehreren Perspektiven für die Schüler:innen sicht- und erfahrbar thematisiert werden. Dafür spielt eine Verknüpfung von Erleben und Reflektieren der Handlungssituationen eine besondere Rolle: Nach selbsttätiger Auseinandersetzung sollen Schüler:innen z.B. durch Verbalisierungsaufgaben zur Reflexion ihrer Erlebnisse angehalten werden (Balz, 2022). Zur Planung mehrperspektivischen Sportunterrichts schlägt Balz (ebd.) sieben verschiedene Formen mehrperspektivischer Thematisierung vor: Der Unterrichtsgegenstand lässt sich perspektivisch *fokussieren* (z.B. auf Miteinander) und ein bestimmter Aspekt kann dabei *akzentuiert* werden. Innerhalb einer Perspektive kann zwischen Ausdeutungen *differenziert* werden, z.B. gesundheitsbezogen zwischen objektiver Fitness und subjektivem Wohlbefinden (Töpfer, 2019). Neue Perspektiven können vorangegangene *kontrastieren* oder *kumulieren* oder zeitgleich *integrieren* (z.B. Ausdruck und Wagnis beim Parkour). Darüber hinaus können Perspektiven etwa beim fächerübergreifenden Lernen im gesamten Schulleben *kultiviert* werden (z.B. *Ausdruck im Fach Musik*).

2.2 Empirische Befunde zu Mehrperspektivität in Sportunterricht und Sportlehrpersonenbildung

Empirische Studien untersuchten die Professionalität von Sportlehrpersonen im Hinblick auf Mehrperspektivität. Die grundlegende Bedeutsamkeit des Prinzips ist aus der Sicht von Lehrkräften ambivalent und es zeigen sich Umsetzungsbarrieren und Gelingensbedingungen. So stellt sich etwa das Prinzip der Mehrperspektivität teils als weder bedeutsam noch planungsrelevant für Sportlehrende dar. Nach Kriterien guten Sportunterrichts gefragt, rangiert Mehrper-

spektivität in einer Fragebogenstudie von Burrmann et al. (2012) auf den untersten Plätzen. Auch einer Interviewstudie von Neumann (2018) zufolge sind pädagogische Perspektiven keine planungsrelevanten Kategorien und Mehrperspektivität erweist sich im schulischen Alltag eher als „didaktisches Phantom“ (S. 290). Anderen Studien zufolge erachten Lehrkräfte solche pädagogischen Ziel- und Themenstellungen, die sich auf die Perspektiven Leistung, Miteinander und Gesundheit beziehen, als hoch bedeutsam (u. a. Oesterreich & Heim, 2006; Poweleit & Ruin, 2016).

Hier setzen Studien an, die auf Basis qualitativer Interviews und Beobachtungen einzelne pädagogische Perspektiven in den Blick nehmen und zum Teil erhebliche Differenzen zwischen fachdidaktischen Ansprüchen und deren Umsetzung identifizierten (u. a. Böttcher, 2017; Hapke, 2018; Ptack, 2019). Neben inhaltlichen Verengungen (z. B. Gesundheit als Fitnesstraining) scheint beispielsweise das für Mehrperspektivität bedeutsame Moment der Reflexivität weitgehend ausgeklammert zu werden. Zudem werden verschiedene Umsetzungsbarrieren identifiziert: Lehrkräften fehlt es am notwendigem Hintergrundwissen sowie an Möglichkeiten, dieses (z. B. in Fortbildungen) zu erwerben. Weiter ließen sich Differenzen auf biografische Erfahrungen (z. B. Leistungs- und Sportartenorientierung) sowie auf konstitutive Antinomien (z. B. Reflexionszeit vs. Bewegungszeit) zurückführen (Hapke, 2018; Ptack, 2019).

In selbigen Studien zeigt sich aber auch, dass bestimmte Lehrpersonen willens und in der Lage sind, Sportunterricht perspektivisch im Sinne fachdidaktischer Ansprüche zu gestalten (ebd.; Böttcher, 2017). Auch neuere Untersuchungen (u. a. Frohn & Kastrup, 2022) zeigen, dass mehrperspektivischer Sportunterricht vor allem dann gelingen kann, wenn Lehrkräfte entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten mitbringen, wenn sie auf sorgfältig ausgearbeitete Unterrichtsvorhaben zurückgreifen können und wenn weitere förderliche Bedingungen – etwa bezogen auf die Lerngruppe oder das schulinterne Curriculum – gegeben sind. Dreh- und Angelpunkt für die gelingende Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts ist damit jeweils die Person der Sportlehrkraft sowie deren Professionalität. Sie als agierende Person ist es, die letztlich auch andere Bedingungen, wie z. B. die Elaboriertheit von Unterrichtsplanungen, die Ausarbeitung des schulinternen Curriculums oder das Klima in der Lerngruppe, moderieren kann.

Um entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten im Rahmen der Professionalisierung zu entwickeln, wird die systematische Verankerung des Prinzips der Mehrperspektivität zwar für die universitäre Sportlehrpersonenbildung gefordert (Neumann, 2018), bisher aber kaum untersucht. Es finden sich bislang nur wenige konzeptionelle Vorschläge, wie die Sportlehrpersonenbildung mehrperspektivisch gestaltet werden kann. Diese zeigen praxisnah auf, wie fachpraktische, auf einzelne Sportarten (z. B. Ski alpin) bezogene Lehrveranstaltungen unter einer bestimmten oder verschiedenen Sinnperspektive(n) ausgelegt werden können (u. a. Voigt, 2000).

Erst seit Kurzem gerät Mehrperspektivität zunehmend in den Blick empirischer Sportlehrpersonenbildungsforschung. Es existieren zum einen Studien, die das Bildungsangebot analysieren: Verengte Auslegungen der Gesundheitsperspektive (s. o.) zeigen sich mitunter auch bei Dozierenden und Seminarlehrkräften in Studium und Referendariat (Hapke et al., 2021). Für die dritte Lehrpersonenbildungsphase untersuchten Hapke und Kuhr (2019) online ausgedescribte Fortbildungen, in welchen Mehrperspektivität nur marginal zum Gegenstand wurde.

Andere Studien nehmen die Nutzung von Bildungsangeboten auf Seiten der (angehenden) Sportlehrkräfte in den Blick: Hapke et al. (2021) identifizieren in den unterrichtsbezogenen Überzeugungen Studierender des ersten universitären Fachsemesters diverse Anschlussstellen für Professionalisierungsprozesse hinsichtlich Mehrperspektivität (z. B. ambivalente Überzeugungen bzgl. der pädagogischen Potenziale von Miteinander und Leistung). Bei Cwierzdzinski und Fahlenbock (2021) zeigen sich Studierende im Praxissemester zugänglich für mehrperspektivische Unterrichtsinszenierungen. Sowohl die detaillierte (mehr-)perspektivische Analyse von Sport als auch eine entsprechende unterrichtliche Inszenierung scheinen in einer Fallstudie von Zander und Micheline (2017) aber ein (bisweilen zu) komplexes und voraussetzungsreiches Unterfangen für Lehramtsstudierende im Masterstudium darzustellen. Während für das Referendariat bislang keine Befunde zur Nutzung mehrperspektivisch thematisierter Lehrpersonenbildung vorliegen, zeigen Neumann und Landsgesell (2022) für die dritte Phase, dass und wie publizierte Good-practice-Beispiele (unterschiedlich) rezipiert werden. Zusammenfassend ist eine bedeutsame Gelingensbedingung für die Gestaltung und Nutzung von auf Mehrperspektivität bezogenen Angeboten in der Sportlehrer:innenbildung, dass biografisch geprägte – häufig mono- bzw. leistungsperspektivische – Vorstellungen von Sport und Unterricht erweitert werden (u. a. Hapke, 2018; Zander & Micheline, 2017).

3. Meta-reflexive Mehrperspektivität in der Sportlehrpersonenbildung

Im meta-reflexiven Ansatz zeichnen sich professionelle Lehrpersonen auch dadurch aus, dass sie im Handlungsfeld Schule situationsadäquate Entscheidungen treffen und entsprechend handeln können (Cramer, 2020; Cramer et al., 2019). Im Schwimmunterricht könnte sich z. B. eine Lehrerin dazu entscheiden, einen Schüler, der nicht mit ins Wasser gehen möchte, nicht dazu zu zwingen, sondern ihn erst einmal mit einer Beobachtungsaufgabe zuschauen zu lassen. Ist diese Handlungsentscheidung situationsadäquat, basiert sie bei Professionellen auf angemessenen situativen Deutungen im realen Handlungsfeld (ebd.). Im Beispiel könnte die Lehrerin vermuten, dass der Schüler Angst hat und diese

eher verliert, wenn er zunächst aus sicherer Distanz zuschauen kann. Professionell handelnde Lehrpersonen generieren solche angemessenen situativen Deutungen nicht nur intuitiv, sondern unter Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen des antizipierten Handlungsfeldes, die im Rahmen der Lehrpersonenbildung gewonnen werden (ebd.). Im Beispiel würde das bedeuten, dass die Vermutung auf dem Wissen basiert, dass Schwimmunterricht aus verschiedenen Gründen für Kinder besonders bedrohlich erscheinen kann, z. B. aufgrund von Angst vor dem Ertrinken, vor kaltem Wasser, vor Bloßstellung oder vor körperlicher Exponiertheit. Solche exemplarisch-typisierenden Deutungen erfolgen auf Basis wissenschaftlicher Theorie und Empirie. Sie ermöglichen, dass einzelne Situationen und deren individuelle und kontextuelle Besonderheit mit dem Allgemeinen exemplarisch-typisierender Situationsdeutungen relationiert werden können, die ihrerseits auf die Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden und deren kritische Einordnung zurückgehen. Angemessene situative Deutungen können auch ohne Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen erfolgen, sie wären aus dem Blickwinkel des meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes dann jedoch nicht als professionell, sondern als intuitiv zu bezeichnen (Cramer, 2020).

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

3.1 Potenzielle Perspektiven in der Sportlehrpersonenbildung

Eine Pluralität an Zugängen zu einem bzw. an Perspektiven auf einen bestimmten Gegenstand setzt sich auch innerhalb des Faches Sport fort. Die Verschiedenheit der Zugänge findet sich auf verschiedenen Ebenen; einzelne Zugänge können als unterschiedliche Perspektiven aufgefasst werden.

3.1.1 Perspektiven auf die Professionalisierung – professionalisierungstheoretische Zugänge

Ausgehend von einem *strukturtheoretischen* Professionalisierungsansatz deuten qualitative Studien zu professionellen Praktiken und zum Fachverständnis an, dass das Fach Sport von seinen Akteur:innen vor dem Hintergrund seiner (vermeintlichen) Sonderstellung als einziges Bewegungsfach als Gegenhorizont zu Schule und Unterricht konstruiert wird, woraus sich spezifische Antinomien (u. a. kognitive Aktivierung vs. Primat der Bewegung) ergeben (Poweleit, 2021). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, durch die Arbeit an Unterrichtsfällen Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, um solche Spannungen auszuhalten und produktiv nutzen zu können (Wolters, 2015).

Der *berufsbiografische* Ansatz betrachtet Übergänge zwischen Lebensbiografie und Berufsbiografie als fließend. Qualitative Analysen verweisen auf die Relevanz biografischer Erfahrungen, wenn etwa eine früh begonnene Sozialisation im Sportverein leiblich gebunden und positiv konnotiert ist (Merrem & Curtner-Smith, 2019). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht in der Entwicklung biografischer Reflexivität, wobei mehrere Untersuchungen auf die Bedeutsamkeit biografischer Erfahrungen auch im Rahmen der Lehrpersonenbildung hinweisen (Lüsebrink et al., 2014).

Im *kompetenztheoretischen* Ansatz wird ausgehend von generischen Kompetenzmodellen v. a. das fachwissenschaftliche und -didaktische Professionswissen operationalisiert und auf Zusammenhänge mit Schüler:innen-Lernleistungen und Professionalisierungsmaßnahmen untersucht (Hastie, 2020). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, Kompetenzen zu akkumulieren, wofür v. a. die ersten beiden Lehrpersonenbildungsphasen sowie bestimmte Lehr-Lern-Arrangements günstig erscheinen (Ward et al., 2018). Darüber hinaus finden sich auch noch *weitere* Zugänge, die sich keinem der drei gängigen bildungswissenschaftlichen Ansätze zuordnen lassen (Hartmann et al., 2019).

3.1.2 Perspektiven auf den Gegenstand des Faches – fachwissenschaftliche Zugänge

Eine Besonderheit gegenüber den meisten anderen Lehramtsfächern ist zunächst, dass im Fach Sport zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch *fachpraktische* Inhalte hinzukommen, die in sportpraxisnahen Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Diese orientieren sich an *Sportarten* (z. B. Handball, Schwimmen) oder *Bewegungsfeldern* (z. B. Spielen, Bewegen im Wasser), beinhalten ganz unterschiedliche kognitive, motorische, soziale, emotionale und motivationale Anforderungen und können auf verschiedene Art und Weise mit Sinn belegt werden. Dabei kann das vielgestaltige und zunehmend

unübersichtliche Handlungsfeld Sport nur exemplarisch abgebildet und aufgegriffen werden (Balz, 2020).

Im Bereich der *Fachwissenschaft* resultiert die Pluralität der Zugänge aus der Genese der Sportwissenschaft als interdisziplinäre Querschnittswissenschaft. Einzelne naturwissenschaftliche (z.B. Trainingswissenschaft, Sportmedizin), sozialwissenschaftliche (z.B. Sportsoziologie, Sportpsychologie) und geisteswissenschaftliche *Teildisziplinen* (z.B. Sportgeschichte, Sportpädagogik) greifen auf jeweils spezifische – meist aus den jeweiligen Mutterdisziplinen entlehene – Methoden und Theorien zurück (Willimczik, 2001). Dabei können sich je nach Zugang unterschiedliche Ableitungen – im Sinne exemplarisch-typisierender Deutungen – für das antizipierte Handlungsfeld Sportunterricht ergeben, die sich widersprechen können.

3.1.3 Perspektiven auf den Unterricht im Fach – fachdidaktische Zugänge

Die Pluralität der Zugänge setzt sich in der *Fachdidaktik* des Faches Sport fort: Zur Frage, wozu und wie Sport in der Schule unterrichtet werden soll, haben sich verschiedene *fachdidaktische Konzepte* entwickelt, deren Spektrum von der geschlossen-deduktiven Vermittlung eines festen Kanons traditioneller Sportarten (z.B. ‚Sportartenkonzept‘) bis zur offen-induktiven Auseinandersetzung mit Bewegung aller Art (z.B. ‚Körpererfahrungskonzept‘) reicht (Balz, 2020).

Zudem sind, auch wenn in deutschsprachigen fachdidaktischen Diskursen und Curricula seit einiger Zeit in deutlich überwiegender Zahl auf Konzepte eines *mehrperspektivischen* Sportunterrichts rekurriert wird, auch hiervon keine eindeutigen Handlungsempfehlungen für (angehende) Lehrpersonen zu erwarten, da verschiedene *Lesarten* existieren (Ruin, 2019). Während beispielsweise das ‚pragmatische‘ Konzept mehrperspektivischen Sportunterrichts von Kurz (2004) stärker von den Anforderungen der Sache des Sports ausgeht und sechs *Pädagogische* Perspektiven (Gesundheit, Miteinander etc., s.o.) anlegt, orientiert sich das weniger stark rezipierte ‚emanzipatorische‘ Modell von Ehni (1977) in erster Linie an den Handlungen und Interessen der Schüler:innen und stellt verschiedene *Sinnperspektiven* (Erkunden, Üben, Trainieren, Spielen, Wettkämpfen) in den Vordergrund (vgl. Ruin, 2019).

3.2 Anwendung meta-reflexiver Prinzipien in der Sportlehrpersonenbildung

Um im Fach Sport professionell im Sinne des mit Mehrperspektivität verbundenen Bildungsauftrags unterrichten zu können, sind (angehende) Sportlehrpersonen im Zuge der Sportlehrpersonenbildung zu befähigen, exemplarisch-typisierende Deutungen von Unterricht auf Basis der Kenntnis von Theorien

und empirischen Befunden zu Mehrperspektivität vorzunehmen und diese im Rahmen weiterer, pluraler und sich ggf. widersprechender bildungs- und sportwissenschaftlicher Zugänge verorten sowie sich kritisch zu ihnen verhalten zu können. Eine meta-reflexive Professionalisierung in der Sportlehrpersonenbildung würde sich nun vor allem dadurch auszeichnen, dass sie diese Pluralität an Zugängen bzw. Perspektiven explizit aufgreift und produktiv nutzt, indem sie die Pluralität selbst in der Lehrpersonenbildung zum Thema macht (Hapke & Cramer, 2020). Dazu wären die verschiedenen Zugänge wechselseitig aufeinander zu beziehen, indem die den Zugängen immanenten Grundlagen und Argumente auf einer Meta-Ebene transparent gemacht und z.B. mit Blick auf Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung reflektiert würden. Zur Ausdifferenzierung dieser Meta-Ebene werden im meta-reflexiven Professionalisierungsansatz neun heuristische Prinzipien formuliert, die in Abbildung 1 jeweils auf dem äußeren Kreis zu verorten sind (Cramer, 2020; Cramer et al., 2023).

Das erste und zentrale Prinzip lautet auch hier ‚Mehrperspektivität‘ und meint die Betrachtung behandelte Gegenstände unter verschiedenen Perspektiven, die auf verschiedenen Ebenen ausbuchstabiert werden können: z.B. auf Ebene der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze (Abb. 1a), auf Ebene der verschiedenen Fächer (z.B. Sport, Englisch, Bildungswissenschaften), auf Ebene der verschiedenen fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) oder auch auf Ebene der verschiedenen fachdidaktischen Zugänge (z.B. konservativ, alternativ, intermediär, vgl. Balz, 2020).

Auf Ebene der fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) wäre es beispielsweise denkbar, dass in fachpraktischen Lehrveranstaltungen zu Sportarten oder Bewegungsfeldern konsequent und systematisch aus jeweils verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven auf ein Bewegungsfeld geblickt wird. So könnte z.B. das Ausdauerlaufen unter gesundheitsthematischer Auslegung sowohl aus physiologisch-trainingswissenschaftlicher als auch aus einer Public-Health-Perspektive betrachtet werden. Dies ist sehr nah an der Idee von Mehrperspektivität als Unterrichtsprinzip im Sportunterricht und findet sich in ähnlicher Form bereits in konzeptionellen Vorschlägen zur mehrperspektivischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Rahmen von Sportlehrpersonenbildung (Voigt, 2000; s. o.).

Gegenüber dem Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität und darüberhinausgehend kommen im Rahmen von Meta-Reflexivität noch weitere Prinzipien zum Tragen (vgl. Abb. 1), die gewährleisten sollen, dass die verschiedenen Perspektiven nicht nur additiv nebeneinanderstehen, sondern auch in ihrer jeweiligen Spezifität, in ihren Möglichkeiten und Grenzen sowie in ihren Unterschieden und Zusammenhängen erkannt und verstanden werden (Cramer et al., 2019; Hapke & Cramer, 2020). Auch hier kann das Beispiel des Ausdauerlaufens unter gesundheitlicher Betrachtung zur Veranschaulichung herangezogen werden: Durch das Einnehmen weiterer sportwissenschaftlicher

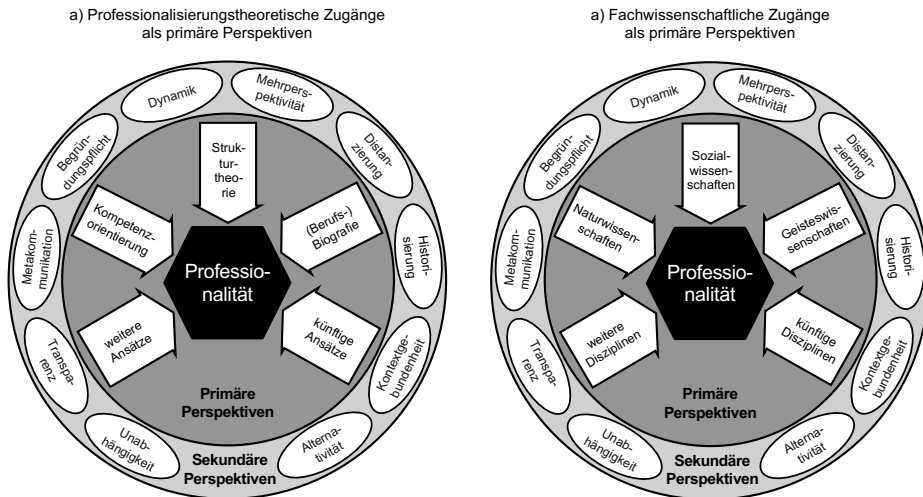


Abbildung 1: Meta-Reflexivität in der Professionalisierung von (Sport-)Lehrpersonen
 Anmerkung: a) adaptiert und teils übersetzt nach Cramer (2020) und Cramer et al. (2023); b) adaptierte eigene Darstellung.

Perspektiven kann in Distanz zur ursprünglich eingenommenen (z. B. trainingswissenschaftlichen) Perspektive getreten und es können deren Potenziale und Grenzen nachvollzogen werden. So könnten z. B. sportpsychologische Erkenntnisse zu Motivation und Volition beim Ausdauerlaufen offenbaren, dass auch die effektivsten Ausdauertrainingsmethoden begrenzt in ihren Auswirkungen auf die physische Gesundheit sind, wenn körperliche Aktivität aus motivationalen Gründen nicht oder nur punktuell stattfindet (*Distanzierung*). Betrachtungen wie z.B. jene der bis ins 19. Jahrhundert zurückreichenden medizinischen Bewährungslogik des Schulfaches Sport (vgl. Schierz & Miethling, 2017) könnten zeigen, wie historische Umstände die Entstehung von sportdidaktischen Theorien prägen (*Historisierung*). Weiter könnte mittels Offenlegung der Herkunft und Axiomatik wissenschaftlicher Erkenntnis z. B. einerseits aus natur- und andererseits aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gezeigt werden, von welchen unterschiedlichen Paradigmen jeweils ausgegangen und welche unterschiedlichen Erkenntnismöglichkeiten sich mit ihnen jeweils restriktiv verbinden (*Kontextgebundenheit*). Mittels Sensibilisierung dafür, dass eine einzelne Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend erklären kann (*Alternativität*), und dem Betonen des nichthierarchischen Verhältnisses zwischen verschiedenen Betrachtungsweisen (*Unabhängigkeit*) können sich angehende Lehrpersonen beispielsweise über Folgendes bewusst werden: Studien zum Zusammenhang von Ausdauertraining und Herz-Kreislauf-System einerseits und Studien zu Motiven sedentären Verhaltens adipöser Jugendlicher andererseits können ganz unterschiedliche Folgerungen für die Ausge-

staltung des Sportunterrichts unter einer gesundheitsbezogenen Perspektive implizieren, weswegen hieraus keine allgemeingültigen Unterrichtskonzepte abgeleitet werden können. Weiter sieht der Ansatz vor, angehende Lehrpersonen an einem Verständigungsprozess zu beteiligen, warum welche Perspektiven auf welche Art und Weise in der Lehrpersonenbildung zum Tragen kommen (*Meta-Kommunikation, Transparenz, Begründungspflicht*). Nicht zuletzt ist eine schrittweise Komplexitätssteigerung im Verlauf der Lehrpersonenbildung von Bedeutung (*Dynamik*). Schließlich haben andere Studien bereits gezeigt, dass der Umgang mit Ungewissheit, Reflexivität und Mehrperspektivität Akteur:innen in der Sportlehrpersonenbildung auch überfordern kann (Mordal-Moen & Green, 2013). Mehrperspektivität und Meta-Reflexivität können daher nur sukzessive aufgebaut werden.

4. Diskussion

Neben dem Namen ‚Mehrperspektivität‘ haben die skizzierten Konzepte aus sportdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Diskussion eine weitere Gemeinsamkeit mit Blick auf das jeweilige Bildungsziel: Es geht jeweils darum, Sicherheit und Orientierung im Handeln, sei es im professionellen oder im sportbezogenen, zu gewinnen – und dies in einem Anwendungsfeld, welches durch etliche Unsicherheiten und eine Vielfalt an Zugängen (sportliche Aktivitäten, Sinnperspektiven, wissenschaftliche Teildisziplinen, fachdidaktische Konzepte) gekennzeichnet ist. Die diesbezüglich wechselseitige Bezugnahme der Diskurse eröffnet damit verschiedene Professionalisierungspotenziale.

4.1 Potenziale für die didaktische Gestaltung von Professionalisierungsprozessen in der Lehrer:innenbildung

Zum einen relationiert eine meta-reflexive Sportlehrpersonenbildung die Potenziale verschiedener Professionalisierungsansätze. Sie versteht sich als sekundäre Lehrpersonenbildung, ist damit auf primäre Professionalisierungsansätze (z. B. strukturtheoretisch, berufsbiografisch, vgl. 3.1.1) angewiesen und bezieht primär gewonnenes reflexives Fallverstehen, Wissensbestandteile sowie die Sensibilität für (berufs-)biografisch relevante Ereignisse und mögliche weitere Professionalisierungsansätze mit ein. Angehende Sportlerpersonen könnten lernen, für einen mehrperspektivischen Sportunterricht spezifische Antinomien (z. B. Reflexionszeit vs. Bewegungszeit, u. a. Hapke, 2018; Neumann, 2018) durch die Arbeit an Unterrichtsfällen zu reflektieren, auszuhalten und auszubalancieren (Wolters, 2015). Damit einhergehend gilt es, den Erwerb entsprechenden fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Wissens zu Handlungsfähigkeit, zu dem Prinzip der Mehrperspektivität und zu

pädagogischen Perspektiven (z.B. Gesundheit, Sygusch et al., 2020) zu ermöglichen. Dazu würden (mehr)perspektivische biografische Erfahrungen aus dem eigenen Sportunterricht oder dem Sporttreiben in der Freizeit offengelegt, verglichen und reflektiert, um eine mehrperspektivische biografische Sensitivität herzustellen (Lüsebrink et al., 2014). Zudem bezieht eine meta-reflexive Sportlehrpersonenbildung die verschiedenen Ansätze wechselseitig aufeinander, indem sie die primären Perspektiven mehrperspektivisch, distanzierend, in ihrer Kontextgebundenheit und Alternativität usw. in den Blick nimmt.

Die mehrperspektivische Betrachtung und wechselseitige Bezugnahme sowie relativierende Verhandlung verschiedener Perspektiven kommt zudem auf weiteren Ebenen zum Tragen. Sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Kenntnisse, die auf unterschiedlichen Theorien und Erkenntniswegen basieren, können durch deren konsequente mehrperspektivische Betrachtung in ein Gesamtbild gebracht werden, welches durch Ausweisen von Unterschieden das Potenzial verschiedener Deutungen trotz gegebenenfalls auftretender Widersprüche kohärent erscheinen lässt: So könnten im Beispiel der pädagogischen Perspektive ‚Gesundheit‘ verschiedene fachwissenschaftliche Hintergründe (z.B. sportpsychologische vs. trainingswissenschaftliche) sowie verschiedene fachdidaktische Auslegungen (z.B. gesundheitsbezogene Handlungsfähigkeit vs. Fitnesstraining, vgl. Sygusch et al., 2020) relationiert werden, wobei etwaige Unstimmigkeiten offengelegt und z. B. mit Blick auf Konsequenzen für den Unterricht konstruktiv gehandhabt werden könnten. Damit dürfte der Rückgriff auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen im Rahmen von situativen Deutungen erleichtert werden.

Würde Mehrperspektivität als zentrales Prinzip einer meta-reflexiven Lehrpersonenbildung umgesetzt, so würde gleichzeitig ein Lernen am Modell möglich. Eine Sportlehrpersonenbildung, die selbst konsequent das Einnehmen verschiedener Perspektiven initiiert und unterstützt, kann angehenden Sportlehrpersonen als eine Art Good-Practice-Beispiel für die Umsetzung des Prinzips der Mehrperspektivität im Sportunterricht dienen. Ausgehend von der Annahme: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altman, 1983, S. 24) könnten angehende Lehrpersonen somit selbst erfahren, wie sie Schüler:innen darin unterstützen können, einen Gegenstand (z. B. Bewegung und Gesundheit) zunächst aus einer spezifischen Perspektive heraus in seiner Eigenlogik zu erkennen und nachzuvollziehen, um anschließend durch das Einnehmen weiterer Perspektiven in Distanz zur vorgefundenen Praxis (z. B. digital verfügbare Fitnessprogramme) zu treten, diese zu hinterfragen und möglicherweise umzugestalten. Durch ein solches Lernen am Modell dürfte es ihnen dann auch leichter fallen, auf dieses Prinzip in ihrem Sportunterricht zu rekurrieren, wenn sie auf entsprechende Erfahrungen aus dem Studium zurückgreifen können (Hapke & Cramer, 2020; Klinge, 2002).

Inwieweit ein meta-reflexiv erworbenes Verständnis von Mehrperspektivität im Sportunterricht das tatsächliche Unterrichtshandeln von Sportlehrpersonen leitet, bleibt zu untersuchen. Meta-Reflexivität ist daher zunächst nur als ein möglicher Ansatz zu sehen, der in der sportdidaktischen Community theoretisch zu diskutieren, in der Praxis zu erproben und schließlich auch empirisch zu erforschen ist. Gelingt es jedoch, Professionalisierungsprozesse in der Sportlehrpersonenbildung meta-reflexiv zu gestalten, dürfte sich damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass beim Treffen situationsadäquater Entscheidungen im Unterricht auf exemplarisch-typisierende Deutungen rekurriert und damit durch Relationierung eine Relevanz universitärer (Sport-)Lehrpersonenbildung für Sportlehrpersonenhandeln ersichtlich wird.

4.2 Potenziale für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Schulfach Sport

Die Anwendung der weiteren, über Mehrperspektivität hinausgehenden Prinzipien meta-reflexiver Professionalisierung (u. a. Distanzierung, Alternativität, Transparenz) könnte darüber hinaus den sportdidaktischen Diskurs zur methodisch-didaktischen Gestaltung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts und damit auch das unterrichtsbezogene professionelle Handeln von Sportlehrpersonen inspirieren. Laut Balz (2020) lassen sich Perspektivwechsel dann als Bildungsmomente auslegen, „wenn potenzielle Perspektiven eben nicht bloß festgesetzt, formalistisch eingenommen und buchhalterisch abgearbeitet werden, sondern als veränderte Sichtweisen auf etwas – wie den Sport – ins Spiel kommen“ (S. 355). Neben den bereits vorliegenden Hinweisen zur Planung mehrperspektivischer Thematisierung (Balz, 2022) könnten auch die meta-reflexiven Prinzipien orientierende Bezugspunkte darstellen, für die didaktisch-methodische Anbahnung von Perspektivwechseln sowie daraus erwachsenden Erkenntnissen zur Relationierung von verschiedenen individuellen Perspektiven auf das Sporttreiben. So verfolgte bereits Ehni (1977, S. 125) in seiner emanzipatorischen Auslegung von Mehrperspektivität „durch das Distanzieren aus alten Perspektiven und durch das Einnehmen (subjektiv und objektiv) anderer und neuer Perspektiven“ das Ziel, dass Schüler:innen sich der sozial konstruierten Wirklichkeit der Sache ‚Sport‘ bewusst werden.

Literatur

Altman, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Strevens (Hrsg.), *GURT '83. Applied linguistics and the preparation of second language teachers* (S. 19–26). Georgetown University Press.

- Balz, E. (2020). Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimme der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 345–361). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657792740_022
- Balz, E. (2022). Sportunterricht mehrperspektivisch planen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 53–66). Hofmann. <https://doi.org/10.5771/9783840315084-41>
- Balz, E., & Hapke, J. (2022). Mehrperspektivischer Sportunterricht – ein Erfolgsmodell? In A. Böttcher, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Schulsport im Spiegel der Zeit(en)* (S. 41–62). Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840315084-41>
- Böttcher, A. (2017). „*Etwas wagen und verantworten*“. *Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Burrmann, U., Thiele, J., Bräutigam, M., Serwe-Pandrick, E., Seyda, M., & Zander, B. (2012). *Schulsport in Dortmund (SchiDo 2): Ergebnisbericht einer Befragung an Dortmunder Schulen*. <http://www.schulsportforschung.tu-dortmund.de/cms/de/Publikationen/Berichte-aus-dem-DZfS/index.html> [Stand: 19.06.2023].
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cwierzdzinski, P., & Fahlenbock, M. (2022). Mehrperspektivischer Sportunterricht aus der Sicht von Studierenden im Praxissemester Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 254–269). Hofmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Hofmann.
- Frohn, J., & Kastrup, V. (2022). Gelingensbedingungen mehrperspektivischen Sportunterrichts aus der Sicht von Sportlehrkräften. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 132–142). Hofmann.
- Gogoll, A. (2020). Kompetenzorientierter Sportunterricht 2030 – Grundlagen für eine vernunftgetragene Selbstgestaltung des lebenslangen Sporttreibens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 61(1), 51–67.
- Hapke, J. (2018). Pädagogische Perspektiven im Handeln von Sportlehrenden – eine zentrale fachdidaktische Idee zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift*

- für *sportpädagogische Forschung*, 6(1), 29–48. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2018-1-29>
- Hapke, J., & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 39–58. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2020-2-39>
- Hapke, J., & Kuhr, S. (2019). Mehrperspektivischer Sportunterricht als Thema in Lehrerfortbildungen. *Sportunterricht*, 68(9), 386–391.
- Hapke, J., Engelhardt, S., & Kreuels, L. (2022). Überzeugungen von Sportlehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrperspektivität. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 270–284). Hofmann.
- Hapke, J., Töpfer, C., & Lohmann, J. (2021). Challenging German physical education teacher educators' health-related beliefs through a cooperative planning process. *Health Promotion International*, 36(S2), ii26–ii39. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab163>
- Hartmann, M., Laging, R., & Scheinert, C. (2019). (Hrsg.). *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung*. Schneider.
- Hastie, P. A. (2020). A primer on Content Knowledge in Physical Education Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 165–170. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0221>
- Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3(2), 5–18. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2015-2-5>
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Afra.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 57–70). Hofmann.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21–40. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2014-1-21>
- Merrem, A. M., & Curtner-Smith, M. D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25(1), 125–142. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706620>
- Mordal-Moen, K., & Green, K. S. (2013). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Neumann, P. (2018). Mehrperspektivischer Sportunterricht: ein Phantom der Schulsportpraxis? *Sportunterricht*, 67(7), 290–296.
- Neumann, P., & Landsgesell, T. (2022). Rezeption von Good-practice-Beispielen mehrperspektivischen Sportunterrichts durch Sportlehrkräfte – Ergebnisse einer Interviewstudie. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 114–131). Hofmann.

- Oesterreich, C., & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In J. Bäcker (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie: eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153–180). Meyer.
- Poweleit, A. (2021). Fachkultur(en) in der Schule: Kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(1), 17–28. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00694-3>
- Poweleit, A., & Ruin, S. (2016). Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts? Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines erziehenden Sportunterrichts* (S. 35–57). Logos.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie*. Czwalina. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27141-1_10
- Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(2), 127–139. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0564-6>
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Sygyusch, R., Hapke, J., & Töpfer, C. (2020). Von der Schülerbildung zur Sportlehrerbildung – vom Sportunterricht zur Lehrveranstaltung in Universität und Vorbereitungsdienst. In R. Sygyusch, H. P. Brandl-Bredenbeck, S. Tittlbach, K. Ptack & C. Töpfer (Hrsg.), *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung* (S. 57–73). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27141-1_4
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 425–437). Beltz.
- Töpfer, C. (2019). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz: Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht*. Czwalina.
- Voigt, H.-F. (2000). Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung – oder: Über die Mehrperspektivität des Studiums an Sportarten (z.B. Volleyball). In H.-F. Voigt (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung – wofür?* (S. 111–135). Czwalina.
- Ward, P., Tsuda, E., Dervent, F., & Devrillemez, E. (2018). Differences in the Content Knowledge of Those Taught to Teach and Those Taught to Play. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 59–68. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0196>
- Willimczik, K. (2001). *Geschichte, Struktur und Gegenstand der Sportwissenschaft*. Czwalina.
- Wolters, P. (2015). Einführung Fallarbeit: Wie arbeitet man mit Fällen? In P. Wolters, H. Aschebrock & R.-P. Pack (Hrsg.), *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung* (S. 23–29). Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311475>
- Zander, B., & Michelini, E. (2017). Wie lässt sich Mehrperspektivität vermitteln? Evaluation eines interdisziplinären Seminars der universitären Sportlehrer/in-nenausbildung. In A. Schwirtz, F. Mess, Y. Demetriou & V. Senner (Hrsg.), *Innovation & Technologie im Sport* (S. 299). Czwalina.