

ViflACT! Videobased reflection in Action

Videografie als Methode Reflektierter Praxis im Sportstudium

Zusammenfassung. Die Professionalisierung von Lehrkräften ist wesentlich auf die Entwicklung einer reflexiven beruflichen Handlungsbefähigung gerichtet. Die Professionalisierung von Sportlehrkräften in der universitären Lehrer:innenbildungsphase arbeitet sich in diesem Zusammenhang beständig an einer sportorientierten akademischen Fachkultur und sportorientierten Schul-sport- und Sportbiografie der Studierenden ab und forciert im Sinne der Professionalisierung einen mehrfachen Perspektivwechsel. Das Projekt *ViflACT! Videobased reflection in Action – Videografie als Methode Reflektierter Praxis im Sportstudium* setzt hier an und konzipiert den reflexiven Perspektivwechsel von Sportstudierenden bildungstheoretisch als Transformation sportbiographischer Welt- und Selbstverhältnisse. Das Vorhaben verfolgt damit die Idee einer Verschränkung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft als Perspektive für die Lehrer:innenbildung und versucht, Potenziale digitaler Medien für die reflexive berufliche Handlungsbefähigung von Sportstudierenden nutzbar zu machen. Mit dem Projekt wird an der hochschuldidaktischen Entwicklung und Erforschung von fachlichen Lehr-Lern-Konzeptionen gearbeitet, in denen Videografie als Methode einer Reflektierten Praxis im Sportlehramtsstudium systematisch zum Einsatz kommt. In drei Lehrveranstaltungen des Sportstudiums wird das Video als Tool didaktisch implementiert und evaluiert, inwieweit dadurch reflexive Prozesse Studierender gefördert werden können.

Schlüsselwörter. Reflektierte Praxis, Sportlehrkräftebildung, Hochschuldidaktik, Videografie, Habitus

ViflACT! Videobased reflection in Action

Videography as a method of reflective practice in sports studies

Abstract. The professionalization of teachers is essentially aimed at the development of reflective professional agency. In this context, the professionalization of physical education teachers in their university teacher training combines a sports-oriented academic culture with students' physical education- and sport-biographies, necessitating multiple changes of perspective. This is where the project *ViflACT! Videobased reflection in Action – Videografie als Methode Reflektierter Praxis im Sportstudium* comes in: it approaches the reflective perspective changes of physical education students in educational theory as a transformation of sport-biographical world- and self-concepts. The project thus pursues the idea of linking subject didactics, subject science, and educational science as perspectives for teacher training, while using the potential of digital media for the reflective professional agency of physical education students. Hereby, the project aims to enable higher education didactic development and the exploration of videography as a systematic method of reflected practice in physical education teacher training. Specifically, the video will be didactically implemented as a tool in three courses of the physical education curriculum and it will be evaluated to what extent it promotes reflective processes in students.

Keywords. Reflected practice, physical education teacher training, higher education didactics, videography, habitus

1 Einführung

Die Professionalisierung von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ist wesentlich auf die Entwicklung einer reflexiven beruflichen Handlungsbefähigung gerichtet (vgl. Helsper 2001). Hierbei wird die Ausbildung in verschiedene Phasen gegliedert und die Professionalisierung als Ergebnis eines „(berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ konzipiert (Helsper 2018, S. 315). Innerhalb der universitären Bildung wird das Ziel verfolgt, die wissenschaftliche Basis einer reflektierten Handlungskompetenz zu vermitteln, womit sie eine doppelte berufsbiographische Herausforderung in sich trägt und akademisch fachkulturell geprägt ist (vgl. Liebau, Huber 1985). Lehramtsstudierende sind in ihrem wissenschaftlichen und didaktischen Studium mit spezifischen Disziplinen konfrontiert, „die in dieser Zeit sozialisatorisch Einfluss nehmen“ (Meister 2020, S. 128). Zugleich bringen die Studierenden ein Bün-

del an sozialisierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata aus dem Gegenstandsbereich der jeweiligen akademischen Disziplinen in ihre berufsbiographische Entwicklung ein, an die die universitäre Lehrkräftebildung anschließen kann, mit der sie aber auch unweigerlich umzugehen hat.

Die universitäre Sportlehrer:innenbildung bildet dieses Muster fachspezifisch ab, indem das Studium an sozialisatorischen Prägungen der eigenen Schulsport- und Sportbiografie anknüpft und im Sinne der Professionalisierung einen mehrfachen Perspektivwechsel forciert (vgl. Lüsebrink 2016). Herausgefordert durch grundlegende Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis, sind diese subjektiven Erfahrungen und Verstehenshorizonte mit fachwissenschaftlichen Deutungen systematisch zu bearbeiten, womit wir die Leitidee einer Reflektierten Praxis für die Hochschuldidaktik argumentativ zugrunde legen (vgl. Serwe-Pandrick 2016). Der berufsbiographische Rollenwechsel vom sportlichen Akteur zum vordringlichen Arrangeur von Sport (vgl. Baur 1995), der eine distanzierte Nähe zur (sportlichen) Lebenswelt voraussetzt und im schulischen Sportunterricht anvisiert, erweist sich allerdings regelmäßig als Stolperstein der professionellen Entwicklung von Sportlehrkräften (vgl. Schierz, Miethling 2017). Denn die sport- und bewegungspädagogische Fachkultur bewegt sich nicht selten im Themenkreis performativer Prozesse des Sich-Bewegens und Praktiken des Sport-Treibens, mit denen primäre leibliche Erfahrungen, anthropologische Grundsätze und ein Sonderstatus des Sportunterrichts als Bewegungsfach betont werden. Kritisch-reflexive Lernprozesse und Aufgaben der kognitiven Aktivierung rücken dagegen erst zögerlich in den Horizont sportdidaktischer Interessen. Die leib- und praxisorientierte Fachkultur trifft dabei auf relativ widerstandsfähige sportbiographische Prägungen von Sportstudierenden, die die Erwartungshaltung an das Sportstudium wesentlich motivieren und zu einer weithin unreflektierten Übernahme einverleibter Denk- und Handlungsmuster in das berufliche Deuten und Handeln führen (vgl. z. B. Klinge 2007; Schierz, Pallesen 2016; Serwe-Pandrick 2016; Volkmann 2017; Ernst 2018).

Das Projekt *ViflACT! Videobased reflection in Action – Videografie als Methode Reflektierter Praxis im Sportstudium* setzt hier an und befasst sich aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive mit der berufsbiographischen Entwicklung und Bildung angehender Sportlehrkräfte. Als Teilprojekt des BMBF-geförderten Projektes *DIBS – Digitale Kompetenzen für die Lehrkräftebildung an der TU Braunschweig* fokussiert das Projekt auf den digital gestützten reflexiven Perspektivwechsel von Sportstudierenden in der universitären Lehrer:innenbildungsphase und konzipiert diesen bildungstheoretisch als Transformation sportbiographischer Selbst- und Weltverhältnisse. An dieser Stelle werden zentrale Herausforderungen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik mit leitenden

Fragestellungen der Bildungswissenschaft verbunden, um den thematisierten Problemzusammenhang theoretisch und empirisch zu bearbeiten. Die konzeptionelle Umsetzung des Projekts erfolgt programmatisch innerhalb des Rahmens fachdidaktischer Entwicklungsforschung in der Hochschule (vgl. Komorek, Prediger 2013). In der Zielstellung orientiert sich das Projekt an der didaktischen Leitidee einer Reflektierten Praxis, die wir im universitären Bildungsfeld als fachspezifische Ausformung des Forschenden Lernens auslegen (vgl. Helsper 2001; Serwe-Pandrick 2016). Sie zielt darauf ab, in verschiedenen konzipierten Lehrveranstaltungen des Sportstudiums motorische, fachdidaktische und kulturelle Praktiken des Sports analytisch einzuholen und Einflüsse auf die handlungsleitenden Sport- und Berufsbiografien der Studierenden zu evaluieren. Die reflexive Distanznahme zu den verschiedenen Praktiken wird durch den Einsatz von Videografie fundiert und verbindet den fachdidaktisch bedeutsamen Perspektivwechsel systematisch mit innovativen Digitalisierungsbestrebungen der Hochschule. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den theoretisch-konzeptionellen Rahmen des Projekts näher zu begründen und das Design der geplanten Evaluationsstudie grundlegend vorzustellen.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Habitus und Bildung im professionstheoretischen Diskurs

Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte gilt als übergeordnetes Ziel der Lehrer:innenbildung. Pädagogische Professionalität wird nach Herzog (1995) an einem reflexiven Umgang mit dem erworbenen Wissen festgemacht. Für die universitäre Ausbildung steht also nicht allein der Wissenserwerb im Vordergrund, sondern vor allem die Ausbildung einer reflexiven Grundhaltung, die Studierende befähigt, das erworbene Wissen und Können zu hinterfragen, in die Praxis zu transferieren und ihr eigenes Handeln sowie beobachtete Praktiken zu analysieren und gezielt zu modifizieren. Lehrkräfte können also (nur) dann professionell handeln, wenn sie „praktisch-professionelles Können“ und „wissenschaftliche Reflexivität“ (Helsper 2001, S. 10) miteinander verbinden können.

Hochschuldidaktisch knüpft die reflexive Grundidee pädagogischer Professionalität an das Theorie-Praxis-Problem an, das die Verknüpfung von zwei strukturell verschiedenen Bereichen bearbeitet und Bezüge zum normativen Leitbild des „reflective practitioners“ (Schön 1983) aktualisiert. Reflexion als „grundlegend kritisch-reflexive Haltung, die es [...] gestattet, einen exzentrischen Blick auf die eigene Praxis zu werfen, um diese so in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (Häcker 2017, S. 39), bildet somit das entscheidende Verbindungsstück von Theo-

rie und Praxis (vgl. Wildt 2003) und ist das Kernelement pädagogischer Professionalisierung und Professionalität. Für die universitäre Sportlehrkräftebildung bestimmt Lüsebrink wissenschaftliche Reflexivität als

Fähigkeit zur Distanzierung von unterrichtlichem Geschehen resp. von den eigenen Erfahrungen und deren kritischer Reflexion, in hermeneutisch-interpretativem Können mit der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Entwicklung unterschiedlicher Lesarten sowie in der angemessenen Verwendung wissenschaftlicher Wissensbestände bei der Bearbeitung konkreter Probleme (2017, S. 25).

Anknüpfend an Konzeptionen des Forschenden Lernens, die eine systematische Verknüpfung von wissenschaftlichen und subjektiven Theorien mit erlebter, vermittelter oder beobachteter Praxis zu unterstützen suchen (vgl. Wildt 2003; Gess, Deicke, Wessels 2017), legen wir ihr fachdidaktisches Pendant als Prinzip einer Reflektierten Praxis im sportbezogenen Bildungsfach aus (vgl. Serwe-Pandrick 2013).

Ausgehend von diesen professionstheoretischen Annahmezusammenhängen und dem normativen Leitbild des „reflective practitioners“ (Schön 1983) orientieren wir uns im Projekt *ViflACT!* an der fachwissenschaftlichen Idee einer reflexiven Handlungsbefähigung von Lernenden im Fach Sport (vgl. Schierz, Thiele 2013). In diesem Horizont liegt die Annahme begründet, dass der biographische Habitus Sportstudierender hinsichtlich professionsbezogener Reflexivitätsansprüche durch fachdidaktisch innovative Formate Forschenden Lernens in und über Praxis gezielt zu transformieren ist. Theorie und Praxis, Handeln und Zuschauen, Erfahren und Reflektieren sind damit als komplementäre Lernzugänge fachdidaktisch aufeinander zu beziehen und konzeptionell in ihrem Interdependenzverhältnis differenzierter zu bestimmen. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und damit ein hinterfragendes, beurteilendes In-Distanz-Treten zu eigenen sowie fachkulturell tradierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern legen wir hiermit als zentrale hochschuldidaktische Bildungsaufgabe für eine basale und reflexive Handlungsbefähigung angehender Sportlehrkräfte aus.

Der systematischen und fachwissenschaftlich fundierten Reflexion von Praxis steht allerdings eine Sportbiografie angehender Sportlehrkräfte gegenüber, die einen über sportive Praktiken, die eigene Schulzeit und schulische Praktika inkorporierten (Lehrer:innen-)Habitus ausbildet, der sich nur schwer irritieren und transformieren lässt. Die ausgeprägte Sportsozialisation Studierender wirkt durch eine einverlebte Prägung sportlicher Motive und Haltungen handlungsleitend für die universitäre Bildung sowie die spätere Lehrtätigkeit im Sport-

unterricht und führt zu einem Reflexionsdefizit, das den Professionalisierungsprozess sowie fachdidaktische Innovation gravierend hemmen kann (vgl. Meister 2018). Wir verstehen das Prinzip einer Reflektierten Praxis in der Hochschule deshalb als ein fachwissenschaftliches Pendant zum Forschenden Lernen. Dieses Lernen nimmt mit wissenschaftlich forschenden Zugriffen auf körperliche und soziale Praktiken von Bewegung, Spiel und Sport hierbei explizit Bezug zum fachdidaktischen Kontext von Erziehung und Bildung für die zukünftige Sportlehrer:innenrolle (vgl. u. a. Ukley, Bergmann 2020). Forschendes Lernen würde damit dort ansetzen, wo Studierende hochschuldidaktisch aufgefordert werden, sportbezogenes Handeln als „sinn-fragendes Tätig-Sein“ zu begreifen, um die praktische, didaktische und kulturelle „Sache und Mache des Sports“ (Ehni 1979, S. 184) reflexiv einzuholen und zukünftig auch derart vermitteln zu können. Im Horizont fachwissenschaftlicher, bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven konzipieren wir die Veränderung des Habitus und die damit einhergehende pädagogische Professionalisierung dabei im Einklang mit dem grundlegenden universitären Auftrag als Bildungsprozesse. Diesen Auftrag fundieren wir bildungstheoretisch als Transformation von spezifischen Figuren oder Kategorien des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses. Transformatorische Bildungstheorien knüpfen an den bildungsphilosophischen Diskurs an, der auch die fachliche Bildung als Subjektivierung durch das Wechselverhältnis von Mensch und Welt versteht, und radikalisieren Bildung als Lernprozesse höherer Ordnung, bei denen nicht lediglich neues Wissen und Können angeeignet wird, sondern reflexive Welt- und Selbstsichten entstehen (vgl. insbes. Koller 2012). Die Hochschule übernimmt als gesellschaftliche Institution hierbei die Funktion einer Vermittlungs- und Deutungsanstalt für fachbezogene Fragen im Zwischenraum von Fachwissenschaft, Lebenswelt und Berufsfeld. Dies bedeutet insbesondere für angehende Sportlehrkräfte, die Haltepunkte und Abhängigkeiten der einzelnen Erfahrungs- und Realitätsbereiche sportbezogener Praxis, in die hinein auch Sportunterricht vermittelt wird und in denen die Akteure unmittelbar verstrickt sind, reflexiv einzuholen, um sie bildungs- und fachwissenschaftlich verstehbar und didaktisch handhabbar zu machen (vgl. Ehni 1977).

2.2 Reflexion und Digitalisierung von Praxis

Um die fachwissenschaftlich prägnanten Diskurslinien der Sportpädagogik zur hochschuldidaktischen Leitidee einer Reflektierten Praxis im Lehramtsstudium ausdifferenzieren zu können, ist spezifischer auf das fachdidaktisch relevante Verständnis von Praxis einzugehen. Das Lehramtsstudium im Fach Sport gliedert sich in Module und Lehrveranstaltungen, die u. a. dem fachwissenschaftlichen Bereich der Sport- und Bewegungskultur (kulturell-soziale Praxis), dem Bereich

der Sport- und Bewegungsvermittlung (unterrichtlich-pädagogische Praxis) sowie dem Bereich der Sport- und Bewegungspraxis (motorisch-ästhetische Praxis) zugeordnet sind. Die Thematisierung von „Praxis“ im Sportstudium ist somit nicht als bloße Sport- und Bewegungszeit im Modus des Praktizierens zu verstehen, sondern muss in seiner Differenziertheit heterogener und sich gleichzeitig überlagernder Praktiken, Akteure und Kontexte erschlossen werden. Mit Methoden des Forschenden Lernens sind in diesem Zuge auch fachwissenschaftliche sowie gesellschaftlich-politische Deutungen und Diskurse zu sportbezogenen Settings, sozialen als auch körperlichen Praktiken reflexiv einzuholen, um sie zu entnaturalisieren (vgl. Ehni 1977, S. 129). Erst mit einer didaktisch angeleiteten, systematischen Rekonstruktion von Selbstverständlichkeiten, die wiederum differenzierte Zugriffsweisen in der Lehre erfordert, erscheint es möglich, Studierenden die Komplexität und Tragweite der sportbiographischen Habitualisierung im Rahmen der Hochschulbildung begreifbar zu machen.

Da innerhalb des Sportstudiums verschiedene fachwissenschaftliche Auslegungen und didaktische Formate existieren, erscheint es relevant, diese differenten Praxisdimensionen und ihre Kontextualisierungen auch im Zuge des Forschenden Lernens näher zu untersuchen. Mit Blick auf eine reflexive Sacherschließung lassen sich für die fachbezogene Auseinandersetzung mit Serwe-Pandrick (2013) drei grundlegende Dimensionen identifizieren, die den Fokus auf individuelle und soziale Sport- und Bewegungspraktiken unterschiedlich scharf stellen:

- Die Erlebensdimension stellt mit dem leiblichen Sinnsystem den engsten Fokus dar, der auf körperliche Erfahrungen im Bewegungsvollzug abzielt und anthropologisch-ästhetisch fundiert ist. Sie wird vornehmlich in sportpraktischen Seminaren fokussiert, im Projekt z. B. in der LV Turnen.
- Die Gestaltungsdimension ist mit dem subjektiven Sinnsystem als intermediärer Fokus auf das individuelle Agieren in sportlichen Situationen bezogen und damit praxis- und handlungstheoretisch fundiert. Sie wird in jenen Lehrveranstaltungen stärker in den Vordergrund gerückt, die auf die berufspraktische Vermittlungstätigkeit bezogen sind, im Projekt z. B. in der LV Inklusion.
- Die Partizipationsdimension nimmt mit dem sozialen Sinnsystem als übergeordneter Fokus auf die kulturellen Praktiken, kollektiven Handlungsgefüge sowie gesellschaftlichen Bedeutungen des Sports Bezug und ist system- und kulturtheoretisch fundiert. Sie wird insbesondere in sozialwissenschaftlichen Seminaren angesprochen, im Projekt z. B. in der LV Sportsoziologie.

Insbesondere aufgrund der vielgestaltigen Zugänge und Auslegungen von Praxis innerhalb des Sportstudiums und der handlungsleitenden Sportbiografien der Studierenden ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel unabdingbar. Subjek-

tivierende und objektivierende Perspektiven des Fach- und Expertenwissens sind systematisch ins Verhältnis zu setzen, um präreflexive Annahmen (bspw. zu Körperlichkeit, Bewegungskulturen und Didaktik) hinterfragen und argumentativ Positionen dazu beziehen zu können (vgl. Mathis, Siepmann, Duncker 2015). Hierbei spielt – neben der strukturell verankerten Differenzierung in *Bewegungs-, Vermittlungs- und Kulturpraktiken* – auch der Grad der Partizipation und Betroffenheit von Praxis eine bedeutende Rolle für die forscherschen Thematisierungs- und Bearbeitungsweisen. Neuber (2016) differenziert in diesem Zusammenhang verschiedene Grade der Involviertheit in Praktiken, die den hochschuldidaktischen Reflexionsprozess maßgeblich beeinflussen und für die Studierenden relevante Affizierungsmomente und Subjektivierungsprozesse aktualisieren. Je nachdem, ob die sportliche Praxis unmittelbar leiblich erlebt, angeleitet, beobachtet oder berichtet wird, verändern sich die subjektive Betroffenheit, der Handlungsdruck und die Wiederholbarkeit, der Ort der Reflexion, die Beteiligten und der Zeitpunkt. Schließlich sind auch die forscherschen Zugriffe selbst auf Praxis je nach Dimension, akteursbezogener Einbindung und Kontextualisierung als unterschiedliche Perspektiven und Konstruktionen reflexiver Prozesse näher zu bestimmen.

In den hochschuldidaktischen Fragehorizont nach angemessenen Methoden und Medien einer Reflektierten Praxis klinken wir im Zuge eines auch bildungswissenschaftlichen Trends und fachdidaktischen Interesses nun den Digitalisierungsaspekt ein. Einerseits bieten digitale Medien eine lernpsychologisch relevante Argumentation an, indem visuelle und technische Zugriffe die Lehr-Lernprozesse aktivierend bereichern können. Andererseits scheint es plausibel, die Digitalisierung hinsichtlich einer Schlüsselfunktion für die berufsbiographische Entwicklung zu befragen, wenn lebensweltlich bekannte Medien gezielt als didaktische Mittler zwischen vertrauter, oft unreflektierter Sportpraxis und fachwissenschaftlicher, oft abstrakter Theorie eingesetzt werden. In unserem Annahmezusammenhang unterstützen digitale Medien dabei nicht nur eine analytische Auseinandersetzung mit differenten Repräsentationen von Praxis (z. B. sportive Bewegungsszenen auf Instagram), sondern sie ermöglichen auch selbst-generierte, mehrperspektivische Zugriffe auf praktische Phänomene von Bewegung, Sport und Körperlichkeit (vgl. Goerigk 2017). Insbesondere die Methode der Videografie ist aus unserer Sicht geeignet, um die verschiedenen körperlichen, sozialen und kulturellen Bewegungspraktiken mit einem distanzierten und zeitlich variablen Zugriff reflexiv einzufangen und über die Visualisierung auch eine systematische, mehrperspektivische Theorie-Praxis-Verknüpfung erzeugen zu können (vgl. Grow, Günther, Weber 2019). Motorische Bewegungsabläufe, ästhetische Performationen, soziale Handlungsvollzüge und kulturelle Praktiken können in verschiedener Weise videographisch eingefangen und hin-

sichtlich spezifischer Fragestellungen mit Hilfe fachwissenschaftlicher Theorien didaktisch ‚herangezoomt‘, ‚zugeschnitten‘ und über das digitale Medium reflexiv ‚bearbeitet‘ werden. Methodisch betrachtet kann damit situations- und handlungsbezogen, zeitlich flexibel und handlungsentlastet an und mit der Praxis gearbeitet werden. Aufgrund der Eigenschaften, das Präsenze durch Videografie in A-Präsenze zu transferieren und bildlich fixiert auf Dauer zu stellen, können forschende Zugriffe auch durch verschiedene technische Möglichkeiten unterstützt werden (z. B. durch Zeitlupe, Wiederholung, Schnitt, Zoom) (vgl. Grow et al. 2019).

Damit bieten videographische Zugänge einen multiperspektivischen Zugang zu sportlichen Praktiken und können einen wesentlichen Beitrag zur distanzierenden Nähe und zum Aufbau einer reflexiven sportbiographischen Prägung leisten (vgl. Gess et al. 2017). Für die verschiedenen Praxisauslegungen im Sportstudium und dessen Kontextualisierungen bieten sich unterschiedliche Nutzungsweisen der Videografie an, sodass es lohnenswert erscheint, diese multifunktionale Methode für differente Lehr-Lern-Formate näher zu untersuchen. In bisherigen Studien wurde die Videografie vor allem als reflexives Medium eingesetzt, um die Lehrer:innenrolle mit Blick auf Vermittlungs- und Reflexionskompetenzen im Rahmen schulpraktischer Studien differenziert und distanziert zu untersuchen (vgl. u. a. Albert, Scheid, Julius 2016; Mehl 2010), wobei nachgewiesenermaßen der Videoeinsatz die Selbsteinschätzung angehender Lehrkräfte optimiert. Weiterhin wurde beforscht, ob und inwieweit mit Hilfe videogestützter Analysetools das Bewegungslernen Sportstudierender verbessert werden kann (vgl. u. a. Potdevin et al. 2018). Hier konnte signifikant belegt werden, dass der Videoeinsatz für das Lernen von Bewegungen als gewinnbringend zu bewerten ist, woraus wir für diesen Bereich didaktisches Potential des Videoeinsatzes ableiten. Rekonstruktive Studien hinsichtlich der „Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsbildung“ von Haverich (2020) sowie der „Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf“ unter Einfluss biographischer Erfahrungen von Ernst (2018) bieten interessante Anknüpfungspunkte an den Diskurs über den (sport-)biographisch geprägten Professionalisierungsprozess. In der Vereinigung unterschiedlicher Praxisbezüge (Bewegungspraxis, Vermittlungspraxis, Kulturpraxis) innerhalb einer Studie und der Ermöglichung forschender Zugriffe Studierender auf die differierenden Auslegungen von Praxis (s. o.) durch Videografie zeichnet sich ein Forschungsdesiderat ab, welches wir gezielt bearbeiten. Wir möchten somit das hochschuldidaktische Anliegen bestärken, unterschiedliche praktische Phänomene mithilfe digitaler Medien (hier Videotools) systematisch und differenziert in den Blick zu nehmen, um einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus und die professionstheoretische Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstützen. Auch der Blick auf die Ent-

wicklung digitaler Interessen und Kompetenzen von Studierenden erscheint uns relevant, um ein innovatives Medium für die Umsetzung einer Reflektierten Praxis im Studien- und weitergehend auch Schulfach Sport hinsichtlich seiner didaktischen Potenziale und Grenzen konkreter auszuleuchten.

3 Empirische Studie

3.1 Konzeption: Fachdidaktische Entwicklungsforschung

Das Projekt *ViflACT! Videobased reflection in Action – Videografie als Methode Reflektierter Praxis im Sportstudium* versteht sich als ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung in der Hochschule, die sich der Förderung einer professionellen Reflexivität verpflichtet sieht und dabei den Einsatz digitaler Medien zum Einsatz bringt. Das Projekt setzt am sportbiographischen Reflexionsdefizit der Studierenden an und entwickelt für verschiedene Praktiken des Sportstudiums Lehr-Lernkontexte, in denen die Prägungen der Studierenden videographisch vermittelt reflexiv werden. Das Projekt ist bildungstheoretisch gerahmt und evaluiert die Transformationen der spezifischen Welt- und Selbstverhältnisse im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie.

Innerhalb der hochschuldidaktischen Entwicklungsforschung vereinen sich hier die Aufgaben der Entwicklung von Lehr-Lernarrangements mit den Aufgaben der Forschung über diese Settings, Prozesse und Wirkungen (vgl. Prediger 2019). In dieser Doppelfunktion wird eine theoriegeleitete sowie empirisch gestützte Entwicklung und Erforschung innovativer didaktischer Formate forciert, um die vielfach beklagte Lücke von Theorie und Praxis durch problembezogenes Grundlagen- und Anwendungswissen konstruktiv zu bearbeiten. Dabei entstehen sowohl Entwicklungsprodukte für den Fachunterricht (z. B. Videos, Reflexionsmaterialien) als auch wissenschaftliche Theorien über Bedingungen, Prozesse oder Ergebnisse modifizierten Lehrens und Lernens (z. B. reflexive Praxiszugriffe über Videotagebücher). Mit der Grundidee und Zielstellung fachdidaktischer Entwicklungsforschung wird deutlich, dass es sich hinsichtlich der Implementation einer Reflektierten Praxis im Sportstudium einerseits um die Bearbeitung zweier in sich bereits anspruchsvoller Aufgaben der Entwicklung und Erforschung sowie andererseits auch um die produktive Verbindung dieser Tätigkeiten im Projekt handelt.

Ausgangspunkt der fachdidaktischen Lehrkonzeptionen bilden die theoretischen Grundlegungen zur Reflektierten Praxis und der differenten Dimensionen der Praxisauslegungen (Erleben, Gestalten, Partizipieren), die wiederum alltags-

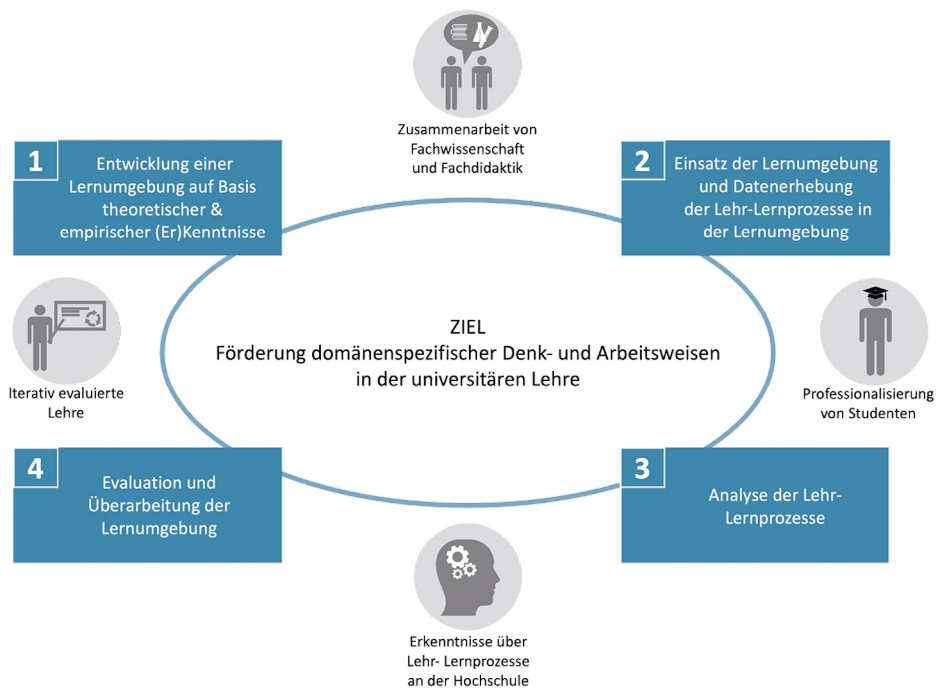


Abb. 1: Entwicklungsforschung in der Hochschulfachdidaktik (©Stefanie Lenzer & Nicole Graulich/Institut für Didaktik der Chemie, Justus-Liebig-Universität Gießen, 2019).

praktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Kernbezüge markieren. Die für dieses Forschungsvorhaben relevanten Praxisauslegungen sollen hier expliziert werden und umfassen neben der Bewegungspraxis auch die sportbezogene Vermittlungspraxis sowie Kulturpraxis.

Ausgewählt wurden dazu die drei Seminare „Turnen und Bewegungskünste“, „Bewegungspädagogische Diagnostik – Entwicklungsförderung“ und „Gesellschaftliche Inszenierung von Sport – Spiel, Sport und Bewegung in gesellschaftlichen Entwicklungszusammenhängen“, die die drei Bereiche Bewegungs-, Vermittlungs- und Kulturpraxis und exemplarisch die Praxisdimensionen nach Serwe-Pandrick (2013) repräsentieren:

- Unter *Bewegungspraxis* wird hier das eigene Sporttreiben und motorische Handeln verstanden, das im Sportstudium vor allem in den sportpraktischen Lehrveranstaltungen stattfindet und auf die Erlebensdimension abhebt. In diesen Seminaren können die Sportstudierenden körperliche Praktiken und performatives Bewegungskönnen lernen und erforschen (im Themen-

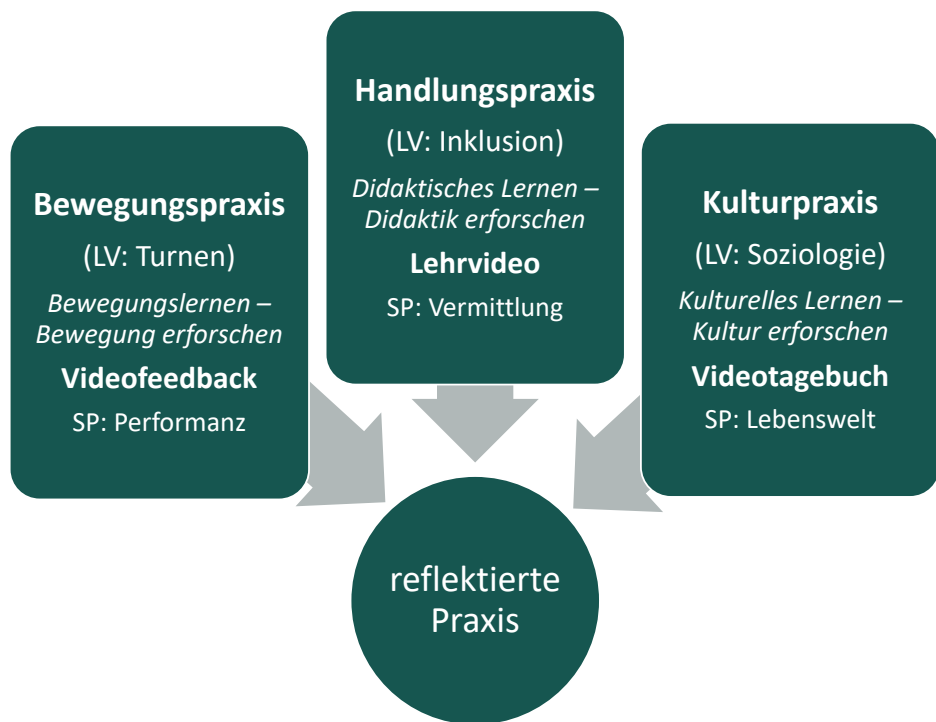


Abb. 2: Seminarkonzeptionen zur Videografie als Methode einer Reflektierten Praxis.

fokus: Turnen). Hierbei wird die Videografie didaktisch zur Unterstützung des reflexiven Bewegungslernens eingesetzt, indem körperlich-motorische Praktiken digital analysiert und angeleitet werden (per Videofeedback).

- In den schwerpunktmäßig didaktisch ausgerichteten Projektseminaren steht bezüglich der Gestaltungsdimension die *Handlungspraxis* der Vermittlung im Fokus. Die Studierenden lernen und erforschen, mithilfe welcher didaktischen Konzepte sportbezogene Praktiken und soziale Aspekte in Bewegungssituationen wie z.B. Fairness untersucht und reflexiv gedeutet werden können (z. B. im Themenfokus: Inklusion oder Gender). Mithilfe der Videografie sollen didaktische Handlungssituationen theoriegeleitet analysiert und über konkrete Fallarbeit anwendungsbezogen bearbeitet werden (per Lehrvideos).
- In den theoretischen Seminaren werden sportwissenschaftliche Zugriffe auf die sport- und bewegungsbezogene *Kulturpraxis* angelegt, womit die Partizipationsdimension reflexiv thematisiert wird (z.B. im Themenfokus: Bewegungsszenen, Körperbilder und Geschlecht als soziale Konstrukte). Hier bearbeiten und erforschen die Studierenden soziologische Zusammen-

hänge der gesellschaftlichen Konstruktion von Sport, Bewegung und Körperlichkeit in fachwissenschaftlichen und lebensweltlichen Bezugnahmen. Die Videografie soll in diesem Lehrformat genutzt werden, um die reflexiven Bezugnahmen zwischen sozialen Kontexten und praktischen Phänomenen der Sport- und Bewegungskulturen systematisch anzulegen und biographisch zu vermitteln (per autoethnographischen Selbstbeobachtungen oder digitalen Tagebüchern). Das vermeintliche Paradoxon praxisbezogener Theorieseminare lässt sich dahingehend auflösen, dass die Vermittlung selbst zwar eher theoretischer Art ist, thematisch jedoch ein großer und auch ambivalenter sportpraktischer Bereich in Form von beispielsweise Vereinssport, Gesundheitsaspekten sowie Genderfragen aufgegriffen wird, der immer in ein reflexives Verhältnis zu der eigenen Sportbiografie und beruflichen Bildung zu setzen ist.

Für die Konzeption der ausgewählten Seminare wird der in Abb. 1 dargestellte Zyklus der hochschuldidaktischen Entwicklungsforschung zugrunde gelegt, um einen optional iterativen Entwicklungsprozess anzustoßen. Das Projektdesign sieht vor, in jedem Seminar die spezifischen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Erkenntnisse in Abhängigkeit der jeweiligen Bildungsziele zu analysieren, um darauf aufbauend die reflexiven Lernumgebungen zu evaluieren und weiter auszugestalten.

3.2 Design: Evaluation des Projekts „ViflACT!“

Innerhalb des Projektdesigns wird an der heuristischen Logik von Entwicklungsvorhaben angeschlossen und die didaktischen Settings in Bezug auf die Zielstellung der Habitustransformation von Sportlehramtsstudierenden untersucht. Die Studie fokussiert die methodisch-systematische und videographisch fundierte Verbindung von praktischen Phänomenen und reflexiven Zugriffen auf sportbezogene Studieninhalte, um transformatorische Bildungsprozesse der Studierenden anzubahnen (vgl. u. a. Gaum, Ratzmann 2018). Das Forschungsdesign verknüpft hier die konzeptionellen Aufgaben der Entwicklung und der Forschung, indem die Lehrveranstaltungen theorie- und empiriegestützt designt und der Videoeinsatz hinsichtlich seines didaktischen und Bildungswertes einer Reflektierten Praxis evaluiert wird.

In der *Eingangsstudie* sollen zu Beginn der ausgewählten Lehrveranstaltungen erste standortgebundene Reflexionen über die berufsbiographische Prägung der Studierenden und ihre sportbezogene Sozialisation angestellt werden, die Hinweise liefern können zur Habitusbildung und reflexiven Auseinandersetzung mit

dem Studienfach. Bezüglich der professionalisierungsbezogenen Diskurse wird hier an die Problematik einer fachspezifischen Deutungsmacht der Sportbiografie angeknüpft und ein besonderes Augenmerk auf die selbstreflexiven Berufsvorstellungen gelegt. Entsprechend der forscherschen Typisierungsabsicht ist das Sampling der befragten Akteure hierbei theoretisch auf kontrastierende Fallvergleiche angelegt. Mit dieser Typengenerierung verbinden sich fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Fragestellungen hinsichtlich der Relevanz und Variabilität fachkulturell geprägter Erwartungshorizonte, berufsbiographischer Orientierungsrahmen und konjunktiver Erfahrungen, die innerhalb des Sportlehramtsstudiums provoziert, irritiert oder reproduziert werden. Die an den Seminaren teilnehmenden Studierenden werden in dieser Eingangserhebung schriftlich zu ihren Einstellungen zur Sportbiografie, Sportlehrer:innenrolle, Studiausbildung und Kompetenzentwicklung befragt, um im Sinne eines Ausgangswertes vorherrschende Habitus zu eruieren und hinsichtlich ihrer Reflexivitätsausprägungen zu vergleichen. An diesem Punkt knüpft auch die Befragung zur Rolle digitaler Medien bzw. videographischer Methoden für eine reflektierte Praxis im Sportstudium an, die als professionsbezogene Bildungsmöglichkeit weitergehend zu evaluieren ist. Dabei wird vertiefend auf die Spezifik der einzelnen Seminare durch das jeweilige Lehr-Lern-Arrangement eingegangen, sodass sich Unterschiede hinsichtlich der Erwartungen an praktische Involviertheiten, videographische Methodik und Kompetenzentwicklung abzeichnen können. Mit dieser knappen Eingangsstudie suchen wir nach ersten Hinweisen auf spezifische Typen fachkultureller Habitusausprägungen von Sportstudierenden, die für die weitergehende Evaluation relevante Kriterien für das theoretische Sampling der Begleit- und Interviewstudie liefern können. Diese Typisierung begründet sich durch Studien, welche Differenzen innerhalb habitueller und sportbiographischer Ausprägungen Sportstudierender sowie von Sportlehrkräften ausmachen konnten (vgl. u. a. Volkmann 2008). Die unterschiedlichen Typen könnten jeweils Rückschlüsse auf die grundsätzliche Irritierbarkeit der spezifischen Habitusausprägungen zulassen und bilden damit eine relevante Einflussgröße auf die Konzeption didaktischer Settings sowie retrospektiv deren Evaluation hinsichtlich des Transformationspotentials dieser Habitus.

In der *Begleitstudie* sollen die Lehr-Lern-Settings der Veranstaltungen im Semesterverlauf sequenziell beobachtet und dokumentiert werden, um den didaktischen Einsatz der Videografie und die methodisch geleitete Reflexion von Praxis in ihrer Vollzugslogik näher analysieren zu können. Hier interessieren uns die innovativen Prozesse didaktischer Formbildungen, die sich in einer veränderten Materialität, sozialen Ordnung und Zeigepaxis der Seminare manifestieren. Wie die Studierenden durch diese digital unterstützten Reflexionspraktiken als for-

schend Lernende adressiert werden und inwieweit die neuen Aufgabenformate und Medien eine bildungsbezogene Aktivierung sowie Transformation befördern können, sind leitende Fragen der Prozessevaluation. Neben der systematischen Beobachtung der Lehrveranstaltungen sollen ergänzende Diskussionen mit den Studierenden zum Videografieeinsatz für eine Reflektierte Praxis in den jeweiligen digitalen Seminarräumen angelegt und ausgewertet werden.

Mit der *Abschlussevaluation* richtet sich das Hauptinteresse auf die projektbezogene Zielstellung der Entwicklung einer professionellen Reflexivität von Sportstudierenden in der Lehramtsausbildung. Es ist dahingehend zu untersuchen, inwiefern die didaktischen Innovationen zur videographischen Unterstützung einer Reflektierten Praxis förderlich sein können, um fachwissenschaftliche Bildungsprozesse und biographische Habitustransformationen der Akteure anzubahnen. Für die empirische Datenerhebung und -auswertung orientieren wir uns grundlegend an dem Verständnis der transformatorischen Bildungstheorie, die methodologisch auf eine pädagogische Biografieforschung zugeschnitten ist (vgl. von Rosenberg 2011). Mit Rückbezug auf die Eingangsstudie und die dort generierten Typen sollen über narrative Interviews einzelner ausgewählter Studierender differenziertere Erkenntnisse zu Konstruktionslogiken sowie Historien habitualisierter Fach- und Berufsbilder gewonnen werden. Hinsichtlich des Forschungsinteresses, eine prozessuale Manifestierung oder Irritation fachkultureller Denk- und Handlungsweisen der Studierenden zu rekonstruieren, werden die Interviewdaten mit der dokumentarischen Methode analytisch ausgewertet. Die theoretische Sensibilität ist hierbei zentral auf biographische Transformationen im Sinne reflexiver Welt- und Selbstsichten durch bildungsbezogene Prozesse innerhalb des Sportstudiums und des Projekts gerichtet. Auf einer biografieanalytischen Ebene der Professionalisierungsproblematik sind verdichtend auch fallspezifische Besonderheiten herauszupräparieren, die mit den fachdidaktischen Entwicklungen ins Verhältnis zu setzen sind.

4 Fazit

Mit dem Projekt *ViflACT!* möchten wir exemplarisch aufzeigen, wie sich die Diskurslinien und Entwicklungsfelder der Bildungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Problemhorizont der professionellen Lehrer:innenbildung vereinen. Wir haben aufgezeigt, inwiefern das normative Attribut der Reflexivität eine zunehmende Relevanz für die pädagogische und fachkulturelle Vollzugswirklichkeit erfährt, wenn theoretische und praktische Bildungszugänge im und am Sport kritisch ins Verhältnis gesetzt werden. In diesem Problemzusammenhang liegt der fachdidaktische Entwicklungsbedarf für eine Reflektierte Praxis

begründet, den wir mit dem Projekt auf digitale Medien weiter zugespitzt und vorgestellt haben. Die zentralen Wissensdefizite und Forschungsfragen richten sich dabei einerseits auf Artefakte, Veränderungsprozesse und Konsequenzen einer Implementation reflexiver Praktiken in differente Lehr-Lern-Formate des Sportstudiums und andererseits auf die akteurbezogene Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Mit den empirischen Erkenntnissen der Studierendeninterviews zu transformatorischen Bildungsprozessen und zur Reflexivität von Praxis, wollen wir weitergehende professionstheoretische Perspektiven eröffnen und die Möglichkeiten sowie Grenzen des Forschenden Lernens mittels videographischer Methoden für die Fachdidaktik im Sportlehrer:innenstudium diskutieren.

Literatur

- Albert, Andreas; Scheid, Volker und Julius, Philip (2016). Reflexion in der schulpraktischen Ausbildung im Sportstudium: Eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Videografie auf die Unterrichtsbeurteilung. In: Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 4:2, S. 61–83
- Baur, Jürgen (1995). Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In: R. Heim und D. Kuhlmann (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren: Eine Einführung. Wiesbaden: Limpert, S. 25–37
- Ehni, Horst W. (1977). Sport und Schulsport: Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis. Schorndorf: Hofmann
- Ehni, Horst W. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In: S. Größing (Hrsg.): Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg: Limpert, S. 173–206
- Ernst, Christian (2018). Professionalisierung, Bildung, Fachkultur: Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung im Sportlehrerberuf. Wiesbaden: Springer VS
- Gaum, Christian und Ratzmann, Alexander (2018). Die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Digitalisierung zwischen Bildungs- und Kompetenzbegriff im Horizont schulischen Bewegungslernens. In: Abstractband zur 31. Jahrestagung dvs-Sektion Sportpädagogik: Bewegung, Digitalisierung und Lernen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Chemnitz, S. 39–41
- Gess, Christopher; Deicke, Wolfgang und Wessels, Insa (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In: H.A. Mieg und J. Lehmann (Hrsg.): Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt: Campus Verlag, S. 79–90
- Goerigk, Paul (2017). Forschend lernen mit Videografie. In: R. Schüssler et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167–172

- Grow, Joana; Günther, Franziska und Weber, Bernhard (2019). Videovignetten als Reflexionstool. In: S. Kauffeld und J. Othmer (Hrsg.): Handbuch Innovative Lehre. Wiesbaden: Springer, S. 427–439
- Haverich, Ann Kristin (2020). Sportlehrer*in-Werden: Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehr- amtsbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Häcker, Thomas H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach För- derung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. H. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Tradi- tionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „dop- pelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3, S. 7–15
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Pro- fession. In: A. Paseka et al. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für päd- agogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140
- Herzog, Walter (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 13:3, 253–273
- Klinge, Antje (2007). Entscheidungen am Körper: Zur Grundlegung von Kompe- tenzen in der Sportlehrerausbildung. In: W.-D. Miethling und P. Gieß-Stüber (Hrsg.): Beruf: Sportlehrer/in: Über Persönlichkeit, Kompetenzen und profes- sionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern. Baltmannsweiler: Schnei- der, S. 25–38
- Koller, Hans-Christoph (2012). Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer
- Komorek, Michael und Prediger, Susanne (2013) (Hrsg.). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer For- schungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann
- Lüsebrink, Ilka (2016). „Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur“? Kritisch- konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Pro- fessionalitätsdiskurses. In: Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 4, Sonderheft, S. 51–62
- Lüsebrink, Ilka (2017). Professionalisierung durch biografisch orientierte Fallar- beit. In: P. Neumann und E. Balz (Hrsg.): Sportlehrerausbildung heute: Ideen und Innovationen. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 25–35
- Mathis, Christian; Siepmann, Katja und Duncker, Ludwig (2015). Anregungen zum Perspektivenwechsel: Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität. In: H.-J. Fischer, et al. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–80
- Meister, Nina (2018). „Die sollen Spaß dran haben!“: Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In: T. Leonhard, J. Košinár und C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen

- in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224–238
- Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist’n Teamsport“: Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In: U. Hericks et al. (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 128–142
- Neuber, Nils (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In: D. Wiesche, M. Fahlenbock und N. Gissel (Hrsg.): Sportpädagogische Praxis: Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 50–70
- Potdevin, Francois et al. (2018). How Can Video Feedback Be Used in Physical Education to Support Novice Learning in Gymnastics? Effects on Motor Learning, Self-Assessment and Motivation. In: *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:6, S. 559–574. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138>
- Prediger, Susanne (2019). Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung: Ansatz und Einblicke in Vorgehensweisen und Resultate. In: T. Leuders et al. (Hrsg.): *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 11–34
- Rosenberg, Florian von (2011). *Bildung und Habitustransformation: Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript
- Schierz, Matthias und Miethling, Wolf-Dietrich (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? In: *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47: 1, S. 51–61. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12662-017-0440-9#citeas> [15.07.2022]
- Schierz, Matthias und Pallesen, Hilke (2016). „Und ich kriege alle mit!“: Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4, Sonderheft, S. 31–50
- Schierz, Matthias und Thiele, Jörg (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock und G. Stibbe (Hrsg.): *Didaktische Konzepte für den Schulsport* Aachen: Meyer & Meyer, S. 122–147
- Schön, Donald. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Serwe-Pandrick, Esther (2013). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1:2, S. 26–44
- 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*, 4, Sonderheft, S. 15–30

- Ukley, Nils und Bergmann, Fynn (2020). Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial: Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In: M. Basten et al. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 149–156
- Volkman, Vera (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. und VS Verl. für Sozialwiss.
- Volkman, Vera (2017). Sportbiographische Kontinuität als Blockade im Professionalisierungsprozess: Eine fallrekonstruktive Betrachtung. In: B. Fischer et al. (Hrsg.): *Empirische Schulsportforschung im Dialog*. Berlin: Logos, S. 101–113
- Wildt, Johannes (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung: Ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: A. Obolenski und H. Meyer (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–84

Autorinnen

Isabell Michel. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der TU Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der Sportlehrer:innenbildung, Forschendes Lernen, Reflektierte Praxis durch Videografie
isabell.michel@tu-braunschweig.de

Prof. Dr. Esther Serwe-Pandrick. Professorin für Sportwissenschaft mit dem Schwerpunkt Bewegungspädagogik und Geschäftsleitung des Instituts für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der TU Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Schulsportentwicklung, Qualität von sportpädagogischen Lehr-Lern-Prozessen, Reflektierte Praxis und forschendes Lernen im Fach Sport, Sprache und Interaktion in sportbezogenen Bildungsprozessen, Qualitative Sozial- und Bildungsforschung
e.serwe-pandrick@tu-braunschweig.de

Dr. David Jaitner. Verwaltung der Professur für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik am Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der TU Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Pragmatistische Philosophie und Pädagogik, Bedeutung und Funktion pädagogischer Partizipation, Soziale Funktionen von Sport und Bewegung in unterschiedlichen Settings
d.jaitner@tu-braunschweig.de

Korrespondenzadresse:

Isabell Michel

TU Braunschweig

Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik

Pockelsstraße 11

38106 Braunschweig