Ger J Exerc Sport Res 2021 · 51:39–48
<https://doi.org/10.1007/s12662-020-00686-3>
 Eingegangen: 26. März 2020
 Angenommen: 12. Oktober 2020
 Online publiziert: 5. November 2020
 © Der/die Autor(en) 2020

Daniel Schiller

Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Professionelle Wahrnehmung der Sportlehrkräfte

Praxeologische Reflexionen zur visuellen Dimension unterrichtlichen Handelns

Die visuelle Wahrnehmung der Lehrkräfte stellt eine bedeutsame Aktivität unterrichtlichen Handelns dar und wird in den vergangenen Jahren als zentrale Dimension professionellen Lehrer*innenhandelns diskutiert. Mit dem Attribut *professionell* ist aufgeworfen, dass es um eine bestimmte Art und Weise von Wahrnehmung geht, die Angehörige einer Profession teilen respektive im Rahmen ihrer beruflichen (Aus)bildung entwickeln sollen. Für Sportunterricht – aber auch für außerschulische Felder des Sports – zeigt sich die Bedeutung der visuellen Dimension in spezifischer Weise, da Lehren und Lernen hier in der Regel in räumlich weiten und dynamischen Konstellationen stattfindet und im Unterschied zum Klassenraumunterricht Körper und Bewegung als Referenzpunkt zahlreicher Inszenierungen von Bildungsgelegenheiten fungieren (hierzu z. B. Klinge, 2019).

Konzepte professioneller Wahrnehmung¹ verorten sich tendenziell entlang Expertise- und Kompetenzansätzen des Lehrer*innenberufs (z. B. Stürmer, Seidel, Müller, Häusler, & Cortina, 2017; vgl. in Hinblick auf das Unterrichtsfach Sport den Überblicksbeitrag von

Reuker, 2012). Sie folgen in der Regel einem Anforderungsprofil für gute Unterrichtsqualität (z. B. Barth, 2017), welche dann wiederum einen Bezugspunkt für Professionalisierung im Sinne der Ausbildung und Förderung professioneller Wahrnehmung darstellt (z. B. Gold, Förster, & Holodyski, 2013). Auch für die Sportlehrer*innenbildung sind in den vergangenen Jahren mehr oder weniger umfangreiche Projekte entstanden, die Wahrnehmung einerseits empirisch untersuchen (z. B. Reuker, 2017, 2018; Erhorn, Langer, & Möller, 2020) und andererseits professionalisierungspraktisch schulen wollen (z. B. Jürgens & Neuber, 2018; Oesterheld, 2018). Fokussieren strukturelle Kompetenzmodelle die Dispositionen, die dem Wahrnehmen und daran anknüpfenden Handlungsentscheidungen zugrunde liegen, nehmen insbesondere jüngere Ansätze stärker die Performanz in konkreten Anforderungssituationen in den Blick (zur Gegenüberstellung siehe Treisch, 2018, S. 23 ff.). Letztere versuchen auf diese Weise der Situationsabhängigkeit von kompetentem Handeln Rechnung zu tragen (z. B. Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015a; Santagata & Yeh, 2016; im Fach Sport Reuker, 2018). In einem Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015a) – welches im Beitragsverlauf knapp skizziert wird – stellt die selektive und bewusste Wahrnehmung einer unterrichtlichen Anforderung die Grundlage für eine angemessene Situationsdeutung dar, die dann zu einer begründeten Anschlusshandlung im Sinne einer Problemlösung führt. In der Weiterentwicklung dieses Modells

führen Santagata und Yeh (2016) entlang ihrer Forschungsarbeiten aus, dass es Wissensbestände gibt, die für ein situiertes Wahrnehmen und Handeln entscheidend werden, aber präreflexiv („without deliberate reflection“) vorliegen (Santagata & Yeh, 2016, S. 163).

Eine praxeologische Verschiebung in der Betrachtung professioneller Wahrnehmung öffnet Perspektiven auf Aspekte der visuellen Dimension unterrichtlichen Handelns, die in den gegenwärtigen Konzepten handlungstheoretisch nicht in den Blick geraten. Zunächst hebt eine praxeologische Betrachtung – durchaus ähnlich zu *horizontalen* (Treisch, 2018, S. 128) Kompetenzmodellen – auf die Situietheit von Handeln ab. In Differenz konzipiert ein praxistheoretischer Ansatz Denken, Wahrnehmen und Handeln nun weder entlang einer starken Handlungsakteurin und individuellen Fähigkeiten noch vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern bestimmte Akteur*innen „besser handeln als andere“ (Blömeke, König, Suhl, Hoth, & Döhrmann, 2015b, S. 311). Er suspendiert normative Bezugsreferenzen eines mehr oder weniger kompetenten Agierens und rückt vielmehr Wissen, Funktionsweisen und die Handlungszwänge der Praxis selbst ins Zentrum der Betrachtung. Wissen und Können wird an die Praktik und damit an den Wahrnehmungsvollzug selbst und nicht an das wahrnehmende und handelnde Subjekt gebunden – absichtsvoll und rational handelnde Individuen rücken in den Hintergrund (Reckwitz, 2003; Schulz-Schaeffer, 2010).

Eine wissenssoziologische Akzentuierung in der praxeologischen Betrachtung

¹ Der Begriff *professionelle Wahrnehmung* wird im Beitrag nicht in Bezug auf ein konkretes Konzept, sondern stärker phänomenal gebraucht. Auch wenn verschiedene Ansätze auf den Begriff „professional vision“ bei Goodwin (1994) zurückgehen, haben sie sich – auch im deutschsprachigen Diskurs – terminologisch ausdifferenziert. So spricht beispielsweise Reuker (2012, 2018) konsequent vom professionellen Blick. Barth (2017) oder Treisch (2018) von professioneller Wahrnehmung.

– die sich insofern anbietet, als dass der visuellen Wahrnehmung gegenüber anderen unterrichtlichen Praktiken die beobachtbare, körperliche Dimension abgeht – fokussiert nun auf geteiltes praktisches Wissen im Denken, Wahrnehmen und Handeln. Anknüpfend an eine eigene Studie, die implizite wahrnehmungsleitende Wissensbestände der Sportlehrkräfte in Hinblick auf Schüler*innen rekonstruiert hat (Schiller, 2020a), sollen praktische Logiken und kollektiv geteilte Muster des Sehens in den Blick genommen sowie in den thematischen Diskurs getragen werden. Dazu werden zunächst ausgewählte Stränge zur professionellen Wahrnehmung dargestellt sowie Prämissen eines praxeologisch-wissenschaftlichen Zugangs zum Sehen skizziert. Im Anschluss werden dann entlang von ausgewähltem Datenmaterial der eigenen rekonstruktiven Studie Potenziale eines praxeologischen Zugriffs illustriert und abschließend konstruktiv diskutiert.

Konzepte professioneller Wahrnehmung

Die theoretische und empirische Feststellung *professioneller Wahrnehmung* stellt mittlerweile einen zentralen Diskursstrang (internationaler)² empirischer Bildungsforschung dar (z.B. Sherin & van Es, 2005, 2009; Sherin, Russ, Sherin, & Colestock, 2008; Seidel, Blomberg, & Stürmer, 2010; Gold et al., 2013; Gold, Hellermann, & Holodyski, 2016; Barth, 2017; Stürmer et al., 2017; Reuker, 2017, 2018; Treisch, 2018). Studien zeigen u. a. auf, dass Noviz*innen und berufserfahrene Lehrkräfte unterrichtliche Ereignisse unterschiedlich registrieren und interpretieren (z.B. Stürmer et al., 2017). Liegt der Aufmerksamkeitsfokus bei Noviz*innen tendenziell auf Aspekten der Lehr-Lern-Organisation im Sinne von „classroom management“, verändert sich die Wahrnehmung des Klassengeschehens mit

Erfahrungszunahme dahingehend, dass Lern- und Verstehensprozesse im Sinne von Schwierigkeiten und Fördermöglichkeiten einzelner Schüler*innen in den Vordergrund geraten (vgl. hierzu auch Gold et al., 2013, S. 143 f.). Als *Unterrichtswahrnehmung* wird sie methodisch in der Regel videobasiert erhoben. Was auf diese Weise vor allem in den Blick gerät, lässt sich exemplarisch an Arbeiten aus der Sportunterrichtsforschung illustrieren. Reuker (2018) untersucht die wahrnehmungsbezogene Fähigkeit von Sportlehrkräften einer pädagogisch reflektierten Entscheidungsfindung im Unterricht und arbeitet entlang von Gruppengesprächen über Unterrichtsvideos heraus, dass Personengruppen mit ausgewiesener „pädagogischer Expertise“ (ebd., S. 46) ihre Aufmerksamkeit im Vergleich zu anderen Gruppen stärker auf die Unterrichtsgestaltung als Gesamte legen und permanent Handlungsalternativen zu den betrachteten Unterrichtssequenzen entwerfen. Andere Gruppen hingegen fokussieren tendenziell einzelne Handlungsschritte und entwerfen konkrete Interventionen (ebd.). Vor dem Hintergrund beispielsweise der Frage, inwiefern athletische Vorerfahrungen im Sinne motorischer Expertise Relevanz für den unterrichtlichen Blick hat, kommt sie zu dem Schluss, dass eine rein „motorische Expertise keinen bedeutsamen Einfluss auf die Fähigkeit der Entscheidungsfindung hat“ (ebd., S. 47) und „für konkrete Vermittlungsfragen keine hinreichende Voraussetzung“ darstellt (ebd., S. 48). Wie viele andere Arbeiten zur professionellen Wahrnehmung orientiert sich Reukers Konzept des professionellen Blicks der Sportlehrkräfte zunächst an den Arbeiten von Sherin und van Es (2005, 2009), die das Basiskonzept „professional vision“ von Goodwin (1994) für Unterrichtsforschung adaptieren. Diese modellieren ihr Konstrukt als bewusste, rationale Fähigkeit von einzelnen Akteur*innen interventionsrelevante unterrichtliche Prozesse selektiv zu erkennen („notice“, „selective attention“) und auf Grundlage professioneller Wissensbestände zu deuten („knowledge based reasoning“): „teachers’ professional vision involves the ability to notice and interpret signifi-

cant interactions in a classroom“ (Sherin & van Es, 2009, S. 22).

In der Rezeption der Arbeiten von Sherin und van Es lassen sich mit Blick auf den Diskurs – verkürzt gesagt – zwei Linien unterscheiden. Manche Ansätze fassen Wahrnehmung als eigenständige Kompetenz (z.B. Seidel et al., 2010). Sie unterscheiden sich dabei sowohl in der Anzahl der Kompetenzdimensionen „als auch in der Beschreibung dieser, die meist unzureichend scharf voneinander abgegrenzt sind“ (Barth, 2017, S. 33). Davon unterscheiden sich nun Konzepte, die stärker auf die Bedeutung von Wahrnehmung innerhalb von situiertem kompetentem Handeln und damit auf eine Strukturdimension von Kompetenz abheben (z.B. Blömeke et al., 2015a). Reuker (2018) beispielsweise folgt mit dem professionellen Blick einem solchen Verständnis und konzipiert ihn als „Bindeglied zwischen den Voraussetzungen und dem Handeln von Lehrkräften“ (ebd., S. 36). Ansatzübergreifend wird kompetentes Wahrnehmen handlungstheoretisch als eine rationale und bewusste Fähigkeit konzipiert. Es bezieht sich auf (äußere) Normerwartungen angemessener oder guter Situationsbeurteilung und einer „reflektierten Entscheidungsfindung“ (Reuker, 2018, S. 37), wobei die Bezugsnormen multireferentiell sind, beispielsweise stärker fachlich, fachdidaktisch und/oder stärker pädagogisch orientiert. In jedem Fall gilt, dass sich professionelles Wahrnehmen in begründeten Anschlusspraktiken immer auch aposterior als kompetentes zu erweisen hat.

An das sog. PID-Modell³ von Blömeke et al. (2015a) knüpfen in den Sportwissenschaften mittlerweile eine Reihe von Arbeiten zu professionellen Kompetenzen im Sportunterricht im Allgemeinen (z.B. Vogler, Messmer, Wibowo, Heemsoth, & Meier, 2018) und Wahrnehmung im Besonderen (z.B. Reuker, 2018; Erhorn et al., 2020) an. Es konzipiert Kompetenz als Kontinuum zwischen Dispositionen und Performanz (Abb. 1)

² Mit Ausnahme ausgewählter Arbeiten von Sherin und van Es (2005, 2009) wird sich im Beitrag auf nationale Diskursbeiträge begrenzt. Für weitere internationale Studien mit Bezug zum Sportunterricht siehe Reuker (2017, S. 152 f., 2018, S. 36 f.).

³ Das Kürzel PID steht für die situationspezifischen Fähigkeiten „perception, interpretation, decision-making“.

und rückt situationsspezifische Fähigkeiten des Wahrnehmens, Deutens und Entscheidens als zentrale Strukturelemente kompetenten Handelns in den Fokus (vgl. Blömeke et al., 2015a, S. 6 ff.). Diese greifen zum einen auf ein Gefüge von wissensbezogenen und motivational-affektiven Dispositionen zurück. Zum anderen zeigen sie sich in beobachtbarer Handlungspraxis und sind demnach situationsabhängig und anforderungsspezifisch. Das Modell ist dabei linear konzipiert: Bestimmte Dispositionen (kognitive und motivational-affektive) grundieren und beeinflussen situationsspezifische Fähigkeiten, die dann in konkreten unterrichtlichen Lehrpraktiken zur Ausführung kommen (können/sollen).

In einem revidierten Modell („revised model“) fragen Santagata und Yeh (2016) die Linearität nun empirisch begründet an und sprechen sich für eine Bidirektionalität („bi-directionality“) aus, welches sowohl Schnittmengen und Überlappungen von Wissensbeständen⁴ und Performanz als auch deren Differenzen markiert (■ Abb. 2). Die situationsspezifischen Fähigkeiten werden hier stärker prozessual und reziprok gedacht:

Situation-specific skills function as the processes through which knowledge and beliefs become relevant in practice. At the same time, changes in competence would not be possible if teachers did not deliberately attend to and interpret practice and make decisions that create new knowledge and new beliefs. Therefore, practice offers opportunities both to refine perception, interpretation, and decision making and to increase one's knowledge and change one's beliefs (ebd., S. 163).

In Situationen kommen bestimmte Dispositionen zur Ausführung. Gleichzeitig bilden sich in wiederkehrenden praktischen Konstellationen selbst Wissensbestände und Überzeugungen aus. Santagata und Yeh (2016) machen geltend, dass es sowohl bezogen auf Wissen und Überzeugungen als auch in Hinblick

Ger J Exerc Sport Res 2021 · 51:39–48 <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00686-3>
© Der/die Autor(en) 2020

D. Schiller

Professionelle Wahrnehmung der Sportlehrkräfte. Praxeologische Reflexionen zur visuellen Dimension unterrichtlichen Handelns

Zusammenfassung

In Hinblick auf die Qualität von Sportunterricht wird der visuellen Dimension des Sportlehrer*innenhandelns große Bedeutung zugewiesen. Professionelle Wahrnehmung wird handlungstheoretisch üblicherweise intentional und akteurszentriert konzeptualisiert: Eine Lehrkraft handelt dann kompetent, wenn sie Unterrichtsereignisse selektiv erfassen, das Wahrgenommene pädagogisch und fachdidaktisch deuten und schließlich begründet Handlungsentscheidungen treffen kann. Praxeologische Handlungskonzeptionen nehmen nun stärker geteilte praktische Wissensbestände in den Blick, die an unterrichtlichen Interaktionen konstitutiv beteiligt sind. Bezogen auf die visuelle

Dimension von Lehrer*innenhandeln spannt dieses Wissen Wahrnehmbarkeitsräume auf, welche ein intentionales Sehgeschehen permanent und hintergründig rahmen. In diesem Beitrag werden in Anlehnung an eine eigene Forschungsarbeit strukturelle Facetten einer praktischen Sichtweise im Sportunterricht illustriert und Impulse praxeologischer Perspektivierungen für den Diskurs zur professionellen Wahrnehmung diskutiert.

Schlüsselwörter

Qualitative Sportunterrichtsforschung · Positionierungen · Praktisches Wissen · Sehen als Praxis · Dokumentarische Methode

Professional perception of physical education teachers. Praxeological reflections on the visual dimension of teaching

Abstract

With regard to the quality of physical education (PE), the visual perception of PE teachers is highly relevant. In action theory, professional vision is usually conceptualized as intentional performance of an individual: A teacher acts competently if he or she is able to notice teaching events selectively, to interpret what is perceived pedagogically and didactically, and finally to make well-founded decisions. Currently, praxeological concepts of action focus more on socially shared and practical knowledge that is constitutively involved in classroom interactions. In relation to the visual dimension of teachers'

actions, this knowledge opens up spaces of perception that permanently and subtly frame an intentional visual event. Based on my own research, the article illustrates structural facets of a practical perspective in physical education and discusses impulses of praxeological perspectives for the discourse on professional vision.

Keywords

Qualitative research on physical education · Positioning · Practical knowledge · Seeing as practice · Documentary method

auf die (professionelle) Handlungspraxis Bereiche gibt, die sich nicht überlappen. Sie verorten hier sowohl diejenigen Bestände, die für die Praxis schlichtweg keine Relevanz entfalten als auch die (Lehr-)Praktiken, in die Lehrkräfte eingebunden sind, ohne dass sie bewusst präsent sind („without deliberate reflection“, ebd., S. 163).

Das revidierte Modell von Santagata und Yeh (2016) optiert auf diese Weise für eine stärkere Berücksichtigung der Unterrichtspraxis selbst und markiert mit den überlappungsfreien Bereichen implizit blinde Flecken von Wahrneh-

mungskonzeptionen auf der Basis des PID-Schemas. Überwinden sie einerseits die Dichotomie von Disposition und Performanz entlang konkreter Fähigkeiten im situierten Handeln, führen sie andererseits die Performanz auf die Handlungsakteur*innen eng: Sowohl Wissensbestände und Überzeugungen als auch die situationsspezifischen Fähigkeiten als auch das beobachtbare Verhalten werden im Wesentlichen als *subjektives Wissen*, *motiviertes Entscheiden* und *rationales Handeln* einer einzelnen Person konzipiert. Eine praxeologische Perspektivierung von Wahrnehmen rückt

⁴ Während Blömeke et al. von „disposition“ sprechen (Blömeke et al., 2015a, S. 7), gebrauchen Santagata und Yeh (2016) die Begriffe „knowledge and belief“ (Santagata & Yeh, 2016, S. 163).

Abb. 1 ◀ Lineares Modell von Lehrer*innenkompetenz. (Eigene Abbildung, übersetzt und in Anlehnung an Blömeke et al., 2015a, S. 7)

demgegenüber das Wissen, die Funktionsweise und die Handlungszwänge der Praxis selbst ins Zentrum der Betrachtung. Eine weitere Ergänzung einer solchen Betrachtung ist die Betonung der produktiven Facette des Wahrnehmungsvorgangs: Sehen *von etwas* stellt praxeologisch die (soziale) Bedeutung des Gesehenen *als etwas* erst konstruktiv mit her (Schürmann, 2008; Göbel & Prinz, 2015). Dabei greift Handeln auf habitualisierte Sinnordnungen und geteilte Wissensbestände zurück, die bei den Trägern der Praktiken im Wesentlichen implizit⁵ vorliegen. Für die Diskussion zu professioneller Wahrnehmung ist also zu berücksichtigen, dass das, was wir sehen und wie wir sehen, sowohl einerseits „durch komplexe historische Prozesse bestimmt“ (Wulf, 2014, S. 10) als auch andererseits durch die „lebensgeschichtliche Einmaligkeit und Subjektivität beeinflusst“ (ebd.) wird. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Herangehensweise kann hierzu einen Beitrag leisten und ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf die visuelle Dimension unterrichtlichen Sport-lehrer*innenhandelns

Praxeologische Betrachtungen von (Sport-)Unterricht reklamieren handlungstheoretisch ein Primat der Praktiken (Röhl, 2016; vgl. hierzu auch Reckwitz, 2003). Im Unterricht zur Aufführung kommende und sich vollziehende Praktiken des Denkens, Fühlens, Sprechens und Tuns werden als von Menschen, Dingen, Körpern, Infrastrukturen und Symbolen gemeinsam hervorgebracht und geteilt getragen betrachtet (Schäfer, 2016). In einer wissenssoziologischen Fokussierung von professioneller Wahrnehmung ist weniger ein (Begründungs-)Wissen *über* Ereignisse im Sportunterricht aufgerufen, als der Wahrnehmungsvollzug – das Wissen *im* Sehen – selbst. Mittlerweile liegen verschiedene theoretische und empirische praxistheoretische Ansätze visueller Wahrnehmung vor (z. B. Schürmann, 2008; Schmidt, 2012; Prinz, 2014), sodass hier nur Aspekte entfaltet werden können⁶. Übergreifend folgen sie der Annahme, dass das Sehen nicht ausschließlich und zu allererst individuellem Wissen und Können folgt, sondern

immer auch von soziokulturellen Wahrnehmungsmustern aufgespannt wird. „Bereits was Gegenstand des Sehens werden darf, wen oder was ich ansehe und erst recht, wie ich mich den (imaginierten) Blicken anderer präsentiere, ist abhängig von kulturellen Bedingungen“ (Rimmerle & Stiegler, 2012, S. 10 f.). Sehgepflogenheiten entscheiden dann als eine Art „Okular“ (Schürmann, 2008, S. 15) darüber, „wie und als was etwas sehbar wird“ (ebd.). Sehen findet in zum Sprechen analoger Weise Wirklichkeit erst dadurch vor, dass es diese performativ konstituiert. Es ist ein „aktives Verhältnis zur Welt“ (Bongaerts, 2017, S. 140) und auf diese Weise wesentlich an der (Re-)Produktion und Transformation sozialer Ordnungen beteiligt (ebd., S. 137). Im Vollzug werden objektive, physische Gegebenheiten perzipiert sowie fortlaufend und unmittelbar deren Bedeutungsgehalte produziert. Handlungstheoretisch vermittelt eine solche Wahrnehmungskonzeption damit zwischen stärker subjektivistischen und stärker objektivistischen Ansätzen. Während Erstere die Individualität und Freiheit des Sehvorgangs und damit das Subjekt als alleinigen Konstrukteur des Gesehenen betonen, heben Letztere auf eine quasi-objektive Repräsentation von Welt ab (vgl. hierzu auch Schürmann, 2008, S. 9 f.). Wahrnehmen als Praxis zu betrachten, überwindet nun eine Aufspaltung in Reizaufnahme und -verarbeitung auf der einen und die in-

⁵ „Klassisch“ praxeologisch werden diese Wissensbestände nicht nur entlang ihres präreflexiven, sondern vor allem auch ihres inkorporierten Charakters gefasst (vgl. Schäfer, 2016). Diese Prämisse fordert die Betrachtung von sehleitendem Wissen durchaus heraus.

⁶ Für ausführliche wahrnehmungstheoretische Reflexionen siehe die Ansätze selbst oder auch (Schiller, 2020a, S. 81–107).

Abb. 2 ◀ Revidiertes Modell von Lehrer*innenkompetenz. (Eigene Abbildung, übersetzt und in Anlehnung an Santagata & Yeh, 2016, S. 163)

terpretierende Bedeutungszuschreibung auf der anderen Seite. Prinz theoretisiert eine solche Verknüpfung objektivistischer und subjektivistischer Wahrnehmungskonzepte (2014, 2016) entlang der Leibphänomenologie Merleau-Pontys und den strukturalistischen Arbeiten Foucaults: Identifizierendes Wahrnehmen ist auf der einen Seite auf eine an den Leib und das Bewusstsein gekoppelte *Wahrnehmungssyntax* verwiesen: Bevor etwas als etwas wahrgenommen werden kann, müssen bestimmte Aspekte des Wahrnehmbarkeitsraums ausgeklammert werden und damit ein Wahrnehmungsfokus in Stellung gebracht worden sein (vgl. hierzu auch Schmidt, 2012, S. 59). Auf der anderen Seite erweisen sich die „diskursiven und nicht-diskursiven Formationen der Dispositive“ (Prinz, 2016, S. 193) – also das, was auf konkrete, historische Gestalten und Objektivationen die sprachlich mehr oder weniger benannt sind, verweist – konstitutiv für die Ausbildung eines Wissens darüber, *als was* etwas wie gesehen werden kann. Diese Formationen stellen die Semantik des Sehgeschehens bereit (vgl. hierzu auch Schürmann, 2008, S. 71 ff.). Der Leib verdichtet dieses Wissen und wendet es situativ an – sowohl in bekannten als auch in unbekannten Terrains. So zeigt er sich in der Lage, Wahrnehmungs- und Handlungs-vollzüge an neue Umstände anzupassen

(Prinz, 2016). Durch eine wiederkehrende „Konfrontation“ (ebd., S. 182) mit sichtbaren Dingen und Körpern im Sinne von „Gestalten“ (ebd.) bilden Subjekte eine „spezifische ‚Wahrnehmungskompetenz‘ oder einen ‚perzeptiven Sinn‘ aus“ (ebd.). Visuelle Repräsentationen im individuellen Bewusstsein haben dann „wahrnehmungskonstitutive Wirkung“ (ebd., S. 184).

Die Überlegungen lassen sich mit wissenssoziologischen Überlegungen Karl Mannheims (1964, 1969, 1980) verknüpfen. Dessen Lehre einer „Seinsverbundenheit“ des Denkens (Mannheim, 1969) integriert bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt soziologischer Theoriebildung subjektivistische und objektivistische Konzepte sinnhaften Handelns, indem sie menschliches Wissen einerseits grundsätzlich perspektivisch („standortgebunden“) und andererseits in konkrete historische soziokulturelle Verhältnisse („Erfahrungsräume“) eingebunden fasst (vgl. Mannheim, 1980). Handeln folgt nicht nur einem „intendierten Ausdruckssinn“ (Mannheim, 1964, S. 113) des Individuums und objektiven Sinngehalten geklärt und bekannter Handlungsregeln im Sinne von „common sense“. Wissen ist stark an die Erfahrungen und Erlebnisse gebunden, in denen es sich handlungspraktisch erstmalig und wiederkehrend ausgebildet hat. Bestimmte interaktive

Konstellationen innerhalb eines Erfahrungsraums stellen für weitere, zukünftige Interaktionsgeschehen dann einen geteilten Erlebnishintergrund dar. Ein solch gleichermaßen standortgebundenes, geteiltes und praktisch erworbenes Wissen ist in vielen Aspekten vorbegrifflich und rahmt als ein atheoretisches Wissen (ebd., S. 73) dann auch das Denken, Wahrnehmen und Handeln. Es determiniert allerdings nicht menschliches Handeln, sondern eröffnet und begrenzt vielmehr Handlungsräume und -möglichkeiten. Geteilte atheoretische Wissensbestände erfahren mehr oder weniger Enaktierung⁷, je nachdem, wie sich das Wissen sowohl zu theoretischem Regelwissen als auch zu Wissensbeständen, welche von anderen Akteur*innen getragen werden, verhält (Bohnsack, 2017, S. 54 f.). Dies lässt sich am Beispiel Schule und Unterricht verdeutlichen: Unterrichtliche Interaktionen folgen allerlei theoretischen Wissensbeständen im Sinne von Normen und Regeln. Gleichzeitig kommen zahlreiche routinierte Wissensbestände zur Aufführung, die auf verschiedenste Erfahrungshin-

⁷ Der Begriff der Enaktierung entstammt dem Begriffsvokabular dokumentarischer Interpretation und verweist auf die Performanz einer handlungsleitenden Orientierung. Sie weisen mehr oder weniger „Enaktierungspotenzial“ (Bohnsack, 2014, S. 138) auf.

tergründe verweisen. In Hinblick auf die Realisierung von Unterricht zeigen sich dann immer wieder sowohl *Konsistenzen* als auch *Inkonsistenzen* zwischen theoretischen und atheoretischen Wissensbeständen (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 22).

Welche praktischen Wissensbestände die Wahrnehmung der Sportlehrkräfte in Hinblick auf unterrichtliche Interaktionen mit Schüler*innen mitstrukturieren, hat eine eigene Studie empirisch herausgearbeitet (Schiller, 2020a). Aspekte eines solchen *Identifizierungswissen* sollen im weiteren Verlauf skizziert werden, um dann daran anknüpfend Potenziale einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung für den thematischen Diskurs zur professionellen Wahrnehmung zu diskutieren.

Praktisches Wissen der Sportlehrkräfte in Hinblick auf Schüler*innen im Sportunterricht

Zur Rekonstruktion wahrnehmungsleitender Wissensbestände

Mit der Wissensdimension eines *Identifizierungswissens* lässt sich die semantische Bedeutungsaufladung einer Wahrnehmung von *etwas als etwas* methodologisch fokussieren. (Verstehens-)Praktisch fehlt dem Gebrauch des Sehens gegenüber dem sichtbaren praktischen Wissen der Körper im Gebrauch der Dinge eine beobachtbare und beschreibbare Außenseite. Stattdessen lässt sich performativitätstheoretisch eine Homologie zwischen sehender Identifizierung und deren semantischer Vergegenwärtigung annehmen (Schürmann, 2008, S. 16 ff.). Visuelle Wahrnehmung wird durch das aufgespannt, wofür wir Worte haben – *sich etwas vor Augen führen* als (retrospektive) Wirklichkeitskonstruktion ist sprachlich verfasst. Das orientierende Wissen ist ein sozial ausgehandeltes und erworbenes und individuiert sich praktisch in einer konkreten wahrnehmenden Person – sie ist die „performative Instanz“ (Schürmann, 2008, S. 19). In einer erzählenden Vergegenwärtigung von Erlebnissen und Erfahrungen zur Sprache gebrachtes Identifizierungswissen um-

fasst in der eingeführten praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung eine begrifflich-kommunikative und eine atheoretische Dimension (Bohnsack, 2017, S. 63 ff.): Die kommunikative Facette beschreibt den objektiven Sinn einer semantischen Identifizierung, welcher sich propositional explizieren lässt. Die atheoretische Dimension verweist auf routinierte Sehkonventionen, die handlungspraktisch darüber mitentscheiden, was auf welche Art und Weise (nicht) in den Blick gerät (vgl. hierzu auch Schmidt, 2012, S. 59 ff.).

Um wahrnehmungs- und handlungsleitende Orientierungen der Sportlehrkräfte in Hinblick auf Schüler*innen zu rekonstruieren, wurden narrativ-episodische Interviews mit zwölf Sport-Lehrkräften sowie zwei Nicht-Sportlehrkräften⁸ geführt, anschließend transkribiert und schließlich entlang Verfahrensschritten dokumentarischer Interpretation (Bohnsack, 2014; Nohl, 2017) analysiert. Die erzählgenerierenden Stimuli evozierten Schilderungen aus den zuletzt unterrichteten Sportstunden, von Erfahrungen und Erlebnissen mit Sportklassen sowie Erlebnisse mit und Beschreibungen von einzelnen Schüler*innen. Die rekonstruierten Orientierungen ließen sich zu fünf Typen verdichten (Schiller, 2020a, S. 373). Darüber hinaus zeigten sich zwei typübergreifende Muster bei den Sportlehrkräften. Zwei ausgewählte Sichtweisen werden in der Folge entlang kurzen Sequenzabschnitten aus dem eigenen Datenkorpus skizziert, um im Anschluss daran die Relevanz praktischen Wissens für den thematischen Diskurs zur professionellen Wahrnehmung zu diskutieren:

⁸ Das Sample umfasste Lehrkräfte weiterführender Schulen (Sek I und Sek II) verschiedener Schulform. Ebenfalls bei der Sample-Bildung berücksichtigt wurden heterogene Erfahrungshintergründe in Bezug auf Berufsalter und Geschlecht, welche sich im Rahmen der Typenbildung jedoch nicht als prästrukturierend herausstellte. Die zwei Nicht-Sportlehrkräfte stellten einen maximalen Kontrast dar und ermöglichten auf diese Weise Ableitungen für fachkulturell-typübergreifende Muster innerhalb der Sportlehrer*innenschaft.

Wahrnehmung von Schüler*innen zwischen Zuerkennung und Aberkennung

Ein zentraler und kollektiv geteilter Wahrnehmungshorizont der Sportlehrkräfte in Hinblick auf die unterrichteten Schüler*innen ist die Zu- und Aberkennung von Sportlichkeit. In die episodischen Schilderungen sind permanent habitualisierte Identifizierungen entlang sportbezogener Dispositionen eingelassen. Schüler*innen werden einzeln (KÖ⁹: „Sven ist, ist, ist sowohl im, äh ja, in allen Sportarten ist der wirklich, ist der einfach sehr gut.“) oder kollektiv (BR: „sehr nette Klasse ist, ne, sehr nette Kinder, sportlich“) entlang ihres sportmotorischen Könnens betrachtet. Dieses wird mal an Begabungen (WE: „Naturtalent“; KA: „Die Jungs auch alles talentierte Sportler“), mal an Neigungen (AD: „die leidenschaftlich gern Leichtathletik machten“; KÖ: „die machen alle gerne Sport“) und ein anderes Mal an besonderes Engagement (SI: „da sind die eigentlich sehr bemüht, das äh klappt da wirklich prima.“) zurückgebunden. Die *Zuerkennungen* fallen mal deutlicher (KA: „Emel, sehr, sehr sportlich“) mal reservierter (KÖ: „Lars ist auch ein Sonnenschein, also, aber Sport ist er eher zwei als eins, ne.“) aus und werden immer wieder auch an konkrete Sportarten rückgekoppelt (ST: „Volleyballer“; BR: „Fußballer“; MO: „Leichtathletinnen“), was sich auch in Sequenzen der Selbstthematisierung zeigt (DE: „Ich selber bin Basketballer“).

Aberkennungen zeigen sich vorrangig in Kontexten von Norm- und Erwartungsabweichung (ST: „ein Junge auch, der hatte die Arme dann auch so ein bisschen falsch und ständig flog der Ball irgendwo ganz falsch durch die Gegend“). Sie sind auch, aber nicht ausschließlich sportlich konnotiert (BR: „die nerven mich auch, das kommt

⁹ Die Kürzel verweisen auf die Fälle. Das jeweilige Voranstellen soll veranschaulichen, dass es sich um kollektive Muster einer Sportlehrer*innenschaft handelt, die sich dann in typischer Ausprägung zeigen, auf die hier allerdings nicht eingegangen werden kann (vgl. hierzu Schiller, 2020a, S. 350 ff.).

noch dazu, weil die sich überhaupt nicht bewegen“) und stehen in Sinnzusammenhängen mit anderen zugewiesenen Dispositionen (WO: „Wo sie letztendlich natürlich keinen Bock drauf haben“).

Zu- und Aberkennung erfolgt häufig relational (KÖ: „Sport ist er eher zwei als eins“, ST: „dass die Jungs da mehr [...], schneller dabei, gut dabei waren, als die Mädchen“). Einer Schülerin wird ihre Sportlichkeit aberkannt, indem sie von der gesamten Klasse abgegrenzt und als übergewichtig identifiziert wird (BR: „dass es eigentlich ne sehr nette Klasse ist, ne, sehr nette Kinder, sportlich, äh [ausatmend] gut ein Mädchen ist äh sehr übergewichtig“). Ein Schüler wird vor dem Hintergrund der Nichtumsetzung einer klaren pädagogischen Beauftragung durch die Lehrkraft als „unsozial“ markiert, denn er hat „immer absichtlich hart gepasst. Also, anstatt halt ihm da zu helfen, hat er immer absichtlich, äh, den quasi so versucht unterzubuttern“ (BI).

Zu- und Aberkennung zeigt sich in Bezug auf die starke Ausrichtung an Sportlichkeit als geteilte Sichtweise. Mit Blick auf den Modus sowie die handlungspraktische Dimension zeigten sich innerhalb der Sportlehrer*innenschaft nun typische Ausprägungen. In den Darstellungen des *trivialisierenden* Typs kommt es einerseits immer wieder zu reduzierenden und stigmatisierenden Identifizierungen, welche sich in den anderen Typen in der Form nicht finden (MO: „bestand nur aus Beinen; WO: „bei diesem kleinen Dicken“). Auf der anderen Seite entscheiden bestimmte Zu- und Aberkennungen über weitere unterrichtliche Umgangsweisen (BR: „die hätte normal bei den Jungen mitspielen können, hab ich auch schon mal bei den Jungen mitspielen lassen“). Zuerkennungen im *pragmatischen Typ* zeigen sich nun weniger im Modus exklusiver Orientierung, als vielmehr in einer lehrerleichternden Dimension. Eine sportstarke Schülerin wird als „Vorteil für den Sportlehrer“ markiert, da sie als Zugpferd für Andere fungiert (SI: „Da kann sie ihre Mitschüler auch durchaus mitreißen. Also hat schon ne tragende Rolle da, gerade bei den Mädels“). Im *konformen Typ* wird Zu- und Aberkennung stärker durch ein Kontinuum entlang der Pole Expertise und Nicht-

Expertise gerahmt: Als zentrale Orientierungsfigur zeigt sich die Herstellung von Schüler*innenexpertise weitgehend unabhängig von bereits mitgebrachtem Können (GR: „Die müssen ja erstmal so n Grundstock aufbauen“). Gleichwohl bleibt der/die sportpraktische Experte*in das Leitbild („und was Wahnsinn ist, die kann einfach, die kann einfach wirdie kann wirklich alles, ne. Die kann nicht nur Ballsportarten oder sowas, die springt jetzt beim Weitsprung, da muss ich der ne Matte zusätzlich vorher hinglegen, damit sie nicht über die Weichbodenmatte springt“). Anders als im *trivialisierenden Typ* folgt auf ein Mehr an Expertise jedoch kein Mehr an Zuwendung (ST: „der Volleyballer stach natürlich raus, aber mit dem hatte ich in dem Sinne nicht viel zu tun, weil der, ähm, natürlich (...) alles schon konnte“). Auch in Fällen des *partizipativen Typs* werden Schüler*innen mitunter als abweichend von Identitätsnormen und Leitbildern identifiziert. Dies geht jedoch weniger mit einer Wertung als mit der Konsequenz für den eigenen Umgang (AD: „das wird n bisschen schwierig, da ne Motivation zu schaffen“) und die Anpassung unterrichtlicher Handlungsprogramme (KA: „da würden die Schüler mir relativ schnell abspringen“) einher.

Wahrnehmungsgebundene (Vor-)Positionierungen von Schüler*innen

Die (vergleichenden) Zu- und Aberkennungen gehen mit einer weiteren strukturellen Facette der Wahrnehmungspraxis der Sportlehrkräfte einher, welche die Schüler*innenschaft in unterrichtlichen Konstellationen – propositional und performativ – spezifisch positioniert. In den episodischen Unterrichtserzählungen aber auch in Beschreibungen einzelner Schüler*innen werden diese mal stärker als Protagonist, mal stärker als Statist, mal stärker als Synergist und teilweise auch als Antagonist figuriert. Eine *protagonistische* Sichtweise beschreibt begrifflich eine Positionierung der Schüler*innenschaft als zentraler Bezugspunkt unterrichtlicher Aktivitäten (AD: „die haben sich für das Spiel entschieden“). Die Figur des *Synergis-*

ten konstituiert Schüler*innen als eine Art Referenzgröße, mit der dann als Bezugspunkt und im Zusammenspiel ein bestimmtes Zielarrangement hergestellt wird (SI: „Und mit solchen Klassen macht's wirklich dann auch Freude, äh, Sportunterricht zu machen“). Die Figur *Statist* verweist zwar ebenfalls auf ein Zusammenspiel der unterrichtlichen Akteur*innen, allerdings steht – anders als der Protagonist und der Synergist – der Statist nicht im Zentrum des Geschehens. Er bekleidet eine nebensächlichere Rolle, wobei aus der Perspektive der Lehrkräfte auch diese zugewiesene Position zum Gelingen von Unterricht elementar beiträgt (DE: „dann kam die äh Übung, dass wir die, genau, an den Beckenrand geholt haben, nee, aus dem Becken raus, dann haben wir die Technik besprochen“). Eine *antagonistische* Sichtweise figuriert Schüler*innen schließlich als eine Art Gegenspieler der handelnden Lehrkraft. Der Antagonist begrenzt das eigene Handeln und gefährdet damit mehr oder weniger geplante Praxis (BR: „Die teil ich immer extra schon in andere Gruppen ein, aber die finden sich immer wieder. Irgendwann hängen die wieder zusammen und das regt mich auch immer auf“).

Auch diese beschriebenen Figuren zeigen sich in den typischen Wahrnehmungs- und Handlungspraxen unterschiedlich. Allerdings lässt sich nicht eine Figur trennscharf einem Typ zuordnen, was an einem Beispiel deutlich wird, welches im Rahmen der sich nun anschließenden Diskussion vorgestellt wird.

Diskussion

Die ausgewählten und knapp beschriebenen Sichtweisen deuten an, dass Wahrnehmen im Sportunterricht impliziten Logiken folgt, die für Lehr-Lern-Interaktionen Relevanz entfalten. Ein bestimmtes praktisches Identifizierungswissen rahmt die Wahrnehmung von und die Umgangsweisen mit Schüler*innen. „Noch bevor der Leib die Dinge, die ihm begegnen, überhaupt als handhabbare ‚Objekte‘ identifizieren, kategorisieren und benennen kann, hat er bereits ihre praktischen Anforderungen

sinnlich-wahrnehmend ‚erfasst‘ (Prinz, 2016, S. 189): Eine hintergründige rollenförmige Identifizierung als Sportler*in – und nicht etwa in der Rolle Schüler*in oder gar als Kind oder Heranwachsende – eröffnet und begrenzt Handlungsspielräume für begründetes und begründbares Unterrichten und entfaltet didaktisch präreflexiv und kollektiv geteilt eine zur „reflektierten Entscheidungsfindung“ (Reuker, 2018) vergleichbare Relevanz. Anschlusspraktiken an Identifizierungen zeigen sich dann in typischer Weise. Beispielsweise registriert ein Fall *konformer Praxis* „der Volleyballer stach natürlich raus“ und führt dann weiter aus „aber mit dem hatte ich in dem Sinne nicht viel zu tun, weil der, ähm, natürlich (...) alles schon konnte“ (ST). In Typ *trivialisierender Praxis* ist diese wahrnehmungsbezogene rollenförmige Identifizierung als Sportler (sic!) hingegen konstitutiv für unterrichtliche Zuwendung: „Ich hab ne (2) ne neunte Hauptschulklasse gehabt //mmh// und das waren sehr gute Fußballer. Einige im Verein, aber auch viele Straßenfußballer dabei. Und äh (2) ja ich weiß nicht, das war so en super-, ich hatte zu den Jungen, hatte ich en super Verhältnis. Weil ich eben auch viel äh diese Sachen gemacht hab“ (MO). Die Sichtweise entlang einer „habitualisierten Norm des männlichen Sportlers“ (Schiller, 2020b) rahmt hintergründig das unterrichtliche Handlungsprogramm. In Anknüpfung an das zweite Beispiel zeigt sich dann auch die didaktische Relevanz von wahrnehmungsbezogener Figuration: „Fußballer“ werden zu Protagonisten des Sportunterrichts. „Mädchen“ hingegen werden im Verlauf als Antagonisten skizziert: „Gut. Die Mädchen. Ich weiß nicht. Ich hab d-, ich habs auch daher zum Teil aufgegeben, ne. Die hatten, ich weiß nicht, äh, vier Mal im Monat hatten sie ihre Regel, ne. Und äh, ich weiß nicht, was sonst noch alles für Gebrechen und Krankheiten“ (MO).

Die Genese der praktischen Sichtweisen der Sportlehrkräfte im Unterricht lässt sich unter anderem in außerschulisch biografischen Erfahrungsräumen sowie im interaktiven Erfahrungsraum Sportunterricht selbst suchen. Volkmann (2008) rekonstruiert beispielsweise „An-

schlussverhältnisse“ (Volkmann, 2008, S. 92) des Lehrer*innenhandelns an konkrete biografische Erfahrungen u. a. des eigenen Sporttreibens. Ernst (2014) rekonstruiert ein sehr stabiles Selbstverständnis der Sportlehrkräfte „als Sportler“ (ebd., S. 64). Dass und wie diese handlungspraktisch wirkmächtig werden, ist wahrnehmungstheoretisch gut beschrieben: Auf Grundlage früherer Erfahrungen mit feldspezifischen visuellen Formationen entwickelt sich eine „spezifische perzeptive Syntax“ und ein „visuell Unterbewusstes“ (Prinz, 2014, S. 340), welches u. a. in der identifizierenden Anrufung von Schüler*innen zur Aufführung kommt (vgl. hierzu auch Schiller, 2020a, S. 441 ff.). Scheinbar hintergründig – und damit zunächst jenseits einer selektiven Aufmerksamkeit – reproduzieren sich in und durch Anschlusspraktiken Sichtbarkeitsordnungen, welche mit Blick auf die fachliche und pädagogische Ausgestaltung von Unterricht praktische Antworten auf Fragen liefert, die sportdidaktisch kontrovers und offen diskutiert werden, beispielsweise zu Zielen, Aufgaben, Inhalten und Methoden des Fachs.

Eine handlungstheoretische Weitung in Hinblick auf die praktische Verfassung von Sehen im Sinne von Sichtweisen kann den thematischen Diskurs zur professionellen Wahrnehmung in (mindestens) zweifacher Hinsicht befruchten: Blicklogik und Identifizierungen im konkreten Unterricht folgen immer auch habitualisierten, kollektiv geteilten und präreflexiven Wissensbeständen. Dieser Fokusverschiebung weg von der Einzelakteurin hin zu den Routinen der Praxis respektive der Unterrichtskultur scheint eine relativierende Funktion in Hinblick auf Anspruchslagen gegenüber professionellem Lehrer*innenhandeln inhärent. Unangemessenheit im Handeln respektive Inkompetenz wird in individuumszentrierten und tendenziell intentionalistischen Ansätzen der einzelnen Lehrkraft zugewiesen. Die eigenen Ergebnisse sowie weitere Befunde einer Fachkulturforschung weisen nun darauf hin, dass fachdidaktisch und pädagogisch diskutabile Wahrnehmungs- und Handlungsmuster häufig implizit vorliegen und damit auch in den Unterrichts-

und Fachkulturen selbst zu suchen sind, in welche die Akteur*innen eingebunden sind. Dass im Sportunterricht tendenziell Sportler*innen wahrgenommen werden, erweist sich als kulturelle Ordnung.

So sind dann zweitens auch Herausforderungen der Reflexion solcher Muster aufgeworfen und damit eine zentrale Anfrage an Konzepte professioneller Wahrnehmung gestellt, die ja gerade den reflexiven Charakter von wahrnehmungsbezogener Entscheidungsfindung als Qualitätsmerkmal markieren (vgl. Reuker, 2018). Das Verhältnis von reflexivem und präreflexivem sowie explizitem und implizitem Wissen wird in Hinblick auf pädagogische Fragestellungen zunehmend diskutiert (vgl. beispielsweise Bittner & Budde, 2018). Empirisch weitgehend offen sind Fragen danach, ob und wie präreflexive Wissensbestände im Lehramtsstudium irritiert werden können. Für die Sportpädagogik gibt es unterschiedliche Befunde. Die Arbeiten von Meister (2018, 2019) zeigen, dass kurzfristige Irritationen habitualisierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata möglich sind. Die Arbeiten von Schierz, Pallesen, und Haverich (2018) aber auch von Ernst (2014) deuten an, dass spätestens zum Ende des Sportstudiums und zur Berufseingangsphase bewährte vorprofessionelle Routinen – und damit auch Wahrnehmungsgewohnheiten – wieder greifen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Auseinandersetzung mit reflexiven und präreflexiven Anteilen der Wahrnehmung an gegenwärtige Professionalisierungsdiskurse (z. B. Schierz & Miethling, 2017) zurückbinden. Auch wenn Studien zunehmend nachweisen, dass Videofallarbeit im Lehramtsstudium zu einem besseren Verständnis von Tiefenstrukturen („higher levels of deep conceptual understanding“; Stürmer et al., 2017, S. 77) des Unterrichts führt, ist zu berücksichtigen, dass auch diese distanzierende Betrachtung auf bestimmte fachkulturelle Grundierungen rekurriert sowie standortgebunden ist. Sich diesen wahrnehmungsleitenden Wissensordnungen gewahr zu werden, kann vielleicht eine reflexive Steigerung der Videofallarbeit leisten: Das von Donald Schön auch im Kontext von pro-

fessioneller Unterrichtswahrnehmung rezipierte „reflection in action“ (vgl. z. B. Barth, 2017, S. 59) gilt dann nicht nur für Praktiken des Unterrichts sondern, auch für Praktiken der Videofallarbeit im Lehramtsstudium selbst.

Bezogen auf Sportlehrer*innenbildung könnte es darum gehen, diese in den eigenen Arbeiten als durchaus wirkmächtig rekonstruierten Wahrnehmungs- und Handlungsgepflogenheiten (wieder) stärker ins Zentrum der Auseinandersetzung zu führen und damit tendenziell auf individuelle und explizite Wissensbestände ausgerichtete Ansätze zur Förderung professioneller Wahrnehmung für geteilte und implizite Wissensanteile zu öffnen. Gegenstand von Professionalisierung wären dann sowohl die beschreibbaren Phänomene von beobachtbarem und beobachtetem Unterricht als auch die kollektiv geteilten Hervorbringungsweisen solcher Beobachtungen und Beschreibungen selbst. De Boer (2009) hat entlang von Studienprojekten mit Studierenden gezeigt, dass sich durch eine reflexive Auseinandersetzung mit Sichtweisen auf Schüler*innen – zumindest kurzfristig – Veränderungen in der Wahrnehmung einstellen. Eine solche „Entdeckung von Routinen, Selbstverständlichkeiten, und Mustern“ (de Boer, 2009, S. 219), die in didaktischer Wendung dann auch beispielsweise danach fragt, wie Sportler*innen im Sportunterricht auch betrachtet werden können, scheint anschlussfähig an kasuistische Formate in der Sportlehrer*innenbildung.

Korrespondenzadresse

Daniel Schiller
Institut für Sport- und
Bewegungswissenschaften,
Universität Osnabrück
Jahnstr. 75, 49080 Osnabrück,
Deutschland
daniel.schiller@uni-
osnabrueck.de

Funding. Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenkonflikt. D. Schiller gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Für diesen Beitrag wurden vom Autor keine Studien an Menschen oder Tieren durchgeführt. Für die aufgeführten Studien gelten die jeweils dort angegebenen ethischen Richtlinien.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bittner, M., & Budde, J. (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–50). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015a). Beyond dichotomies: competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015b). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310–327.
- De Boer, H. (2009). Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 209–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart: utb.
- Bongaerts, G. (2017). Wahrnehmung. In R. Gugutzer, M. Meuser & G. Klein (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (Bd. 1, S. 137–141). Wiesbaden: Springer VS.
- Erhorn, J., Langer, W., & Möller, L. (2020). Förderung und Evaluation von situationspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht. Überlegungen zu einer zentralen Herausforderung universitärer Sportlehrkräftebildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. <https://doi.org/10.21248/QfI.33>.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 64–76.
- Göbel, H. K., & Prinz, S. (2015). Die Sinnlichkeit des Sozialen. Eine Einleitung. In H. K. Göbel & S. Prinz (Hrsg.), *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur* (S. 9–49). Bielefeld: transcript.
- Gold, B., Förster, S., & Holodyski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodyski, M. (2016). Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. In K. Schwippert & D. Prinz (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 103–118). Münster: Waxmann.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Jürgens, M., & Neuber, N. (2018). Förderung der Professionellen Wahrnehmung durch Unterrichtsvideos – Konzeption und erste Ergebnisse eines Projekts zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht. In M. Breuer & A. K. Reimers (Hrsg.), *Bewegung, Digitalisierung und Lernen im Aufwachen von Kindern und Jugendlichen* (Abstractband zur 31. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 31.05. bis 02.06.2018 in Chemnitz, S. 122–123). Chemnitz: TU Chemnitz.
- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 241–254). Hohengehren: Schneider.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie* (Herausgeben von Karl Luchterhand, Reihe: Soziologische Texte, 28). Neuwied: ohne Verlag (Original 1922).
- Mannheim, K. (1969). Wissenssoziologie. In K. Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227–267). Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke. Original veröffentlicht 1929.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. In D. Kettler, V. Meja & N. Stehr (Hrsg.), *Karl Mannheim Unveröffentlichte Originale 1922–1925*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 51–64.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotenzial von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive*

- Lehrerbildung“ (S. 138–151). Hohengehren: Schneider.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oesterheld, V. (2018). Förderung der Beobachtungskompetenz in der Sportlehrerbildung Eine theoriebezogene hochschuldidaktische Konzeption im Kontext Forschenden Lernens. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 81–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Prinz, S. (2014). *Die Praxis des Sehens. Über das Zusammenspiel von Körpern, Artefakten und visueller Ordnung*. Bielefeld: transcript.
- Prinz, S. (2016). Dispositive und Dinggestalten. Poststrukturalistische und phänomenologische Grundlagen einer Praxistheorie des Sehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 181–198). Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reuker, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften: Ein bislang vernachlässigtes Thema in der Lehrerbildung. *Sportwissenschaft*, 42(4), 240–246.
- Reuker, S. (2017). The noticing of physical education teachers: a comparison of groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 150–170.
- Reuker, S. (2018). „Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern“ – Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 31–53.
- Rimmerle, M., & Stiegler, B. (2012). *Visuelle Kulturen/ Visual Culture zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–343). Bielefeld: transcript.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM – Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–25). Bielefeld: transcript.
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51–61.
- Schierz, M., Pallesen, H., & Haverich, A. K. (2018). „Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 37–50.
- Schiller, D. (2020a). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schiller, D. (2020b). „Annähernd so gut wie die beiden Jungs“. Die habitualisierte Norm des männlichen Sportlers als fachkulturelle Orientierungsfigur im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(1), 78–98.
- Schmidt, F. (2012). *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz-Schaeffer, I. (2010). Praxis, handlungstheoretisch betrachtet. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(4), 319–336.
- Schürmann, E. (2008). *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 296–306.
- Sherin, M. G., & van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of technology and teacher education*, 13(3), 475–491.
- Sherin, M. G., & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Sherin, M. G., Russ, R., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action. An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Stürmer, K., Seidel, T., Müller, K., Häusler, J., & Cortina, K. S. (2017). What is in the eye of preservice teachers while instructing? An eye-tracking study about attention processes in different teaching situations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 75–92.
- Treichs, F. (2018). *Die Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Lehr-Lern-Labor Seminar*. Dissertation. Würzburg: Universität Würzburg. urn:nbn:de:bvb:20-opus-164170
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T., & Meier, S. (2018). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 47–55). Hamburg: Czwalina.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.