

Thementeil

Matthias Schierz, Hilke Pallesen, Ann Kristin Haverich

„Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Verberuflichungs- und Sozialisationsprozesse von Sportstudierenden in der Auseinandersetzung mit den fachkulturellen Normen, Praktiken und Orientierungen des Berufsfelds Schule im Rahmen des Praxissemesters. Fachkulturelle Sozialisation vollzieht sich in diesen Praxisphasen nicht nur, aber durchaus dominant in den Ausbildungsinteraktionen zwischen Studierenden und ihren schulischen Mentor*innen. Diese leiten die Praxis, das „Mit-Tun“ im fachlichen Feld und die Muster der Arbeits-, Diskussions- und Reflexionsweisen an, in denen der fachspezifische Habitus größtenteils unbewusst angeeignet wird. Dieser Beitrag verfolgt das Anliegen, die Praxisformen dieser Ausbildungsinteraktion hinsichtlich ihrer Bedeutung für die fachkulturelle Sozialisation anhand der Rekonstruktion einer Unterrichtsnachbesprechung zwischen Mentorin und Studentin zu untersuchen.

Schlagwörter: Ausbildungsinteraktion, Habitusrekonstruktion, Praxissemester

“But first, you have the say” – A reconstructive case study on interaction in teacher education and subject-related socialization in practical semester in Sports

This article focusses on the processes of occupationalisation and socialisation of sports students in dealing with subject-related norms, practices and orientations in school during practical semesters. The interaction in teacher education between students and their school mentors are dominant in the subject-related socialisation. The mentors guide the practices of the subject field and the way of teaching, discussing and reflecting. In these terms the subject-specific habitus is mainly unconsciously adopted. This article aims to reconstruct the practice forms of interaction in teacher education regarding their meaning for subject-related socialisation based on a reflective discussion between mentor and student.

Keywords: habitus reconstruction, interaction in teacher education, practical semester

1. Einleitung

In schulpraktischen Studien begegnen Studierende einer ihnen schon aus ihrer Schulzeit unterrichtlich vertrauten, aber ebenso fremden Fachkultur der Schule, der sie als Praktikant*innen zwar partiell, aber doch nur antizipatorisch angehören. Schulpraktische Studien sind Teilprozesse ihrer komplexen fachlichen Sozialisation zu einem (Fach-)Lehrer*innen-Sein, das auf kollektiven Habitusformationen und ihnen korrespondierenden Mustern unterrichtskonstituierender Praktiken beruht. Auf ihrer Grundlage generieren Lehrer*innen die miteinander als selbstverständlich geteilten Vorstellungen, Orientierungen und Haltungen, in denen sich das jeweils Charakteristische eines Schulfachs erst konstituiert (Hericks/Körper 2007). In der Regel sind im Kontext

von Praxisseminaren tätige Mentor*innen Repräsentant*innen ihrer Fachkultur, die in unterschiedlichen Modi und Formaten die Studierenden in „die handlungsleitenden Vorstellungen über die Charakteristika des eigenen Fachs, seine konstituierenden Elemente, seine Abgrenzungen zu und Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern, seinen inneren Aufbau, die ihm zugehörigen Erkenntnis- und Lernprinzipien sowie damit zusammenhängende subjektive Konzepte über die Lehr- und Lernbarkeit des Faches und über angemessene unterrichtliche Arrangements“ (ebd.: 32) einführen.

Angesichts der Bedeutung, die Praxisseminaren im Rahmen des akademischen Studiums vor allem aus der Perspektive bildungspolitisch motivierter Programmatik nahezu uneingeschränkt im Verberuflichungs- und Professionalisierungsprozess angehegender Lehrer*innen zugesprochen wird, ist es überraschend, dass gerade in der Fachdidaktik die fachsozialisatorische Ausbildungsinteraktion zwischen Studierenden und Mentor*innen erst ansatzweise zum Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver Forschungen geworden ist.¹ Eine Defizithese lässt sich jedenfalls in der fachdidaktischen Forschung des Sports mit hoher Berechtigung aufstellen, obwohl in der jüngeren Forschung zu Professionalisierungsverläufen Sportlehrender ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen Praktiken fachkultureller Initiation und Ansprüchen reflexiver Professionalisierung konstatiert wird (Schierz/Miethling 2017). Der aktuelle Forschungsstand erzeugt daher sowohl ein rekonstruktiv-empirisches Forschungsinteresse an den Prozessen der Einsozialisierung in die berufliche Praxis als auch ein normatives Interesse an der Begründbarkeit der real vorfindlichen Praxisformen der Ausbildungsinteraktion in schulpraktischen Studien. Denn trotz der Möglichkeiten, die sich mit der Verortung berufspraktischer Studien als „third space“ zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis eröffnen (Leonhard et al. 2016), ist aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse noch zu vermuten, dass in schulpraktischen Studienphasen Praktiken einer vielleicht sogar „blinden Einsozialisierung in die Praxis“ (Neuweg 2007: 240) höhere Wirksamkeit entfalten als solche, die Studierenden Rationalitäts- und Reflexionsgewinne durch Bezüge zur Wissenschaftspraxis der Universität erfahren lassen.

Als materiale Ausgangspunkte der empirischen Erschließung der fachsozialisatorischen Ausbildungsinteraktion dienen uns u.a. Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentor*innen und Studierenden. Ziel unserer Forschungen ist es, die fachkulturellen Implikationen und Voraussetzungen berufspraktischer Phasen des Studiums freizulegen. Dazu möchten wir in einem ersten Schritt historische Aspekte des Diskussions- und Forschungsstands zur Fachkultur des Schulfachs Sport vorstellen. Diese betreffen insbesondere die Tradierungen medizinischer, militärischer und pädagogischer Bewährungslogiken, in deren Vermischungen und Verbindungen sich das Imaginäre, Symbolische, aber auch das Reale des Schulfachs in einem alltäglichen Hallengeschehen konstituiert, das sich in seiner Normalität als Grenzfall von Unterricht zu erweisen scheint (Kolb/Wolters 2000; Schierz 2012; Serwe-Pandrick/Gruschka 2016).² Anhand einer sequenzanalytischen Rekonstruktion eines „Reflexionsgesprächs“ zwischen Mentorin und

1 Es liegen jedoch mittlerweile eine Reihe von Studien zur fallbezogenen Ausbildungsinteraktion im Referendariat vor (Dzengel/Kunze/Wernet 2012; Dzengel 2016; Kunze 2014, 2016).

2 Dem Kapitel liegen Textpassagen einer früheren Veröffentlichung mit Jörg Thiele zugrunde, die wir mit seinem Einverständnis leicht überarbeitet übernehmen (Thiele/Schierz 2014).

Studentin sollen dann die Spannungsmomente zwischen fachkulturellen Implikationen, (vor-)beruflichen Habitusformationen und impliziten Sichtweisen auf Unterricht auch vor dem normativen Hintergrund der Frage nach der Begründbarkeit des Ausbildungshandelns von Mentor*innen deutlich gemacht werden. Abschließend wollen wir erste Folgerungen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung in schulpraktischen Studien im Schulfach Sport diskutieren.

2. Sport als Schulfach – Annäherung an den Anspruch fachkultureller Eigenständigkeit

Das Fach „Sport“ ist historisch gesehen ein Produkt des Kulturalisierungsprozesses der Schule, die auf externe und interne Modernisierungsambivalenzen reagiert, auch auf diejenigen, die den Umgang mit dem Körper betreffen. Helsper (2012: 86ff.) unterscheidet mehrere Typen symbolisch-schulischer Ausformungen der Reaktion auf Modernisierungsambivalenzen, darunter auch kompensierende und gegenmodernistisch-rigide Typen der Schulkultur. Gerade solche schulkulturellen Ausformungen stehen in einem homologen Passungsverhältnis zum Schulfach Sport und begünstigen die Reproduktion einer Fachkultur, die ihre Vorstellungen aus Ansprüchen der Kompensation von körperbezogenen Modernisierungskrisen bezieht. Sie reichen zurück bis zu den Philanthropen, die mit kulturkritischem Impetus auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse ihrer Zeit im Konzept einer Körpererziehung reagierten, das sich gegen die Abkehr des „kultivierten Staatsbürgers“ (GutsMuths 1793: 32) von der Natur richtet und in seiner „verfeinerten Lebensart“ (ebd.) die Hauptursache von „Verweichlichung“ und Krankheiten sieht. Eine besondere historische Rolle bei der Kommunikation von Gesundheits- und Leistungsfähigkeitskrisen als Folge von Modernisierungsprozessen spielten dabei schon in der Frühphase des Schulfachs das Militär und die Medizin. Sie banden in ihren Disziplinar- und Hygienediskursen Gymnastik, Turnen und im Laufe des 19. Jahrhunderts auch zunehmend Sport als Medien physiologischer Pädagogik in naturwissenschaftliche Konzepte der Körperkulturalisierung ein und entwickelten Vorstellungen des Körpers als einem zu erforschenden und zu vermessenden „Orientierungssystem“ (Zybok 2004), das auch das Denken, Wahrnehmen und Werten von Mitgliedern einer Gemeinschaft als Haltungen strukturierte (Sarasin/Tanner 1998).

Zugleich ist die Entstehung der Fachkultur, wie es am Beispiel des Sports im Überbürdungsdiskurs des 19. Jahrhunderts sichtbar wird, auch als Reflex auf die internen Modernisierungsambivalenzen der Schule selbst zu deuten (Oelkers 1996). Gegenüber den Kulturen der „Sitz- und Denkfächer“ entsteht mit dem Schulfach Sport ein Typus von kompensationsorientierter Fachkultur, die sich seit GutsMuths unter Bezug auf ein „Ganzheits-Ideologem“ insbesondere gegen die Dominanz geistiger Kultivierung und der Folge intellektueller Überbürdung von Schüler*innen durch Reflexionsansprüche in wissenschaftsbezogenen Schulfächern wendet. Der Anspruch fachkultureller Eigenständigkeit im Kanon der Schulfächer gründet so gedeutet auf einer spezifisch kompensatorischen Form des Umgangs mit externen und internen Modernitätsambivalenzen, die auch daraus resultieren, dass die „enorme Potenz der Moderne nur deshalb zustande kommen (konnte), weil Menschen mit ihren Körpern lediglich eine marginale Bedeu-

tung für den Vollzug gesellschaftlicher Kommunikation besitzen“ (Bette 1999: 114). Erst am Ende der 1970er Jahre bestimmten mit der Ablösung der Diskurse der Leibeserziehung durch sozialwissenschaftlich basierte solche didaktischen Konzepte den Fachdiskurs, deren Reformanspruch darin bestand, der Komplexität des sich ausdifferenzierenden Sports der Gesellschaft schulisch aufklärend und nicht bloß modernekritisch oder lediglich innerschulisch kompensierend gerecht werden zu wollen. Sie erreichten zwar in der Variante der „pragmatischen Sportdidaktik“ (Kurz 1977) für über zwei Jahrzehnte die curriculare Ebene der Lehrpläne und Richtlinien, vermochten es aber nicht, auf der Ebene alltäglichen Sportunterrichts die tradierten Praktiken und Routinen der Sportlehrerschaft gravierend zu verändern. Im Fach Sport behauptet sich daher bis heute eine fachspezifische Subkultur³ auf breiter Basis, die zwar auf einer curricularen Ebene beansprucht, allgemeinbildenden „Unterricht“ zu generieren, aber auf der Ebene ihrer Praktiken reflexive Anforderungen von „Unterricht“ durch Formen weitestgehend reflexionsfreier körperlicher Beanspruchung durch Sport ausgrenzt (Serwe-Pandrick 2016). Das Fach ist so innerhalb der Organisation Schule zumindest auf formaler und strukturaler Ebene den Erfordernissen der Schulkultur angepasst, inhaltlich und funktional aber paradoxer Weise zugleich schulkulturellen Erfordernissen an reflexive Bildungsprozesse entgegengesetzt. Im Bestreben, schulisch als Unterrichtsfach Anerkennung zu finden und zugleich gegen die gesellschaftliche und schulische Körpermarginalisierung kompensatorisch-gegenweltliche Erfahrungsräume pädagogisch einzurichten, bildet sich eine Fachkultur heraus, die im Spannungsverhältnis zweier genuin disparater Kontexte – der Schulkultur mit dem Operationsmodus des aufklärenden, reflexionsgebundenen Unterrichtens und einer kompensatorischen Bewegungs-Kultur, die in ihrer Geschichte differente Operationsmodi hervorbrachte⁴ – ihre Eigenständigkeit in der Behauptung eines Sonderstatus sucht.

Das fachliche Selbstverständnis der Sportlehrkräfte als „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster(n)“ (Huber 1991: 441) ist vor diesem Hintergrund fragiler fachkultureller Eigenständigkeit bislang kaum untersucht worden. Dieser Blick auf die fachliche Sozialisation, auf fachspezifische Sinnsysteme und auf die Relevanz der Fachkulturen in Hinsicht auf die Gestaltung und Thematisierung unterrichtlicher Interaktionen leistet jedoch einen wichtigen Beitrag hinsichtlich der Ausdifferenzierung fachlich geprägter Habitusformationen und deren handlungsleitenden Vorstellungen und Erwartungen (Lüders 2007). Insbesondere der Stellenwert der akademischen Ausbildung für die fachliche Sozialisation rückt darüber in den Fokus.

3 Aus gesellschaftspolitischer und fachhistorischer Sicht spricht vieles für die These einer homogenen Fachkultur Sport, die sich stärker in ihren Praktiken als in ihren Diskursen dokumentiert. Dementsprechend dürften sich Unterschiede vor allem in den einzelschulspezifischen Bewährungsmythen dieser Fachkultur zeigen. Dennoch ist es aber auch durchaus denkbar, dass das Fach Sport aus verschiedenen Fach-Subkulturen zusammengesetzt ist. An dieser Stelle lässt sich deutlicher Forschungsbedarf markieren (Schierz/Thiele 2013).

4 Die Operationsmodi reichen vom militärischen Drill, über gesundheitsbezogene Hygiene- und Fitnesspraktiken bis zum „just do it“ eines sich selbst genügenden Sport-Treibens.

3. Analyse einer Ausbildungsinteraktion

Das hier herangezogene Datenmaterial entstammt einem Sample von Unterrichtsnachbesprechungen, die im Kontext eines Praxissemesters im Fach Sport erhoben wurden. Alle Gespräche beginnen mit der Aufforderung des Mentors oder der Mentorin, das Erleben der eigenen Unterrichtsstunde auf Auffälligkeiten zu befragen, Probleme zu reflektieren und das eigene unterrichtliche Können zu bilanzieren. Die Studierenden sind der Erwartung ausgesetzt, sich im unmittelbaren Anschluss an ihren Unterricht selbst als einen mehr oder weniger gravierenden „Problem-Fall“ mündlich zu konstituieren und im Zuge einer Selbstreflexion als solchen auch zu behandeln. In einem weiten Sinne sind daher die Nachgespräche als ein fallbasiertes Ausbildungsformat zu verstehen, in dem in einem handlungsentlasteten „Reflexionsraum“ aus der unmittelbaren Erinnerung eines flüchtigen Geschehens heraus eine kommunikative Problemidentifikation und -bearbeitung zu Qualifizierungs- oder sogar Professionalisierungszwecken stattfinden soll. Dabei ist in einem solchen Format eine distanzierte, forschungsmethodische kontrollierte Analyse im Sinne einer „rekonstruktiven Kasuistik“ (Wernet 2006) von vornherein ausgeschlossen. Stattdessen sind für das Ausbildungsformat „praxisreflexiver Kasuistik“ pragmatische Eingrenzungen und Fokussierungen auf solche Probleme typisch, für die aus der Erfahrung der Mentor*innen heraus schon erprobte Problemlösungen vorliegen und angeführt werden können (Kunze 2014, 2016). Die Wahrnehmung, Selektion, Deutung und Bearbeitung zu lösender Probleme des Unterrichts erfolgt aber nicht allein auf einer übergreifenden Ebene schul- und berufskultureller Habitusformationen, sondern auch in den subkulturellen Besonderheiten eines Schulfachs, das sich als ein jeweils besonderes Feld im übergreifenden Feld der Schule abzeichnet. Im Folgenden wird zunächst die Eröffnungssequenz eines solchen Gesprächs interpretiert.

3.1 Sportinator

Kf (Mentorin): okay. gut. das hei::ßt du kannst hast jetzt deine Stunde durchgezogen und jetzt könntest du eben was dazu also im Grunde genommen reflektie:ren wi::e du das alles empfunden hast; was möchtest du sa::gen dazu; was is dir aufgefallen in der Stunde; eh was hat gut geklappt aus deiner Sicht oder überhaupt erstmal ((Cf://mhm//)) in ich stell dann auch immer noch ein paar Fragen dazwischen aber erstmal hast du das Wort ich schreib vielleicht n bisschen mit (Cf: ja) und ehm ((Cf: alles klar)) dann gucken wir weiter.

Bei näherer Betrachtung dieser Eingangspassage fällt trotz der Abfrage einer „Selbsteinschätzung“, die einer typischen Inszenierung schulischer Zeugnisnotenbesprechung⁵ gleich zu setzen ist (Breidenstein 2012), zunächst die hohe Differenzmarkierung zwischen den beiden Gesprächspartnern auf. Die Asymmetrie in der Ansprache erinnert außerdem an die Anrufung einer Person als Zeuge oder Angeklagter vor Gericht. Als Fall der Ausbildungsinteraktion deutet sich mit der Metapher des „Durchziehens“ eine Problemstellung der situativen Ausbalancierung flexiblen und unflexiblen Lehrer*innenhandelns

5 Diese Inszenierung von Symmetrie beschreibt das scheinbare Begegnen auf Augenhöhe von Lehrer*innen und Schüler*innen in Situationen, in denen die Lernenden ihre Beurteilungen selber ‚vorschlagen‘ dürfen, wobei alle Beteiligten das ‚Spiel‘ mitspielen, um so gerade die offensichtliche Struktur einer Anklage-Verteidigungs-Situation zu vermeiden.

im Sinne vollständiger Planerfüllung versus begründeter Planabweichung im Prozess des Stundehaltens an. Das am Fall zu erschließende Allgemeine könnte in einem theorie-sprachlich zu fassenden Verständnis des Spannungsverhältnisses zwischen Routine und Reflexion in Hinblick auf unterrichtliches Handeln unter Bedingungen von Ungewissheit liegen. Da jedoch im Kontext der weiteren Fallthematisierung ein Modus praxisreflexiver Kasuistik zu erwarten ist (Kunze 2016), erwarten wir im Fortgang der Sequenz entgegen möglichen Ansprüchen „Forschenden Lernens“ zumindest auf Seiten der Mentorin keine wissenschaftsbezogenen Reflexionsanschlüsse, sondern die pragmatische Handhabung des unterrichtspraktischen Problems der Planungsrealisation im Kontext der pädagogischen Normativität einer lösungsbezogenen, praktische Erprobtheit beanspruchenden Handlungsorientierung. Diese Handlungsorientierung, so unsere Arbeitshypothese, ist in den Horizont fachkultureller Habitusformationen eingebunden.

Auch wenn die Frage nach Anschlussoptionen der Praktikantin im habitualisierten Umgang mit den Anforderungen, Angeboten und Zumutungen der Ausbildungsinteraktion naheliegend und unstrittig relevant ist (Košinár/Schmid/Diebold 2016), werden wir im weiteren Verlauf der Sequenzanalyse diese bedeutende Spur der Habitusrekonstruktion (Kramer 2017) nur beiläufig verfolgen, da uns in dieser Publikation die Frage der fachkulturellen Bedingtheit der Ausbildungsinteraktion stärker interessiert als allgemeine Aspekte des Umgangs mit Anforderungssituationen.

Cf (Studentin): also ehm ich hatte ja die Doppelstunde:: Sportunterricht und davon hab ich ja die zweite Stunde geha::lten und in der ersten Stunde kann ich ja nochmal einmal kurz sagen was ich da: gemacht hab also ich hab die Kinder erstmal reingeholt; dann ham wir uns im Klassenraum getroffen; dann ehm ham wir geklärt wer Sportzeug mit hat und wer nicht; in dem Fall hatten ja alle Sportzeug dabei, aber ein Kind wa:r krank oder is irgendwie ja doch irgendwie später gekommen (.) und dann ham die sich zu zweit aufgestellt sind dann leise zur Turnhalle gelaufen dann hab ich eh warn wir dann inner Turnhalle; die ham sich umgezogen; ham wir uns halt in diesem Kreis getroffen das hat ich halt mit den eingeführt; und ich hab auch die Trillerpfeife eingeführt und eh::m noch so nen paar andere Regeln (.) und eh::m dan::n hatten wir gestartet mit dem (Sportinator) den Tanz hat ich mit den schon einmal gemacht; weil ich dachte dann hab ich sie schon mal bei mir (...)

Die Studentin nimmt die ihr zugewiesene Rolle in diesem Verfahren ein und legitimiert dieses darüber gleichermaßen. Das heteronome Setting und der Auftrag werden in ihrem wohlgeformten Anschluss nicht in Frage gestellt. Aus der Perspektive der Rekonstruktion fachkultureller Bedingtheit der Ausbildungsinteraktion wird aber an dieser Sequenz etwas Anderes auffällig. Denn in der Sequenz beschreibt die Studentin mithilfe der Aufzählung eines Ensembles von Praktiken, die sich im Übergang vom Klassenraum zur Turnhalle ereigneten, die Herstellung einer sozialen Ordnung, deren Rahmung stärker an das kollektivierende Spießsche Turnen⁶ als an die Individualisierungspraktiken modernen Sports erinnert. Zu den kollektivierenden Praktiken zählen die Kontrolle der „Ausrüstung“, die Erzeugung der Differenzordnung „gesund/krank“, das Antreten in der Bildung einer räumlich geordneten Körperformation, die Stillsetzung von lauter Sprache und Bewegung im „Leise-Sein“, der Ortswechsel in getakteter Marschformation in

6 Das Spießsche Turnen zielte auf die Erziehung zu militärischer Disziplin ab und war nach dem Prinzip von Befehl und Gehorsam organisiert. Dies hat sich bis in die heutige Zeit auch bzw. gerade außerhalb schulischen Unterrichts in pseudo-militärischen Sportangeboten tradiert.

den Funktionsraum „Turnhalle“. Diese Praktiken mögen noch der gemeinsamen, organisierten, kontrollierten, sicheren und zügigen Bewegung einer Klasse von hier nach dort dienen, ohne dass der in den Schulräumen stattfindende Unterricht durch den Aufbruch und Ortswechsel der Klasse gestört wird. Die anschließenden Praktiken der Herstellung sozialer Ordnung im Funktionsraum der Turnhalle könnten aus Sicht der Vielzahl möglicher didaktischer Konzeptionen des Grundschulsports völlig andere sein. Das betrifft weniger den Wechsel von der Alltags- zur Funktionskleidung im Umkleideraum der Halle. Aber das ritualisierte „Treffen im Kreis“, die Einführung der „Trillerpfeife“, die Benennung und Erinnerung an einzuhaltende „Regeln“ und der „Start“ mit dem Kinderlied „Sportinator“ erzeugt die sozial-räumliche Inszenierung einer kasernenhofähnlichen Situation. Diese dokumentiert sich vielleicht noch nicht hinreichend im Artefakt der Trillerpfeife, sondern insbesondere im „Start“ mit dem „Sportinator“. Dabei handelt es sich um ein Lied, das eine Bewegungsanleitung im Stile eines Fitnessstrainings enthält, die im Kommandostil Kindern Bewegungsbefehle erteilt: *„Rechter Arm an linkes Knie. Linker Arm an rechtes Knie. Hingehockt, wieder rauf. Hock, rauf, hock, rauf, hock, rauf, hock, rauf (...)“*. Geschlechtskonnotiert wird im Liedtext klargestellt: *„Ich bin der Sportinator. Schlappe Muskeln, mann oh mann, machen mich nun mal nicht an.“* (Text und Musik: Volker Rosin. Aus der CD: Jambo Mambo).

Das sich in den Artefakten, Materialien und der Sprache der Studentin konstituierende Fach- und Unterrichtsverständnis verweist daher erstaunlich offen auf die lange Geschichte des Fachs im Drill der Militärhofexerzitien und Körperdisziplinierungen. Die Lesart, die Studentin gebe ihrer Mentorin mit der Aufzählung der Praktiken zu verstehen, dass sie ihren Schüler*innen als „Rekrut*innen“ in der Rolle einer „Drill-Instrukteurin“ begegnet, die schlappe Muskeln nicht akzeptiere, Kommandos erteilen könne und kollektives Bewegen im Gleichtakt erwarte, gibt einen Hinweis auf eine fachkulturell verankerte Rahmung des Geschehens in Sportstunden, die als fortwirkendes Sediment einer vermeintlich vergangenen fachhistorischen Periode intensiver zu untersuchen wäre. Jedenfalls dokumentieren sich in der Sequenz Vorstellungen über die Charakteristik des Fachs als einen Subjektivierungsort, der historisch sedimentierte Zielstellungen der Habitualisierung von Gehorsam, Disziplin und Ordnung im körperlichen Drill der militärischen Anstalt im Fitnessgedanken in Form einer vermeintlich kindgerechten Unterrichtsinszenierung fortzuschreiben scheint. In der Amalgamierung von Drill, Tanz, Kinderlied und Fitness wird ein Stundenanfang inszeniert, der intensives körperliches Training in sein Zentrum stellt und daher Formate eines auf Reflexion basierenden Unterrichts nicht erwarten lässt.

3.2 Gefühlte Sicherheit

Kf: das hast du auch in der ersten Stunde gemacht

Cf: genau das hab ich noch einmal in der ersten Stunde mit den gemacht; weil ich dachte das kann ja eigentlich nicht scha::den ((Kf: nö)) und das hat auch schon da ziemlich gut funktioniert ((Kf: // mhm//)) da hatt ich dann schon richtig gutes Gefühl mit denen dann ehm hat ich den den Ablauf auch schon in der ersten Stunde einmal dargestellt deswegen hatt ich das in der zweiten Stunde auch nur noch verkürzt gemacht ((Kf: okay)) und eh::m hatte dann mit ihnen gesagt dass wir für das Spiel halt Geräte benötigen die müssen wir dann aufbauen dann hat ich so Aufgabenkärtchen f- und die Kinder in Gruppen aufgeteilt und auf den Aufgabenkärtchen warn dann immer die Geräte die sie

benötigen und ich hatte ein großen Aufbauplan da konnten die halt sehn wo was hin musste; und das hat eigentlich auch ganz gut geklappt ((Kf: //mhm//)) ich musste halt an einigen Stellen immer noch helfen aber das is ja ganz normal hab ich halt auch nochmal kurz aufgegriffen
Kf: das denk ich auch genau ja

Das „richtig gute Gefühl“, das sich mit der Erfahrung des Funktionierens einstellte, verifiziert die Rahmung und verschafft der Studentin die Gewissheit, sich auf ihr Gefühl verlassen zu können. Es signalisiert ihr ihre Mitspielfähigkeit im Feld. Die Orientierung am störungsfreien Ablauf der Stunde, also an der Gewissheit, inhaltlich, organisatorisch und zeitlich „im Plan“ zu sein, dominiert den Fortgang der Ausbildungsinteraktion, ohne dass an irgendeiner Stelle der Sequenz die fachkulturell bedeutsame Tiefenstruktur des „Falls“ thematisch wird. Stattdessen bewegt sich der kommunikative Austausch zwischen Studentin und Mentorin im Fortgang der Sequenz auf der Ebene der Sichtstruktur der reibungslosen Organisation des Geräteaufbaus und veranlasst die Mentorin, kleinere selbstkritische „Verfehlungen“ der Praktikantin als problemlos zu bewerten.

Praktikantin und Mentorin bestätigen sich in dieser Sequenz gegenseitig die Geltung geteilter Normalitätsvorstellungen hinsichtlich arbeitsbezogener und in ihrer Effektivität vorgeplanter Prozesse der Organisationsabläufe einer Sportstunde. Der von der Studentin eingebrachte Rahmen, der über den Weg „ästhetischen Lernens“ im Tanz eine Tradition des Fachs wieder zur Geltung bringt, die auf dem Gedanken militärischer Grundausbildung gründet, ist als „modus operandi“ der Herstellung unterrichtlicher Ordnung der Sichtbarkeit und Sichtbarmachung der Ausbildungsinteraktion in dieser Sequenz völlig entzogen. Die Konzentration auf Fragen der Organisation scheint vielmehr so selbstverständlich miteinander geteilt zu sein, dass Mentorin und Praktikantin ihren Austausch auf Gefühle und in ihnen verankerte Überzeugungen gründen können.

Kf: (...) kannst du dazu schon was sagen wie du dich da gefühlt hast als Lehrkraft jetzt, das du diejenige bist die da steht?

Cf: also eigentlich hat ich so:: ganz n ganz gutes Gefühl ich hatte auch das Gefühl wenn ich den Kindern Anweisungen gegeben hab oder Aufgaben dann ham sie mir schon zugehört und eh bei den Tanz zum Beispiel hat ich das Gefühl dass ich halt auf ihrer Ebene grade war, also ich hat das Gefühl di- ich war hatte ihre volle Aufmerksamkeit u::nd ja also ich glaub so der eine Nils der ha- da is es halt manchmal vorbeigegangen was ich zu ihm gesagt habe; aber ich glaube das is ganz norma::l also so an sich als Lehrer hab ich mich schon ganz wohl eigentlich gefühlt ((Kf: //mhm//)) doch.

Kf: is so so deins dich da auch ((Cf: //mhm//)) zwischen den Kindern dann zu bewegen und so ((Cf: ja; doch)) okay.

Cf: also ich hab auch das Gefühl dass ich halt oft so:: (2) also auf deren Ebene bin und dass sie mich mö::gen doch das glaub ich schon.

Kf: doch das glaub ich auch also das is was ich beobachtet habe; du hast vollkommen Recht in dem Tan::z habt ihr alle zusammen so viel gelacht du warst auch ganz fröhlich dazwischen ((Cf: //mhm//)) und und das sah aus wie ein- wie ne Einheit ((Cf: ja genau)) ne, sie ham das gerne gemacht ehm das hast du; aber wie hast du das denn geschafft ihre Aufmerksamkeit in den Bereich zu kriegen?

Bei näherer Betrachtung der Sequenz fällt auf, dass das „gute Gefühl“ der Praktikantin nicht auf einer Mitspielfähigkeit im Feld der Schule gründet, sondern auf ihrer Mitspielfähigkeit im außerschulischen Feld des Sports. Sie beschreibt sich als Typus einer Animateurin, die zugleich Befolgende wie auch Veranschaulichende der Bewegungsan-

weisungen eines Tanzlieds ist. Im gemeinsamen Befolgen dieser Anweisungen betritt sie einerseits die Ebene aller anderen, die sich nach den Vorgaben des „Sportinators“ bewegen, und ebnet damit die Experten-Laien-Differenz zwischen sich und ihrer Klientel ein. Sie wird zu einer von ihnen, so dass es aussieht „wie eine Einheit“ der Tanzenden, und sie bewegt sich „ganz fröhlich“ als Sportlerin unter Sportler*innen, die zusammen an der Ausführung von Anweisungen am vergemeinschaftenden „Muscular bonding“ (McNeill 1995) des Tanzdrills Spaß haben und lachen. Andererseits übernimmt sie die Rolle des „Sportinators“, die aber nicht die einer schulisch unterrichtenden Lehrenden ist, sondern die eines „Drill-Instructors“. Im körperlichen Miteinander-Sein vermischt sich ihre persönliche Identität mit der Rollenidentität einer Bewegungsinstrukteurin.

3.3 Kontexterinnerung

Kf: ja (.) ja das is aber ja tatsächlich so; es geht ja nich um=s Sport treiben oder dass man sie bewegt ((Cf://mhm//)) natürlich geht es einerseits um auch sie solln ja was lern- ((Cf: sie solln ja auch Erkenntnisse gewinnen)) genau sie solln Erkenntnisse gewinnen genau es geht wirklich darum dass sie etwas lernen. und wenn sie Sport treiben wollen können sie in den Sp-unter- eh können sie in den Verein gehen da lernen sie natürlich auch ne bestimmte Sportart aber da geht es mehr um=s Training auch ne, diese Übergänge sind natürlich fließend aber hier geht es wirklich um viele Dinge es is ja auf viel- vielen Ebenen diesen Sport unterrichten eigentlich is es Unterricht genau. Und Unterricht kann=s nich sein wenn man ehm (3) ja (2) wenn man einfach nur sich bewegt, natürlich kann das auch Unterricht sein denn ham sie nen bestimmtes Spiel gelernt heute und ham gelernt wie wie das funktioniert ne, vielleicht könnte man in der Reflexionsphase dann einfach nochmal sagen wie funktioniert denn dieses Spiel, ((Cf://mhm)) was muss man denn tun, da hätte man dann sagen können okay jetzt ham wir auch die Spielidee so so is das mit dem Spiel

Man hätte die Feststellung, es gehe in den Stunden des Fachs nicht um intensives Bewegen im Sport, sondern um Lernen und Erkenntnisgewinnung durch Unterricht am oder über Sport, schon zu Beginn des Reflexionsgesprächs erwarten können. Denn es ist fraglich, ob die Praktiken der Stunde überhaupt „Unterricht“ konstituieren, oder ob sie nur ein paramilitärisches Exerzieren aufführendes Sporttreiben ermöglichen, das im Fitnesskontext gerade „en vogue“ erscheint. Denn „eigentlich“, wenn man es „genau“ nimmt, ist es Unterricht, der in der Sportstunde stattfinden soll und auf dessen strukturelle Momente sich eine begründungsfähige Ausbildungsinteraktion fokussieren müsste.

Diese plötzliche Kontexterinnerung stellt die in der Ausbildungsinteraktion bis dahin geteilten Orientierungen zwischen Praktikantin und Mentorin zwar in Frage, mildert die In-Frage-Stellung aber zugleich wieder ab. Einerseits könne sich der Unterricht nicht ausschließlich darüber konstituieren, dass mitspielfähige Subjekte produziert werden, die „sich einfach nur bewegen“, sondern die (erworbene) Mitspielfähigkeit und der (erschlossene) Zugang zur Spielidee müssten anschließend in einer „Reflexionsphase“ expliziert werden. Erlebnisintensives Spielen allein sichert noch keinen Vollzug eines erfahrungsbezogenen Basis-Modells des Lernens. Zugleich aber könne das einfache Sich-Bewegen doch und sogar „natürlich“ auch „Unterricht“ sein, denn es würde schließlich schon im bloßen Mitvollzug von Spiel-Praktiken auch das Spiel gelernt werden. Der Anspruch, Unterricht zu konstituieren, reduziert sich somit darauf, sich selbst überlassene mimetische Lernprozesse im Sport zu ermöglichen.

Cf: aber was ich mich echt immer frage ob die das schaffen (.) sich zu konzentrieren damit da was Anständiges bei rauskommt ne, also ehm ich hatte ja diese eine Reflexionsphase wo ja auch die guten Beiträge warn aber da hat ich dann schon wieder das Gefühl weiter kann ich jetzt mit den nich sprechen weil die wieder unruhig wurden aber vielleicht auch weil ich die vorher nicht richtig aus- ja es is so hin und wieder.

Kf: genau da beißt sich die Katze immer wieder in den Schwanz das is so genau dein Redeanteil war zu Anfang zu hoch oder das hatte einfach lange gedauert bis das erklärt wurde wenn wir das verkürzen könnten dann ham sie die sind ja auch nich nich aus der Puste gewesen nach dem sie das gemacht haben; ne, sie mussten halt viel sitzen da da is nen großer Knackpunkt.

Cf: ja ich muss sehen dass ich die in Bewegung immer halte.

Das geteilte Normalitätsverständnis, unterrichtliche Rede-, Argumentations- und Aufmerksamkeitsanteile reduzieren zu müssen, um Zeitgewinne für ein Bewegungsgeschehen zu ermöglichen, das Schüler*innen „aus der Puste“ bringt, steht im maximalen Kontrast mit dem offensichtlich mühsamen Versuch der Ausbildungsinteraktion, die schulische Sportstunde in der Rahmung der Normalität eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs zu deuten. Die Konklusion der Studierenden, ihre Klientel in Bewegung halten zu müssen, löst den Widerspruch zwischen schulischem Unterricht und bewegungsintensiver Unterrichtskompensation zur Seite des Kompensationsanspruchs des Fachs auf. Sie zieht den Schlussstrich unter die Nachbesprechung der Stunde und markiert damit den Fortlauf einer vergeblichen Suche nach dem Unterricht in der Sportstunde.

4. Fazit

In der Nachbesprechung zwischen Praktikantin und Mentorin manifestiert sich die Wirkmächtigkeit fachkultureller Bedingtheiten der Ausbildungsinteraktion, von denen angenommen werden kann, dass sie auch die Ermöglichung oder Verhinderung eines professionellen Habitus nachhaltig beeinflussen (Schierz/Pallesen 2016).

Im vorliegenden Fall bietet das Habitus-Konzept eine starke Erklärungsfolie dafür an, warum der sich in den Praktiken des Exerzierens dokumentierende Bezug auf einen Sportinator-Habitus in der Ausbildungsinteraktion keiner Irritation ausgesetzt wird, sondern im latenten Selbstverständnis des Fachs als Kompensationsagentur von körperstillstellenden Sitzfächern unthematisiert bleibt. Denn sofern „die mit der Primärerfahrung einhergehenden Wahrnehmungs- und Denkschemata immer wieder auf Praxisverhältnisse treffen, die denen ihrer Genese gleich oder ähnlich sind“ (Schwingel 1995: 78), werden in Ausbildungsinteraktionen keine Anlässe gegeben, Bewährtes in Frage zu stellen. Das Exerzieren von Bewegungen bildet einen Typus von Trainingspraktiken im Feld des Sports und gibt in diesem Feld auch keinen Anlass zur Reflexion.

Ob der vorliegende Fall eine Strukturvariante einer typischen fachkulturell bedingten Ausbildungsinteraktion im Sport ist, lässt sich erst vor dem Hintergrund eines gesättigten Samplings vergleichsrelevanter Fälle sagen. Die folgenden generalisierenden Überlegungen sind daher vor allem gedankenexperimentell zu verstehen: Sofern in der Schule nur das Feld des Sports in der an „Bewegungsfluidität“ orientierten (Ausbildungs-)Interaktion zwischen sportbiografisch homolog habitualisierten Akteur*innen fachlich reproduziert würde, stellte sich unter einer professionstheoretischen Perspek-

tive die Frage, inwiefern das Praxissemester unter solchen Bedingungen überhaupt zur Herausbildung eines professionellen Habitus von Lehrer*innen beitragen könnte. In Hinblick auf das Potential der Vergemeinschaftung durch die Berufskultur der Schule und somit in allgemeiner Hinsicht auf die Zugehörigkeit der Sport arrangierenden Personen zum Lehrer*innenberuf würde sich zudem die prekäre Frage stellen, ob es sich im Fall einer typischen fachkulturell bedingten Ausbildungsinteraktion überhaupt um einen Fall von Verberuflichung handelt. Denn gelingende Verberuflichung, die sich gerade nicht in der simplen Bewältigung der Passage vom „Akteur zum Arrangeur“ (Baur 1995) zeigt, hängt auch davon ab, wie die widersprüchliche fachkulturelle Strukturiertheit unterrichtsgenerierender und unterrichtskompensierender Bewährungslogiken in der Interaktion der beteiligten Akteur*innen wahrgenommen und gedeutet wird. Wir sehen zwei Möglichkeiten: (1) die Verkennung oder (2) die Bearbeitung einer ebenso fachhistorischen wie fachkulturellen Problematik. Wenn, wie im vorliegenden Fall, die Mentorin in Übereinstimmung mit ihrer Praktikantin die Widersprüchlichkeit unterrichtserzeugender und unterrichtskompensierender Orientierungen in ihrer Bedeutung zugleich erkennt wie verkennt und darüber hinaus die Orientierung an Unterricht einseitig zugunsten bewegungsintensiver, darin unterrichtskompensierender Praktiken des sportlichen Trainings auflöst, vermindert sie nicht nur die individuellen Verberuflichungschancen der Studentin über eine Irritation ihres im Feld des Sports erworbenen Trainer*innen-Habitus und der diesem zugrunde liegenden Orientierungen an Körper-Exerzitien, sondern auch die Möglichkeit der innovativen Entwicklung des Sportunterrichts zu einem nicht nur fach-, sondern auch berufskulturell anerkannten Strukturelement von Schule.

Aber auch wenn sich im Verlauf weiterer komparativer Fallstudien ein dominierender Typus fachkulturell spezifischer Ausbildungsinteraktion abzeichnen würde, müsste dies nicht bedeuten, dass Entwicklungen in der Fachkultur grundsätzlich nicht möglich sind. Vielmehr lässt sich davon ausgehen, dass letztlich auch Fachkultur auf Bedeutungszuschreibungen, -verständigungen und -aushandlungen basiert, die über symbolische Kämpfe ausgetragen werden und damit grundsätzlich verhandelbar und entwicklungsfähig sind. Gerade über die reflexive Auseinandersetzung mit fachkulturellen Routinen und Praktiken im Sport und der Problematisierung fallspezifischen, situativen Handelns im Rahmen von Stundennachbesprechungen ergibt sich potenziell die Möglichkeit, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen fachlichen, aber noch vorberuflichen Handelns aufzuzeigen. Das Irritations- und Krisenpotenzial kann folglich außerordentlich hoch sein und Auseinandersetzungsprozesse mit eigenen Entwicklungsaufgaben anbahnen, zur Kontrastierung von Selbst- und Weltkonzepten und darüber letztlich auch zu einer Transformation des eigenen vorberuflichen und beruflichen Fachhabitus führen. Die Erzeugung eines solchen Krisenpotentials impliziert unseres Erachtens jedoch die Abwendung der Reproduktion des normativen Felds „Sport“ im institutionellen Rahmen von Schule (Unterrichtung im und durch Sport) und eine Hinwendung zum Sport als Anlass reflexiver Bildungsprozesse (Unterricht am Phänomen Sport). Erst ein solcher „conceptual change“ würde Anlass geben, eine Mitspielfähigkeit im Feld des Lehrer*innenberufs anzubahnen, die sich heterolog zu einem kompensierenden und gegenmoderistisch-rigiden Fachverständnis verhält.

Autorenangaben

Prof. Dr. Matthias Schierz
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Institut für Sportwissenschaft
Uhlhornsweg 49-55
26129 Oldenburg
0441 7983170
matthias.schierz@uni-oldenburg.de

Dr. Hilke Pallesen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Schulpädagogik und Grundschul-
didaktik
Franckeplatz 1, Haus 4
06110 Halle (Saale)
0345 5523777
hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de

Ann Kristin Haverich
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Institut für Sportwissenschaft
Uhlhornsweg 49-55
26129 Oldenburg
0441 7984880
ann.kristin.haverich@uni-oldenburg.de

Literatur

- Baur, Jürgen (1995): Vom Akteur zum Arrangeur. Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In: Heim, R./Kuhlmann, D. (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren. Wiesbaden: Limpert, S. 25-37.
- Bette, Karl-Heinrich (1999): Systemtheorie und Sport. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2012): Die Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulische Leistungsbesprechung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Dzengel, Jessica (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: Pädagogische Korrespondenz 45, S. 20-44.
- GuthsMuths, Johann Christoph Friedrich (1793): Gymnastik für die Jugend. Schnepfenthal: Schriften der Erziehungsanstalt.
- Helsper, Werner (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-106.
- Hericks, Uwe/Körber, Andreas (2007): Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In: Lüders, J.(Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 31-48.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung 31, S. 3-24.
- Kolb, Michael/Wolters, Petra (2000): Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In Balz, E./Neumann, P. (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Hamburg: Czwalina, S. 209-221.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel/Diebold, Nicole (2016): Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender. In: Košinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): Professio-

- nalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster und New York: Waxmann, S. 139-154.
- Kramer, Rolf-Torsten (2017): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 234-268.
- Kunze, Katharina (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, S. 44-57.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-121.
- Kurz, Dietrich (1977): Elemente des Schulsports. Grundzüge einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf: Hofmann.
- Leonhard, Tobias/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian/Reintjes, Christian/Richiger, Beat (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 11, 1, S. 79-98.
- Lüders, Jenny (2007) (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- McNeill, William Hardy (1995): Keeping together in time. Dance and Drill in human History. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Neuweg, Georg Hans (2007): Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In: Kraler, C./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Münster: LIT, S. 227-245.
- Oelkers, Jürgen (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, P./Tanner, J. (Hrsg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. Und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 45-285.
- Rosin, V. (2007): Jambo Mambo. Karussell.
- Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (1998): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. Und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schierz, Matthias (2012): Hybride Kontexturen. Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In: Körner, S./Frei, P. (Hrsg.): Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen. Bielefeld: transcript, S. 281-299.
- Schierz, Matthias/Miethling, Wolf-Dietrich (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: German Journal of Exercise and Sport Research 47, 1, S. 51-61.
- Schierz, Matthias/Pallesen, Hilke (2016): „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 4, 1, S. 31-50.
- Schierz, Matthias/Thiele, Jörg. (2013): Weiter denken – umdenken – neu denken? In: Aschebrock, H./Stibbe, G. (Hrsg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen: Meyer & Meyer, S. 122-147.
- Schwingel, Markus (1995): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Serwe-Pandrick, Esther (2016): Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, Sonderheft 1, S. 15-30.

- Serwe-Pandrick, Esther/Gruschka, Andreas (2016): Reflexion über Sport im Sportunterricht – Annäherung an die Logik praktischer Versuche. Wiesche, D./Fahlenbock, M./Gissel, N. (Hrsg.): Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (Band 255). Hamburg: Czwalina, S. 21-48.
- Thiele, Jörg/Schierz, Matthias (2014): Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Sport. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 2, 2, S. 5-20.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zybok, Oliver (2004): Die Inszenierung von Körperlichkeit und Bewegung. Von Fabian von Auersfeld bis Michael Jordan, von Lukas Chranach bis Michel Majerus. In: Kunstforum (169), S. 34-63.