



Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

# Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns in einem aktivierenden Sportunterricht

## **Kumulative Dissertation**

Zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie  
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Fachbereich Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer,  
Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport,  
der Universität Hamburg

**vorgelegt von Ole Stabick**

Hamburg im Juli 2024

Erstgutachterin:	Prof.in Dr. Ingrid Bähr, Universität Hamburg
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Claus Krieger, Universität Hamburg
Mündlicher Gutachter:	Prof. Dr. Dr. Tim Heemsoth, Europa-Universität Flensburg
Tag der mündlichen Prüfung:	19. Dezember 2024

## Zusammenfassung

Im erziehungswissenschaftlichen Ungewissheitsdiskurs wird das Phänomen Ungewissheit als konstitutives Element von Unterricht gesehen. Es geht u. a. darum, dass Lehrpersonen nicht wissen können, was im Prozess des unterrichtlichen Handelns passieren wird. Sie müssen dementsprechend situativ-flexibel reagieren, um Lern- und Bildungsprozesse bei den Schüler:innen auch bzw. gerade in ungewissen Momenten zu ermöglichen. Der aus der empirischen Unterrichtsforschung stammende Diskurs zur Basisdimension der kognitiven Aktivierung wiederum hat den Anspruch, vertiefte Lernprozesse bei den Schüler:innen auszulösen, die über eine reine Wissensvermittlung hinausgehen und somit in eine ähnliche Richtung wie der Ungewissheitsdiskurs abzielen. In einem (kognitiv) aktivierenden Sportunterricht liegt es nahe, dass das Phänomen Ungewissheit eine zentrale Rolle für Lern- und Bildungsprozesse spielt, was auf Analogien zwischen Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurs hinweisen könnte. Die vorliegende Dissertationsschrift setzt genau an dieser Stelle an und soll aufzeigen, dass Sportunterricht, der das Phänomen Ungewissheit didaktisch wendet, als eine konsequente, teilweise auch zugespitzte Umsetzung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts betrachtet werden kann. Ziel ist es, die Diskurse zu Ungewissheit und kognitiver Aktivierung zusammenzudenken. Es geht darum, argumentativ aufzuschlüsseln, wie ein Sportunterricht ausgelegt und umgesetzt werden kann, der das Phänomen Ungewissheit als Bildungschance für Schüler:innen versteht, und was das für das Handeln von Sportlehrpersonen bedeutet. Publikation I arbeitet aus sportpädagogischer Perspektive den Ungewissheitsdiskurs anhand einer systematischen Überblicksarbeit auf. Zentrales Ergebnis ist, dass Ungewissheit einerseits eine Bildungschance für Schüler:innen im Sportunterricht bereithalten kann und es andererseits eine Herausforderung für Sportlehrpersonen ist, eben mit dieser Ungewissheit umzugehen. Publikation II widmet sich zunächst auf konzeptioneller Ebene dem sportpädagogischen Aktivierungsdiskurs, der anschließend empirisch mit der Perspektive der Sportlehrpersonen abgeglichen wird. In der durchgeführten Interviewstudie werden mit einer inhaltsanalytischen Herangehensweise zentrale Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts aus Sicht von Sportlehrpersonen herausgearbeitet. Für die konzeptionelle Verknüpfung beider Diskurse, die das hermeneutische Kernstück dieser Arbeit bildet, liefern Publikation I und Publikation II grundlegende Erkenntnisse. Publikation III greift die Erkenntnisse auf und skizziert anhand einer hochschuldidaktischen Seminarkonzeption Konsequenzen für die Sportlehrpersonenbildung. Die konzeptionelle Verknüpfung der Diskurse wird abschließend im Hinblick auf inhaltliche Aspekte, Limitationen und weiterführende Forschungsmöglichkeiten diskutiert.

## Abstract

In the educational discourse on uncertainty, the phenomenon of uncertainty is seen as a constitutive element of teaching. One of its main issues is that teachers are unable to know what will happen in the process of teaching. They must be able to react flexibly to the situation to enable learning processes and *Bildung* for students, even or particularly in uncertain moments. The discourse on the basic dimension of cognitive activation, which comes from empirical teaching research, in turn aims to initiate deeper learning processes in students that go beyond the transfer of pure information and therefore aim in a similar direction as the uncertainty discourse. In (cognitively) activating physical education, it is obvious that the phenomenon of uncertainty plays a central role in learning processes and *Bildung*, which could point to analogies between uncertainty and activation discourse. This dissertation addresses the latter precisely and is intended to show that physical education lessons that didactically address the phenomenon of uncertainty can be regarded as a logical, and in some cases also an intensified, implementation of cognitively activating lessons. The aim is to bring together the discourses on uncertainty and cognitive activation and to break down argumentatively how physical education lessons can be designed and implemented that see the phenomenon of uncertainty as an opportunity for *Bildung* for students, and what this means for the actions of physical education teachers. Publication I takes a systematic review of the discourse on uncertainty from a sports pedagogic perspective. The main result is that uncertainty can be understood as an opportunity for *Bildung* for students in physical education on the one hand and that it is a challenge for physical education teachers to deal with this uncertainty on the other. Publication II is initially dedicated to the sports pedagogical activation discourse on a conceptual level, which is then empirically compared with the perspective of sports teachers. In the interview study conducted, central criteria of activating physical education from the perspective of physical education teachers are identified by using a content analysis approach. Publication I and Publication II provide fundamental findings for the conceptual linking of both discourses, which forms the hermeneutic core of this work. Publication III picks up on the findings and outlines the consequences for physical education teacher training using a didactic seminar concept. Finally, the conceptual linking of the discourses is discussed with regard to aspects of content, limitations and opportunities for further research.

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich auf meinem Weg vor und während des Promotionsstudiums unterstützt haben.

Ein großer Dank geht an den gesamten Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport im sechsten Stock. Die gute Zusammenarbeit und die überaus angenehme Arbeitsatmosphäre ist beeindruckend. Ich werde das ritualisierte Mittagessen um 11.30 Uhr und den gesamten Arbeitsbereich sehr vermissen.

Danke an Ingrid für die enge Betreuung meiner Dissertation. Du hast mir stets mit Deiner detaillierten Herangehensweise und Deiner konstruktiven Kritik zur Seite gestanden.

Danke an Claus für Deine pragmatische und wertschätzende Art.

Danke an Tim für Deine strategischen und strukturierten Blick auf einfach alles.

Danke an Steffen für Dein stets offenes Ohr und die Grundlegung meines akademischen Werdegangs.

Ein großer Dank geht außerdem an meine gesamte Familie.

Danke an meine Eltern Karin und Dedel sowie an meine Schwiegereltern Margrit und Udo. Ihr habt mir den Rücken (besonders) mit der Kinderbetreuung in den *heißen* Phasen der Dissertation freigehalten und wart dafür verantwortlich, dass Jule und ich auch zwischendurch einmal durchatmen und Kraft tanken konnten.

Danke an Loui und Ida Gretchen, ihr habt dafür gesorgt, dass ich zwischendurch auch selbst einmal wieder Kind sein konnte und alle Verpflichtungen als Erwachsener in den Hintergrund treten durften.

Die abschließenden Dankesworte gehen selbstverständlich an meine Ehefrau, Lebensgefährtin, Seelenverwandte und beste Freundin: Jule! Wir haben in der Promotionszeit geheiratet, ein zweites Kind bekommen, die Corona-Zeit überstanden und viele andere Herausforderungen gemeinsam gemeistert. Wir sind einfach ein gutes Team. Du standest mir jederzeit mit Deinem Rat zur Seite und konntest stets meine akademisch geprägten Gedanken mit praxisnahen Leben füllen. Ich bin froh, Dich an meiner Seite zu wissen.

Hamburg im Juli 2024

Ole Stabick

# Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns in einem aktivierenden Sportunterricht

Die vorliegende kumulative Dissertation basiert auf folgenden drei Publikationen:

## Publikation I:

**Stabick, O., & Bähr, I.** (2023). The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376>

## Publikation II:

**Stabick, O., Heemsoth, T., Krieger, C., & Bähr, I.** (2023). Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts – theoretische Verortung und empirische Fundierung aus der Sicht von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00913-7>

## Publikation III:

**Stabick, O., & Klimpki, T.** (i. rev.). Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht – Eine hochschuldidaktische Seminarkonzeption. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Zum Aktivierungspotenzial von Ungewissheitsmomenten</b> .....	<b>3</b>
2.1	<i>Ungewissheit als krisenhaftes Bildungsmoment im Sportunterricht (Pub. I)</i> .....	3
2.1.1	Aspekte des Phänomens Ungewissheit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	3
2.1.2	Kleine Krisen als Bildungschance für Schüler:innen im Sportunterricht .....	5
2.1.3	Tendenz zur Engführung von (Sport-)Unterricht durch die Lehrperson .....	7
2.1.4	Didaktische Konsequenzen aus der Bildungschance von kleinen Krisen im Sportunterricht .....	9
2.2	<i>(Kognitive) Aktivierung im Horizont eines qualitätvollen Sportunterrichts (Pub. II)</i> .....	11
2.2.1	Die Notwendigkeit einer fachspezifischen Rekonstruktion der Unterrichtsqualitätsdimension kognitiver Aktivierung .....	11
2.2.2	Aktivität von Schüler:innen und Aktivierungshandeln von Sportlehrpersonen .....	12
2.2.3	Didaktische Konsequenzen eines aktivierenden Sportunterrichts.....	15
2.3	<i>Konzeptionelle Verknüpfung der Diskurse</i> .....	19
<b>3</b>	<b>Konsequenzen für den Professionalisierungsprozess von (angehenden) Sportlehrpersonen (Pub. III)</b> .....	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>25</b>
4.1	<i>Inhaltliche Diskussion zur konzeptionellen Verknüpfung der Diskurse</i> .....	26
4.2	<i>Limitationen des Dissertationsvorhabens</i> .....	28
4.3	<i>Ausblick</i> .....	29
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>31</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>38</b>
	<b>Publikationen der kumulativen Dissertation</b> .....	<b>39</b>
	<i>Publikation I</i> .....	39
	<i>Publikation II</i> .....	61
	<i>Publikation III</i> .....	73
	<b>Publikationsliste von Ole Stabick</b> .....	<b>91</b>
	<b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....	<b>93</b>

# 1 Einleitung

Im Kontext schulischer Bildungsprozesse kann Ungewissheit als konstitutives Element von Unterricht gesehen werden (Paseka & Schrittmesser, 2018). Im Ungewissheitsdiskurs geht es u. a. darum, dass Lehrpersonen nicht wissen können, was im Prozess des unterrichtlichen Handelns passieren wird. Sie müssen dementsprechend situativ-flexibel reagieren, um Lern- und Bildungsprozesse bei den Schüler:innen auch bzw. gerade in ungewissen Momenten zu ermöglichen. Vielfältige schulische Herausforderungen wie Diversität, Inklusion, Digitalisierung oder Lehrpersonenmangel verschärfen die bereits vorhandene Ungewissheit im Unterricht (Peukert, 2015). Angesichts dieser Entwicklungen wird ein reflektierter Umgang mit Ungewissheit als eine Dimension des pädagogischen Handelns – auch für die Sportlehrpersonenbildung – immer bedeutsamer. Für Lehrpersonen gilt es, die Bildungschance in Ungewissheitsmomenten für Schüler:innen zu erkennen (Regenbrecht et al., 2019) und produktiv im Unterricht zu nutzen (Paseka et al., 2018).

Die heranwachsende Generation von Schüler:innen wird einen konstruktiven Umgang mit Ungewissheit nicht auf der Basis von gegebenen Fakten, Strukturen und bewährten Handlungsmustern – eben anhand von Gewissheiten – finden können. Als zentrale Bildungsinstitution kommt der Schule die Aufgabe zu, Schüler:innen so weit vorzubereiten, dass sie mit produktiven Antwortmöglichkeiten auf Momente von Ungewissheit reagieren und somit ihr Leben – verantwortungsbewusst – führen können. Es wird mit jedem Tag wichtiger zu verstehen, wie ein konstruktives, verantwortungsvolles Handeln auch in ungewissen, komplexen, problembehafteten Kontexten möglich sein kann.

Es kann die These aufgestellt werden, dass in einem (kognitiv) aktivierenden Sportunterricht (Stabick et al., 2023), der eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anstrebt (Lipowsky, 2020), das Phänomen Ungewissheit eine zentrale Rolle für Lern- und Bildungsprozesse spielt (Stabick & Bähr, 2023). Der Diskurs um die Basisdimension der kognitiven Aktivierung liefert aus der empirischen Unterrichtsforschung relevante Erkenntnisse über einen qualitätvollen Unterricht (Klieme & Rakoczy, 2008) und könnte somit Hinweise darauf geben, wie der Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurs auf Basis des konkreten Sportlehrpersonenhandelns verknüpft werden kann. Es geht darum, eine elaborierte schüler:innenseitige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand auszulösen, was sich beispielsweise in herausfordernden Aufgabenstellungen und Anregungen zum reflexiven Handeln widerspiegelt und über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht (Lipowsky, 2020). Die Erkenntnisse stammen hauptsächlich aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (Klieme & Rakoczy, 2008), was die Forderung nach einer fachspezifischen Ausdifferenzierung verstärkt (Herrmann & Gerlach, 2020; Reusser, 2024). In dieser Dissertationsschrift wird aufgezeigt, dass ein Sportunterricht, der das Phänomen Ungewissheit didaktisch wendet, als eine konsequente, teilweise auch zugespitzte Umsetzung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts betrachtet werden kann.

Im Mittelpunkt steht das Ziel, die aufgerufenen Diskurse zu Ungewissheit und kognitiver Aktivierung zusammenzudenken. Es geht darum, argumentativ aufzuschlüsseln, wie ein Sportunterricht ausgelegt und umgesetzt werden kann, der das Phänomen Ungewissheit als



Bildungschance für Schüler:innen versteht und welche Konsequenzen diese veränderte Perspektive schlussendlich für das Handeln von Sportlehrpersonen bedeutet. Folgende Forschungsfragen sind für die vorliegende Dissertationsschrift leitend:

1. *Wie lässt sich aus sportpädagogischer Perspektive der erziehungswissenschaftliche Ungewissheitsdiskurs mit dem Aktivierungsdiskurs der empirischen Unterrichtsforschung verknüpfen?*
2. *Welche Bedeutung hat und welchen Gewinn bringt diese Verknüpfung für das Handeln und die Professionalisierung von Sportlehrpersonen?*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die Diskurse zu Ungewissheit und Aktivierung theoretisch skizziert (Abschnitte 2.1.1, 2.2.1) und anschließend jeweils auf Schüler:innen (Abschnitte 2.1.2, 2.2.2) und Lehrpersonen (Abschnitte 2.1.3, 2.2.2) expliziert. Zu jedem Diskurs werden zusammenfassend sportdidaktische Konsequenzen für das Handeln der Lehrperson formuliert (Abschnitte 2.1.4, 2.2.3). Die konzeptionelle Verknüpfung beider Diskurse, die das hermeneutische Kernstück dieser Arbeit bildet, folgt in Abschnitt 2.3. Für dieses Vorgehen liefern Publikation I (Stabick & Bähr, 2023) und Publikation II (Stabick et al., 2023) grundlegende Erkenntnisse.

Publikation I (Stabick & Bähr, 2023) arbeitet aus sportpädagogischer Perspektive den Ungewissheitsdiskurs anhand einer systematischen Überblicksarbeit auf. Zentrales Ergebnis ist, dass Ungewissheit einerseits eine Bildungschance für Schüler:innen im Sportunterricht bereithalten kann und es andererseits eine Herausforderung für Sportlehrpersonen ist, eben mit dieser Ungewissheit umzugehen. Der erziehungswissenschaftliche Ungewissheitsdiskurs gewinnt damit an fachspezifischer Schärfe. Die Ergebnisse aus Publikation I werden genutzt, um die Dissertationsschrift bildungstheoretisch zu rahmen und Konsequenzen des Diskurses für das praktische Handeln von Sportlehrpersonen abzuleiten (Abschnitt 2.1).

Publikation II (Stabick et al., 2023) arbeitet zunächst auf konzeptioneller Ebene den sportpädagogischen Aktivierungsdiskurs auf, der dann empirisch mit der Perspektive der Sportlehrpersonen abgeglichen wird. In der durchgeführten Interviewstudie werden über eine inhaltsanalytische Herangehensweise zentrale Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts herausgearbeitet. Die Studie liefert einen qualitativ-empirischen Beitrag für eine fachspezifische Ausdifferenzierung der generischen Basisdimension kognitiver Aktivierung für den Sportunterricht. Die abgeleiteten Kriterien werden auf der Ebene des praktischen Handelns von Lehrpersonen im Sportunterricht spezifiziert und in der vorliegenden Dissertationsschrift als didaktische (unterrichtspraktische) Konsequenzen für das Sportlehrpersonenhandeln aufgeführt (Abschnitt 2.2).

Indem auf Basis der Publikationen I und II der Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurs sowohl theoretisch eingeführt als auch (sport-)didaktische Konsequenzen bis auf die Ebene des konkreten Handelns von Sportlehrpersonen heruntergebrochen werden, kann die vorliegende Dissertationsschrift diese zuletzt genannte Ebene zur Anbahnung einer konzeptionellen sportdidaktischen Verknüpfung beider Diskurse nutzen (Abschnitt 2.3).

Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.) befasst sich mit der hochschuldidaktischen Perspektive und skizziert Konsequenzen für die Sportlehrpersonenbildung. Es steht eine Seminarkonzeption

im Mittelpunkt, die aus der konzeptionellen Verknüpfung der Diskurse entstanden ist und einen Professionalisierungsprozess bei Sportlehramtsstudierende in Bezug auf das Gewährwerden, Aufgreifen oder Inszenieren von Ungewissheitsmomenten im Sportunterricht anregen soll. Die dazugehörige Begleitforschung liefert Hinweise dafür, wie bei (angehenden) Sportlehrpersonen ein Professionalisierungsprozess angeregt werden kann, der sie dazu befähigt, das Aktivierungspotenzial von Ungewissheitsmomenten zu erkennen und auszuschöpfen (Kapitel 3).

Die Arbeit schließt mit einer Diskussion ab (Kapitel 4), in der die Bearbeitung der Forschungsfrage einer inhaltlichen Diskussion unterzogen und Limitationen des kumulativen Dissertationsvorhabens als Ganzes reflektiert werden. Abschließend wird in einem Ausblick auf weiterführende Forschungsdesiderate verwiesen.

## 2 Zum Aktivierungspotenzial von Ungewissheitsmomenten

### 2.1 Ungewissheit als krisenhaftes Bildungsmoment im Sportunterricht (Pub. I)

Das Kapitel nähert sich dem vielschichtigen Phänomen *Ungewissheit* aus einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtungsweise mit einem anschließenden fachspezifischen Fokus auf den Sportunterricht. Publikation I (Stabick & Bähr, 2023) schärft das Phänomen Ungewissheit aus sportpädagogischer Perspektive mithilfe einer systematischen Überblicksarbeit weiter aus. In der Synthese der identifizierten Literatur wird herausgearbeitet, dass im Phänomen Ungewissheit eine Bildungschance für Schüler:innen liegen kann, gleichzeitig aber auch eine Herausforderung im Umgang mit Ungewissheit für Sportlehrpersonen ist. Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus dem ersten Beitrag expliziert und weiter ausgeführt.

In Abschnitt 2.1.1 werden theoretische Aspekte zum Phänomen Ungewissheit skizziert. Anschließend wird in Abschnitt 2.1.2 der transformatorische Bildungsbegriff nach Koller (2012) aufgegriffen und die *Chance* auf höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen durch *kleine Krisen* im Sportunterricht in den Mittelpunkt gerückt. Danach wird der Blick von den Schüler:innen auf die handelnde Lehrperson gelenkt und die *Herausforderung* im Handeln der Lehrperson dargestellt (Abschnitt 2.1.3). Abschnitt 2.1.4 leitet abschließend notwendige sportdidaktische Konsequenzen für die Sportlehrperson im Umgang mit krisenhaften Bildungsmomenten ab.

#### 2.1.1 Aspekte des Phänomens Ungewissheit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs wird das Phänomen Ungewissheit als grundlegendes Merkmal pädagogischer Praxis angesehen (Bähr, Lübke, et al., i. rev.; Paseka et al., 2018). Der Begriff *Ungewissheit*<sup>1</sup> wird im Diskurs jedoch vielfältig genutzt. Lübke und Heuckmann (2024) versuchen sich an einer grundlegenden Begriffsbestimmung und definieren Ungewissheit als den „Zustand des Nicht-Genau-Wissens“ (S. 3). Dieser Zustand kann

---

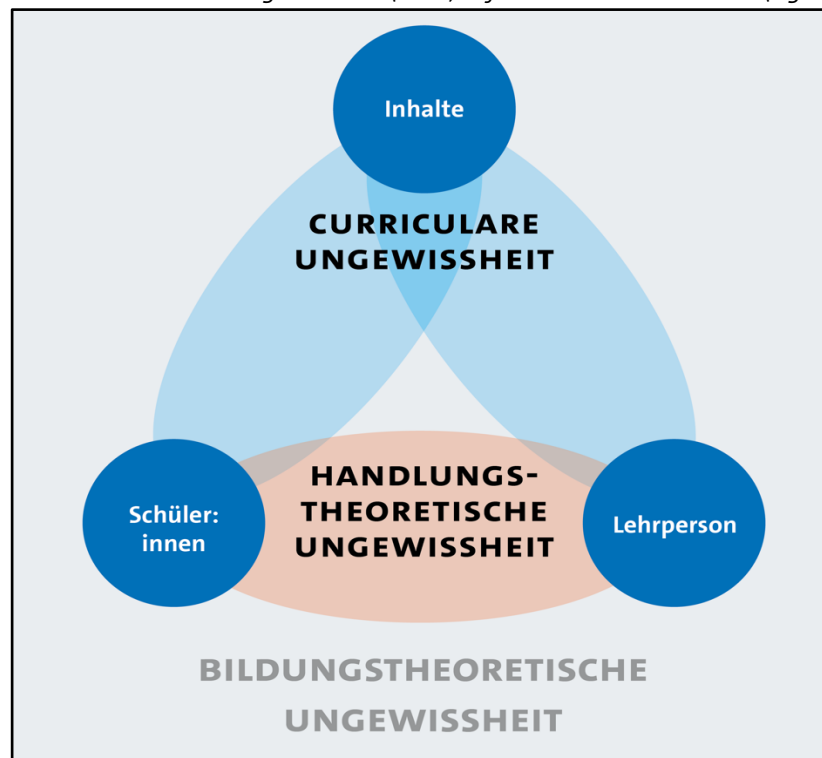
<sup>1</sup> Diese Arbeit kann keine ausführliche Begriffsbestimmung leisten, aber darauf hinweisen, dass kein einheitlicher Ungewissheitsbegriff existiert. So werden Begriffe wie Kontingenz (u. a. Bockrath, 2008, 2012), Unsicherheit (u. a. Meinberg, 2010, 2012) oder Irritation (u. a. Bähr et al., 2019b) in einer ähnlichen Kontextualisierung verwendet. In Publikation I (Stabick & Bähr, 2023) werden für die systematische Literaturrecherche ausgewählte Suchbegriffe (Unsicherheit, Irritation, Kontingenz, Ambiguität, Negativität, Fremdheit und Nichtwissen) unter den Begriff der *Ungewissheit* subsumiert.

sowohl auf die Lehrperson (*Was macht mein Unterricht mit den Schüler:innen?*) als auch auf Schüler:innen (*Wie komme ich zur Lösung der Aufgabe?*) bezogen werden. Ungewissheit ist also als ein konstitutives Element von Unterricht zu verstehen, weil Wissen von sich aus ungewiss ist.

Für eine differenzierte Einordnung des Phänomens Ungewissheit in das Unterrichtsgeschehen ist es zunächst hilfreich, von der Lehrperson selbst auszugehen. In Bezug auf das professionelle pädagogische Lehrpersonenhandeln sieht Helsper (2004) in Ungewissheit ein inhärentes Strukturmerkmal, weil es „kein technisches standardisiertes Handeln ist [...], notwendigerweise interaktiv ist, [es] um die Ermöglichung der Entstehung des psychisch Neuen [...] geht [...] und dies allenfalls kommunikativ angeregt werden kann“ (Helsper, 2004, S. 145). Bei Helsper (2004) lassen sich bereits Hinweise darauf finden, dass Ungewissheit in Bezug auf unterrichtliches Handeln („kein technisches standardisiertes Handeln“), auf Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler:innen („notwendigerweise interaktiv ist“) und auf Lern- bzw. Bildungsziele („Ermöglichung der Entstehung des psychisch Neuen“) im Fokus steht. Hericks (2004) wird in diesem Zusammenhang konkreter und sieht Lehrpersonen im Unterrichtsgeschehen auf dreierlei Weise mit Ungewissheit konfrontiert. Es werden in dieser Arbeit die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen von Hericks (2004) zugrunde gelegt und im didaktische Dreieck (u. a. Bönsch, 2006) verortet (Abb.1). Damit soll verdeutlicht werden, welche Ungewissheitsdimensionen<sup>2</sup> in der unterrichtlichen Praxis auftreten können und wie diese in Relation zueinanderstehen.

**Abbildung 1:**

*Ungewissheitsdimensionen in Anlehnung an Hericks (2004) auf dem didaktischen Dreieck (eigene Darstellung).*



Als *bildungstheoretische Ungewissheitsdimension* beschreibt Hericks (2004) den Umstand, dass Lehrpersonen einerseits davon ausgehen müssen, dass ihre didaktischen Überlegungen und

<sup>2</sup> Hericks (2004) spricht nicht konkret von *Dimensionen*. Der Begriff wurde vom Autor der Dissertationsschrift ergänzt.

inhaltlichen Planungen von Unterricht Bildungsprozesse bei den Schüler:innen auslösen. Andererseits sehen sie sich damit konfrontiert, das Eintreten von Bildungsprozessen aufseiten der Schüler:innen nicht sicher gewährleisten zu können (grauer Bereich in Abb. 1). An dieser Stelle ist es notwendig, eine begriffliche Verortung in Hinblick auf Lern- und Bildungsprozesse vorzunehmen. Hierbei kann auf Koller (2016b) zurückgegriffen werden, der eine Setzung der Begriffe vornimmt, an der sich die bildungstheoretische Ausrichtung der vorliegenden Dissertationsschrift orientiert:

„Während Lernen als Aufnahme neuer Informationen verstanden werden kann, handelt es sich bei Bildung um höherstufige Lernprozesse, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung sich verändert. Bildung ist demnach [...] nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen“ (Koller, 2016b, S. 217).<sup>3</sup>

Der Ungewissheitsdiskurs zielt also aus einer bildungstheoretischen Perspektive darauf ab, bei den Schüler:innen *höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch* anzubahnen. Im Kontext der *curricularen Ungewissheitsdimension* (Hericks, 2004) können Lehrpersonen im unterrichtlichen Geschehen lediglich einen Ausschnitt ihres fachlichen Wissens darlegen und die Inhalte dementsprechend für ihren Unterricht auslegen (blaue Verbindung zwischen Lehrperson und Inhalte in Abb. 1). Es bleibt für sie im Prozess der Vermittlung jedoch ungewiss, wie die Schüler:innen den inhaltlichen Ausschnitt in ihren individuellen Wissenskontext einordnen, ausdeuten und welches Verständnis sich daraus für sie ergibt (blaue Verbindungen zwischen Schüler:innen und Inhalte in Abb. 1). In der *handlungstheoretischen Ungewissheitsdimension* sieht Hericks (2004) hingegen die fehlende Steuerbarkeit des Unterrichtsgeschehens, die jedem Unterricht innewohnt. Konkret tritt sie in der Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrperson auf (rote Verbindung in Abb. 1). Beispielsweise ist es für die Lehrperson stets ungewiss, wie die Schüler:innen auf eine geöffnete Einstiegsphase reagieren werden.

Zusammenfassend beziehen sich die curriculare und handlungstheoretische Ungewissheitsdimension unmittelbar auf das didaktische Handeln von Lehrpersonen. Die bildungstheoretische Ungewissheit hingegen kann als eine Ermöglichungsbedingung dafür gesehen werden, dass höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen angeregt werden können. Es soll nun zunächst die Perspektive von der handelnden Lehrperson auf die Schüler:innen gewechselt werden, um der Frage nachzugehen, worin die Bildungschance für Schüler:innen liegen kann. Hier kann die transformatorische Bildungstheorie nach Koller (2018) relevante Anknüpfungspunkte liefern, die sich auf die Erfahrung von krisenhaften Momenten beziehen.

### 2.1.2 Kleine Krisen als Bildungschance für Schüler:innen im Sportunterricht

Koller (2018) sieht in der Konfrontation mit nicht existenziell bedrohlichen Krisen die Chance, Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse bei Schüler:innen zu schaffen, und formuliert drei charakteristische Annahmen:

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle soll betont werden, dass grundlegende Lernprozesse (z. B. durch wiederholtes Üben) integrale Bestandteile von Unterricht darstellen, die jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Dissertationsschrift sind.

1. Bildungsprozesse sind Transformationen, „die nicht nur einzelne Aspekte des Wissens oder Könnens einer Person betreffen, sondern deren gesamtes Welt- und Selbstverhältnis“ (Koller, 2016a, S. 149).
2. Bildungsprozesse beziehen sich „auf soziokulturelle Herausforderungen [...], die mit den bisher zur Verfügung stehenden Mitteln nicht angemessen bewältigt werden können“ (Koller, 2016a, S. 150).
3. Der Bildungsprozess ist ein emergentes Geschehen, „bei dem nicht nur bereits Vorhandenes umstrukturiert wird, sondern in dessen Verlauf Neues, d. h. neue Muster oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, entstehen“ (Koller, 2016a, S. 150).

Die Erfahrung mit krisenhaften Momenten soll Schüler:innen „mit neuen Problemlagen konfrontieren, für deren Bearbeitung oder Bewältigung ihr bisheriges Welt- und Selbstverhältnis nicht ausreicht“ (Koller, 2018, S. 77), und auf diese Weise einen Transformationsprozess anstoßen. Im Folgenden wird der Begriff *kleine Krise* im Sportunterricht verwendet (Stabick & Bähr, 2024), um zu verdeutlichen, dass das Krisenhafte weder bedrohlich noch beängstigend für die Schüler:innen sein soll, sondern eher als Irritation<sup>4</sup> verstanden wird (Bähr et al., 2019a; Koller, 2016b). In der Konfrontation oder dem Erfahren von kleinen Krisen oder ungewissen Momenten im Sportunterricht können sich Schüler:innen darüber bewusst werden, dass ihr bisheriger Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand nicht mehr ausreicht (Bietz & Scherer, 2017; Gaum et al., 2021; Lüsebrink & Wolters, 2019). Als Beispiel für eine kleine Krise kann ein Unterrichtsetting von Regenbrecht et al. (2019) aufgeführt werden, in dem die Schüler:innen in einer offenen Einstiegsphase mit einem neuen, ihnen unbekanntem Sportgerät (dem Rola-Bola-Brett) konfrontiert wurden<sup>5</sup>. Es ist für die Schüler:innen nicht möglich, in so einer Situation zu handeln wie bisher (die Bewegung auf dem neuen Sportgerät ist ihnen unbekannt). Aus diesem Grund bieten kleine Krisen die Möglichkeit, von den Schüler:innen eine andere, gar neue Antwort auf (Bewegungs-)Probleme zu fordern, so dass genau dieser Moment zum Ausgangspunkt für transformatorische Bildungsprozesse werden kann (Koller, 2016a).

Stabick und Bähr (2023) fassen den Ungewissheitsdiskurs auf einer fachdidaktischen Ebene zusammen und arbeiten heraus, dass in Ungewissheit eine Bildungschance für Schüler:innen im Sportunterricht liegen kann. Hier liegt – wie auch in dieser Dissertationsschrift – der transformatorische Bildungsbegriff nach Koller (2018) als Prämisse zugrunde. Forschungsarbeiten,<sup>6</sup> die sich direkt mit dem Phänomen Ungewissheit im Sportunterricht beschäftigen, knüpfen in einer ähnlichen Weise an diese Prämisse an. So sieht Bockrath (2008, 2012) in einem schüler:innenseitigen reflexiven Umgang mit der dem Sport innewohnenden Ungewissheit die Möglichkeit, Raum für Ungewissheitserfahrungen im Sportunterricht zu eröffnen. Meinberg (2010, 2012) setzt an einer ähnlichen Stelle an und betont das Potenzial des Faches Sport, Ungewissheit im Sinne einer bewusst riskierten *Negativitätserfahrung* für die

---

<sup>4</sup> Die didaktische Wendung des transformatorischen Bildungsbegriffs (Koller, 2018) liegt nach Bähr et al. (2019b) in einem irritationsfreundlichen Fachunterricht.

<sup>5</sup> Regenbrecht et al. (2019, S. 300 f.) führen noch zwei weitere Unterrichtsettings zu *Verfremdung eines Spiels* und *Verfremdung von Turngeräten* auf.

<sup>6</sup> Es liegen auch Forschungsarbeiten vor, die sich mit Begriffen wie Fremdheit (Gieß-Stüber, 2005, 2006; Gieß-Stüber & Grimminger, 2009) oder Andersartigkeit (Seiberth, 2010a, 2010b) befassen. Die Befunde lassen sich zwar nicht direkt mit dem transformatorischen Bildungsbegriff in Zusammenhang bringen, beziehen sich aber auch auf Bildung.

Schüler:innen erfahrbar zu machen, da das Handeln im Sport selbst unvorhersehbar, unkalkulierbar und unsicher sei. Erfahrungen im Sportunterricht seien daher ambivalent (entmutigend oder ermutigend, sich öffnend oder verschließend etc.). Genau darin kann ein relevanter Ansatzpunkt für das Anregen von höherstufigen Lernprozessen mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen gesehen werden.

Es geht also darum, dass Schüler:innen im Sportunterricht verschiedene Möglichkeiten des Handelns in ungewissen Situationen erfahren. Messmer (2020) expliziert diese Annahme unter Rückbezug auf den Erfahrungsbegriff von Dewey (2008). Eine *primary experience* (unproblematische Handlungsabläufe) soll nicht allein der Anspruch von Sportunterricht sein, sondern erst eine *secondary experience* ist für Bildungsprozesse konstitutiv (Messmer, 2020). Gemeint ist die Ebene der Erkenntnisgewinnung, wo „bewährte Handlungsabläufe und implizite Deutungsmuster versagen, wird [...] [die] Ganzheit des Erfahrens zumindest partiell aufgebrochen. Handlungsmöglichkeiten werden in Bezug auf noch unklare, uneindeutige und zukunfts offene Situationen antizipiert“ (Messmer, 2020, S. 75). Diese Art von Erkenntnisgewinnung entsteht „nur in Situationen, die problembehaftet sind. Auf den Sport übertragen, zeigen sich diese Probleme unmittelbar in der Situation“ (Messmer, 2020, S. 75). Es bietet sich also an, besonders Unterrichtsgelegenheiten in den Fokus zu rücken, die auf Problemorientierung (u. a. Brodtmann & Landau, 2008; Neumann, 2009) abzielen. Im Sinne von Koller (2012) kann in (problembehafteten) Momenten das Krisenhafte für Schüler:innen entstehen, was unmittelbar im Zusammenhang mit der handelnden Sportlehrperson steht.

Kleine Krisen, die didaktisch in Handlungsanlässe (Bähr et al., 2019b) und/oder sprachliche Reflexionsanlässe (Lüsebrink & Wolters, 2019) für Schüler:innen gewendet werden können, bieten die Möglichkeit, höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen auszulösen. Lüsebrink und Wolters (2019) betonen, dass sich im Sportunterricht ohnehin stets Brüche ereignen, die von Lehrpersonen aufgegriffen und zum Thema gemacht (initiiert) werden sollten (Bähr et al., 2019b). Es stellt sich also die Frage, wie Lehrpersonen das Phänomen Ungewissheit anerkennen, zulassen, aufgreifen und initiieren können. In den nun folgenden Abschnitten wird das professionelle pädagogische Handeln der Sportlehrpersonen in den Mittelpunkt gerückt. Zunächst werden Tendenzen zur Engführung durch Ungewissheit thematisiert (Abschnitt 2.1.3) und anschließend didaktische Konsequenzen gezogen (Abschnitt 2.1.4).

### 2.1.3 Tendenz zur Engführung von (Sport-)Unterricht durch die Lehrperson

Aus fachgenerischer Sicht bezeichnet Keller-Schneider (2018) eine auftretende Ungewissheit im Unterricht als „Inkongruenz von Planung und Durchführung“ (S. 234). Es gibt keine Gewissheit darüber, dass die im voraus erstellte Unterrichtsvorbereitung genauso wie geplant eintritt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Ungewissheit im Unterricht unweigerlich vorkommen wird. Es bedarf also einer Bereitschaft der Lehrperson zur situativen Veränderung der unterrichtlichen Bedingungen oder allgemeiner formuliert: eine „Bereitschaft, sich auf Ungewissheiten einzulassen“ (Keller-Schneider, 2018, S. 234). Eine Folge kann jedoch sein, dass (besonders angehende) Lehrpersonen Ungewissheit in der Situation selbst als unangenehm, unpassend oder gar bedrohlich empfinden und es kann passieren, dass „eine Schließung von Ungewissheit“ (Helsper, 2004, S. 146) entsteht. Der Unterricht wird möglichst eng geführt, um

dem Risiko zu entgehen, dass das geplante Unterrichtsgeschehen aus dem Ruder laufen könnte, was in der Situation als logische oder ggf. auch einzig mögliche Konsequenz erscheint. Košinár (2018) fasst drei Formen von Umgangsweisen mit Ungewissheit zusammen, die sich auf *Schließung*, *Anerkennung* und *Ausbalancierung* von Ungewissheit beziehen. Paseka und Schrittmesser (2018) bezeichnen den Moment der Engführung von Unterricht als *Schließungstendenz*, wodurch Routinen von Lehrpersonen abgerufen werden und dadurch den Schüler:innen ein Raum für offene und kreative Momente verschlossen bleibt.

Stabick und Bähr (2023) synthetisieren in Publikation I aus der sportpädagogischen Fachliteratur zum Phänomen Ungewissheit – neben einer Bildungschance für Schüler:innen – eine Herausforderung für Sportlehrpersonen. Es gibt im Sportunterricht eine Vielzahl von möglichen (sprachlichen) Reflexionsanlässen für Schüler:innen, die jedoch nur selten von der Sportlehrperson aufgegriffen und genutzt werden: Lüsebrink und Wolters (2017) rekonstruieren Umgangsweisen – die eine Ähnlichkeit zu den fachgenerischen Umgangsweisen aufweisen – aufseiten der Sportlehrpersonen, die sich auf ein beabsichtigtes oder ungewolltes Übergehen, der bewussten Eliminierung oder die Nichtwahrnehmung bzw. eine andere Deutung von Reflexionsanlässen beziehen. Sie erfassen außerdem auf Grundlage von Fallrekonstruktionen, dass „der alltägliche [Sport-]Unterricht viele Reflexionsanlässe bietet, auch wenn sie häufig nicht von den Lehrpersonen erkannt oder produktiv genutzt werden“ (Lüsebrink & Wolters, 2017, S. 42). Eine solche Schließung ungewisser Situationen kann als Strategie gesehen werden, um unter Entscheidungsdruck in der Praxis als Sportlehrperson handlungsfähig zu bleiben (Lüsebrink, 2010). Unterrichtsettings, die Ungewissheit anerkennen, zulassen, aufgreifen oder initiieren, werden somit eher unwahrscheinlich. Frei (2012) sieht in der Kommunikation im Sportunterricht einen stets ungewissen Prozess, der für Sportlehrpersonen in der Interaktion mit den Schüler:innen selbst Ungewissheiten erzeugt. Er schlägt als Bewältigungsstrategie vor, Ungewissheit zu akzeptieren und damit umzugehen. Auch Ukley und Gröben (2020) verweisen im Sinne eines reflexiven Erfahrungszusammenhangs darauf, dass die in der Offenheit von sportunterrichtlichen Prozessen liegende Ungewissheit akzeptiert werden sollte und für angehenden Sportlehrpersonen dies nicht immer mit negativen Folgen behaftet sein müsse. Es lassen sich Hinweise darauf finden, „dass [...] auf ungeplant auftretende Irritationen innerhalb des Unterrichts tendenziell mit Maßnahmen reagiert wird, die zur Glättung dienen und den Unterrichtsfluss aufrechterhalten bzw. wiederherstellen sollen“ (Lüsebrink & Wolters, 2023, S. 77). Dieses Vorgehen kommt einer Engführung und Gewissheitsherstellung im Sportunterricht gleich. Lüsebrink (2010) empfiehlt, Schließungen von sportunterrichtlichen Ungewissheitsmomenten für das Handeln der Sportlehrperson zeitlich und situativ begrenzt zuzulassen. Anschließend können dann die Schließungen als Reflexionsanlass von (angehenden) Sportlehrpersonen aufgegriffen werden, um sie für den Professionalisierungsprozess zu nutzen. Zusammenfassend ist aus einer fachgenerischen Sicht festzuhalten, dass die Engführung – oder auch Schließungstendenz – als unhintergebares und deshalb nie vollends zu überwindendes Moment von Unterricht existiert. Aus einer auf das Fach Sport bezogenen Sicht kommen *Ungewissheits-Spezifika* hinzu, die sich beispielsweise in dem dynamischen Raum, der Verletzungsgefahr oder einen sich durch neu aufkommende Trendsportarten stets wandelnden

Unterrichtsgegenstand verorten lassen, so dass Ungewissheitspotenziale zunehmen und das Risiko einer Engführung von Sportunterricht durch die handelnde Sportlehrperson sich erhöht.

Sportlehrpersonen müssen in ihrer alltäglichen Arbeit also mit einer Vielzahl von Ungewissheiten umgehen. Die Herausforderung für die Lehrperson besteht nun darin, Ungewissheit als *Inseln im Meer der Routinen* (Combe & Gebhard, 2009) produktiv zu einer Bildungschance für Schüler:innen zu wenden (Stabick & Bähr, 2023). Dabei gibt der Fachdiskurs Hinweise darauf, dass Lehrpersonen eher dazu tendieren, ungewisse Situationen so schnell wie möglich zu bewältigen, um die Kontrolle über den Unterricht wiederzuerlangen, anstatt zu versuchen, das von diesen Situationen ausgehende Bildungspotenzial für Schüler:innen zu nutzen (Bähr, Lübke, et al., i. rev.). Als produktive Umgangsweise mit Ungewissheit zeichnet sich eine Balance zwischen Offenhalten (z. B. Momente, in denen Schüler:innen selbstständig ein Problem lösen) und Schließen (z. B. Momente, in denen die Sportlehrperson die strukturelle Rahmung für die Problemorientierung initiiert) ungewisser Situationen durch die Lehrperson ab (Lüsebrink, 2010; Miethling, 2013). Es stellt sich nun die Frage, welche konkreten didaktischen Konsequenzen aus den Erkenntnissen über Ungewissheit als Bildungschance für Schüler:innen und der Herausforderung für Lehrpersonen gezogen werden können.

#### 2.1.4 Didaktische Konsequenzen aus der Bildungschance von kleinen Krisen im Sportunterricht

Die unterrichtspraktische Konsequenz der dargelegten bildungstheoretischen Betrachtungsweise besteht für den Sportunterricht darin, gewissheitsorientierte Logiken traditioneller Unterrichtsverständnisse aufzubrechen und Reflexionsanlässe in ungewissen Unterrichtssituationen systematisch situativ zu nutzen (Lüsebrink & Wolters, 2017, 2023) oder planerisch zu inszenieren (Bähr et al., 2016; Stabick & Bähr, 2023). Es geht darum, dass die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen über die bloße Aneignung von Gewissheiten (z. B. traditionelles Geräteturnen) hinausgeht und Lernumgebungen gestaltet werden, in denen Schüler:innen mit kleinen Krisen umgehen müssen (bspw. das Erkunden von Bewegungsmöglichkeiten an verfremdeten Turngeräten; ausf. Regenbrecht et al., 2019). Eine Bedingung ist jedoch, dass seitens der Sportlehrperson Ungewissheit nicht als Bedrohung, sondern vielmehr als Bildungschance für Schüler:innen verstanden wird. In problemorientierten Sportunterrichtssettings (u. a. Brodtmann & Landau, 2008; Neumann, 2009), die auf eine *secondary experience* abzielen (ausf. Kap. 2.1.2; Messmer, 2020), geht es um eine von den Schüler:innen „selbstständige Auseinandersetzung mit Problemen [...] [und] wer problemorientiert vorgeht, wird auch vorgefundene Lösungen in Frage stellen“ (Brodtmann & Landau, 2008, S. 19). In dieser Art von Sportunterricht sind Momente von Ungewissheit konstitutiv („vorgefundene Lösungen in Frage stellen“), wodurch das Krisenhafte als Anlass für höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch in den Fokus rückt (Koller, 2012). Es ist unerlässlich, dass der Blick auf Sportunterricht von der Sportlehrperson an relevanten Stellen für das Phänomen Ungewissheit geöffnet und ihr ein positiver Aspekt zugesprochen wird.



Unterricht kann und wird nicht immer nach Plan, also *gewiss*, verlaufen können. Es bedarf Vertrauen<sup>7</sup> in das Potenzial der Schüler:innen, dass sie auf ungewisse Situationen mit produktiven Umgangsweisen reagieren können. Dieses Verständnis von Unterricht erfordert eine flexible, offene Herangehensweise seitens der Sportlehrpersonen. Meseth et al. (2012) konkretisieren diesen Anspruch in ihrer ungewissheitsgewärtigen<sup>8</sup> Unterrichtstheorie und sprechen von einem „Geschehen-Lassen“ (S. 235) im Unterricht, es bedarf also der „Bereitschaft, sich auf Ungewissheiten einzulassen“ (Keller-Schneider, 2018, S. 234). Dann erst ist es aus Sicht der Sportlehrperson möglich, Kontrolle abzugeben, Handlungsräume zu eröffnen und autonomes Handeln der Schüler:innen zuzulassen (Bähr et al., 2019b). Es kann festgehalten werden, dass Ungewissheitsgewärtigkeit (Meseth et al., 2012) im Handeln von Sportlehrpersonen als Ermöglichungsbedingung eines derartigen Unterrichts grundlegend ist. Die Herausforderung für (angehende) Sportlehrpersonen besteht darin, entsprechende (problembearbeitende) Lernumgebungen bereitzustellen bzw. zu inszenieren sowie eigene vorschnelle Schließungstendenzen zu erkennen und ihnen im Sinne einer ungewissheitsgewärtigen Herangehensweise entgegenzuwirken (Stabick & Bähr, 2023).

In Anlehnung an Bähr et al. (2019b) können didaktische Konsequenzen für einen Sportunterricht abgeleitet werden, der das Phänomen Ungewissheit als Bildungschance für Schüler:innen versteht. Sie können als Orientierung für Sportlehrpersonen dienen, Ungewissheitsmomente konstruktiv didaktisch zu nutzen indem sie

- Schüler:innen mit ausgewählten (ziel-)offenen Unterrichtssituationen konfrontieren, sodass ein Spielraum für und die Notwendigkeit des Einbringens eigener Ideen und Lösungen entsteht (z. B. durch problemorientiertes oder entdeckendes Lernen).
- Konflikte, abweichenden Umgang von Schüler:innen mit Lerngegenständen oder offene Fragen als ungewisse Momente aufgreifen, um sie explizit zum Thema zu machen und wiederum problemorientiert zu bearbeiten.
- Schüler:innen beim Umgang mit Ungewissheitsmomenten durch geschützte Räume unterstützen, beispielsweise durch kooperatives Lernen, Fehlerfreundlichkeit, Arbeit am Klassenklima, adaptives Begleiten oder flexible Zeitplanung.

Anhand der bisherigen Argumentation und der daraus abgeleiteten didaktischen Konsequenzen wird deutlich, dass ein Sportunterricht, der Ungewissheit anerkennt, zulässt, aufgreift und initiiert, kein gänzlich neues sportdidaktisches Konzept darstellt, sondern einen bewussten, konstruktiven, also ungewissheitsgewärtigen Blick auf kleine Krisen lenkt. Unter Rückbezug auf Abbildung 1 kann festgehalten werden, dass Ungewissheit eine Bildungschance für Schüler:innen in einer übergreifenden bildungstheoretischen Dimension bereithält, mit denen

---

<sup>7</sup> Fabel-Lamla et al. (2012) kategorisieren den Vertrauensbegriff in Vertrauen „gegenüber Personen (persönliches, interpersonales Vertrauen) oder Institutionen (generalisiertes Vertrauen/Systemvertrauen)“ (S. 799). In dieser Dissertationsschrift ist das interpersonale Vertrauen relevant, weil Interaktionssituationen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen im Fokus stehen.

<sup>8</sup> Meseth et al. (2012) sprechen konkret von einer *kontingenzgewärtigen* Unterrichtstheorie. Im Zuge der Begriffsklärung in Abschnitt 2.1.1 wurde bereits auf die breite begriffliche Auslegung von Ungewissheit eingegangen und auch hier wird Ungewissheit als eine Ummantelung der Begriffsvielfalt verwendet.

aufseiten der Sportlehrperson in der curricularen und handlungstheoretischen Dimension begegnet und umgegangen werden muss.

Es geht im Ungewissheitsdiskurs darum, bei den Schüler:innen *höherstufige* Lernprozesse mit Bildungsanspruch auszulösen. Der Diskurs und die didaktischen Konsequenzen bewegen sich jedoch eher auf einer theoretischen Ebene. Es stellt sich also die Frage, wie ein konkreter Bezug auf sportdidaktisches Handeln hergestellt werden kann. An dieser Stelle liefert der aus der empirischen Bildungsforschung stammende Diskurs über kognitive Aktivierung weitere Hinweise für eine konzeptionelle Verknüpfung und hält Antworten dafür bereit, an welchen Stellen im sportunterrichtlichen Handeln Ungewissheit zum Thema werden kann.

## 2.2 (Kognitive) Aktivierung im Horizont eines qualitätvollen Sportunterrichts (Pub. II)

In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf einer der drei Basisdimensionen eines qualitätvollen Unterrichts, der *kognitiven Aktivierung*<sup>9</sup>. Publikation II (Stabick et al., 2023) arbeitet die Spezifika und Notwendigkeiten einer fachspezifischen Anpassung der Basisdimension kognitive Aktivierung für den Sportunterricht heraus. Im Zuge einer Interviewstudie werden inhaltsanalytisch Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts herausgearbeitet, die zur fachspezifischen Ausdifferenzierung der Qualitätsdimension beitragen. Die Erkenntnisse fließen in die folgenden Abschnitten mit ein und werden dementsprechend fokussiert und ausgeführt.

Zunächst wird die Frage untersucht, warum eine fachspezifische Rekonstruktion der Dimension kognitiver Aktivierung für den Sportunterricht erforderlich ist (Abschnitt 2.2.1). Daraufhin wird der Blick auf die relevanten Aktivitäten der Schüler:innen unter Berücksichtigung der den Diskurs bestimmenden Aktivierungsverständnisse und dem damit eng verwobenen Aktivierungshandeln der Sportlehrpersonen im Sportunterricht gerichtet (Abschnitt 2.2.2). Abschließend werden auf dieser Grundlage die daraus resultierenden sportdidaktischen Konsequenzen für einen aktivierenden Sportunterricht gezogen (Abschnitt 2.2.3). Dabei werden konkrete didaktische Ansätze und Empfehlungen zusammengefasst, die Sportlehrpersonen in ihrem Unterricht berücksichtigen sollten, um einen aktivierenden Sportunterricht umzusetzen.

### 2.2.1 Die Notwendigkeit einer fachspezifischen Rekonstruktion der Unterrichtsqualitätsdimension kognitiver Aktivierung

Die generische Basisdimension der kognitiven Aktivierung ist ein zentraler Begriff in der empirischen Unterrichtsforschung und formuliert den Anspruch, Lernende „zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand“ (Lipowsky, 2020, S. 89) anzuregen. Dies könne durch die Art der Aufgabenauswahl und der konkreten Aufgabenstellung sowie über entsprechende Anregungen zum reflexiven Handeln angestoßen werden (Lipowsky, 2020). Die Dimension geht über eine reine Wissensvermittlung hinaus, worin eine Parallele zum Bildungsanspruch aus dem Ungewissheitsdiskurs liegt.

---

<sup>9</sup> Auf die anderen beiden generischen Basisdimensionen (Klassenführung und Unterrichtsklima) kann in dieser Dissertationsschrift nicht weiter eingegangen werden. Es muss jedoch betont werden, dass ein Zusammenspiel aller Aspekte relevant für die Unterrichtsqualität ist (Stabick et al., 2023).

Die Befunde über die kognitive Aktivierung stammen hauptsächlich aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (Kunter & Ewald, 2016). Im Tätigkeitsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung wird explizit – im unmittelbaren Zusammenhang zur Basisdimension der kognitiven Aktivierung – auf „specific didactic aspects“ (MPI, 2001, S. 92) verwiesen. Es ergibt sich also die Notwendigkeit einer fachspezifischen Fundierung und Rekonstruktion der Basisdimension kognitiver Aktivierung (Klieme & Rakoczy, 2008; Reusser, 2024). Herrmann und Gerlach (2020) fordern für das Fach Sport eine stärkere theoretisch und empirisch fundierte Ausdifferenzierung der Basisdimension. In Anbetracht des körper- und bewegungsbezogenen sowie ästhetischen Charakters des Fachs Sport wird in der fachspezifischen Auseinandersetzung mit dem Adjektiv *kognitiv* auf unterschiedliche Weise umgegangen (u. a. Wibowo et al., 2021a). Die Begrifflichkeiten reichen von der Übernahme der Formulierung *kognitiver Aktivierung* (Sygusch et al., 2021) über eine Unterscheidung motorischer und kognitiver Aktivierungsanteile (Herrmann, 2019; Niederkofler & Amesberger, 2016) oder das explizite Weglassen des Adjektivs *kognitiv* (Stabick et al., 2023) bis zur Formulierung der *ästhetischen Aktivierung* (Hartmann et al., 2024; Laging, 2016, 2021) oder *reflexiven Aktivierung* (Bähr, Stabick, et al., i. rev.).

Das Adjektiv *kognitiv* weist einerseits eine Passung, andererseits aber auch Grenzen für den Anspruch an eine fachspezifische Auslegung für das Fach Sport auf. So formulieren Künzell et al. (2023) für den Bereich des Bewegungslernens, dass im Sinne einer *embodied cognition* „durch das Lösen koordinativ anspruchsvoller, motivierender Aufgabenstellungen mit der Anwendung motorischer Fertigkeiten eine ausgeprägte kognitive Aktivierung [erfolgt], deren Verankerung in körperlich-motorischen Prozessen ein Alleinstellungsmerkmal des Sportunterrichts darstellt“ (S. 103). In der folgenden Darstellung der verschiedenen Aktivierungsverständnisse wird wie bei Stabick et al. (2023) aus genannten Gründen auf das Adjektiv *kognitiv* verzichtet und von *Aktivierung* als Unterrichtsqualitätsdimension im Fach Sport gesprochen.

### 2.2.2 Aktivität von Schüler:innen und Aktivierungshandeln von Sportlehrpersonen

Der Diskurs um Aktivierung im Sportunterricht wird im deutschsprachigen Raum bereits umfassend auf konzeptioneller Ebene erörtert (Wibowo et al., 2021a). Die sportpädagogischen Aktivierungsverständnisse unterscheiden sich je nachdem, wie das Fach Sport ausgelegt wird und auf welche Erziehungs- bzw. Bildungsziele sich Aktivitäten der Schüler:innen im Sinne elaborierten Auseinandersetzung richten sollen (Herrmann et al., 2020); dies hat dann unmittelbare Konsequenzen auf die Frage, wie Schüler:innen durch die Sportlehrperson aktiviert werden sollen. In den bisherigen konzeptionellen Forschungsarbeiten wird für den Sportunterricht entweder ein eher auf das *Handeln in* Bewegung, Spiel und Sport bezogenes oder aber ein eher auf das *Nachdenken bzw. Sprechen über* Bewegung, Körperlichkeit und bewegungskulturelle Phänomene bezogenes Verständnis fokussiert (Engelhardt et al., 2023; Wibowo et al., 2021a). Einige Ansätze zu Aktivierung gehen eher von Begrifflichkeiten wie Lernen (u. a. Niederkofler & Amesberger, 2016, 2021; Wibowo & Bähr, 2018), Kompetenzzaneignung (u. a. Herrmann & Gerlach, 2017; Sygusch et al., 2021) oder dem Bildungsbegriff (u. a. Hartmann et al., 2024; Laging, 2016; Serwe-Pandrick, 2016) als Zielgröße aus. Erste empirische Arbeiten liegen bereits vor (u. a. Hartmann et al., 2024; Schönfeld, 2021; Stabick et al., 2023) und schärfen neben den konzeptionellen Arbeiten das fachspezifische Verständnis über Aktivierung weiter aus. Zur

Bestimmung der Begrifflichkeiten von *Aktivität* und *Aktivierung* kann für den Fachdiskurs festgehalten werden, „dass auch konkrete Formen der Aktivierung durch die Lehrpersonen i. d. R. an je spezifische Formen von Aktivitäten [der Schüler:innen] gebunden werden, die wiederum auf spezifische Ziele ausgerichtet sind“ (Wibowo et al., 2021b, S. 8):

- **Aktivierung** bedeutet, was die Sportlehrperson intendiert.
- **Aktivität** bedeutet, was die Aktivierung durch die Lehrperson bei den Schüler:innen auslöst.

Ausgehend von den begrifflichen Überlegungen sollen nun fünf konkrete Aktivierungsverständnisse (in Anlehnung an Bähr, Stabick, et al., i. rev.)<sup>10</sup> in Bezug auf Aktivitäten von Schüler:innen sowie dem Aktivierungshandeln von Sportlehrpersonen vorgestellt werden, die den sportpädagogischen Aktivierungsdiskurs maßgeblich prägen:

(1) Nach dem Aktivierungsverständnis von Niederkofler und Amesberger (2016, 2021) geht es aus bewegungswissenschaftlich-handlungstheoretischer Perspektive darum, bei den Schüler:innen *interne bewegungsbezogene Handlungsrepräsentationen* aufzubauen und/oder zu verändern. Niederkofler und Amesberger (2016) sehen Kognitionen als Strukturgrundlage motorischer Aktivität und motorischer Lernprozesse im Sinne von Antizipations-, Realisations- und Interpretationsprozessen. Interne Handlungsrepräsentationen können gezielt durch eine Aktivierung der Lehrperson im Sportunterricht angesprochen werden. Der Aufbau interner bewegungsbezogener Handlungsrepräsentationen könne durch die Verständlichkeit und das Anspruchsniveau der Aufgabenstellung, eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf relevante Übungsaspekte sowie die Anregung zur kognitiven Verarbeitung entsprechender Informationen erfolgen (Herrmann, 2019). Ergänzend hierzu zählen eine klare Strukturierung der Übungsprozesse, konkrete Rückmeldungen zu den Übungsausführungen, Anregen der Eigenaktivität der Schüler:innen in geeignet eingegrenzten Handlungsräumen sowie ein situativ adaptiertes Anspruchsniveau als Aktivierungsmerkmal des Lehrpersonenhandelns (Herrmann et al., 2016). Besonders in der Eigenaktivität der Schüler:innen kann eine Nähe zu ungewissen bzw. problembehafteten Momenten im Sportunterricht liegen.

(2) Das auf ein pragmatisches Konzept von *Handlungsfähigkeit*<sup>11</sup> orientierte *Aktivierungsverständnis* liegt dem Kompetenzbegriff<sup>12</sup> (Herrmann & Gerlach, 2017) und der Mehrperspektivität (Balz, 2021) nahe. Hier geht es darum, relevante Aktivitäten seitens der Schüler:innen sowohl auf motorischer als auch auf kognitiver Ebene auszulösen, um die Entwicklung einer operativen (basalen) und reflexiven Handlungsfähigkeit im Sport zu fördern (Gogoll, 2020; Kurz, 1998; Sygusch et al., 2021). Im Sinne einer operativen (basalen) Handlungsfähigkeit sollen durch eine *motorische Aktivierung* Schüler:innen dazu qualifiziert werden, an der Sport- und Bewegungskultur partizipieren zu können. Eine fachspezifisch

---

<sup>10</sup> Stabick et al. (2023) arbeiten in einer ähnlichen Art und Weise den Aktivierungsdiskurs auf.

<sup>11</sup> Es lassen sich durchaus weitere Autor:innen mit dem Ansatz verknüpfen. Schierz und Thiele (2013) bieten beispielsweise in ihrer Publikation Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit an und Messmer (2018) vertritt in diesem Zusammenhang den Begriff der *Capability*, den er international für anschlussfähiger hält.

<sup>12</sup> Der Kompetenzbegriff kann hier als Gegensatz zum bereits eingeführten Ungewissheitsdiskurs gesehen werden, auf den in den Limitationen dieses Dissertationsvorhabens (Abschnitt 4.2) eingegangen wird.

gedachte Aktivierung bezieht sich dagegen auf Kompetenzen, die im Zusammenhang mit einer gedanklich-sprachlichen Auseinandersetzung eigener sportbezogener Welt- und Selbstsichten stehen und Schüler:innen in die Lage versetzen sollen, „Bewusstheit über ihr Tun zu erlangen, eigenständig vernünftige Entscheidungen zu treffen und selbstbestimmt handeln zu können“ (Herrmann et al., i. rev., S. 4). Hier zeigt sich eine Nähe zu Gogoll (2013, 2020), der aus der Aktivierungsperspektive vor allem die Anregung höherwertiger Verstehensprozesse im Erkunden und Erschließen, Ordnen und Deuten sowie Planen und Entscheiden hervorhebt, was wiederum auch in didaktisch inszenierten kleinen Krisen in den Fokus rücken soll. Auch mehrperspektivische Ansätze schließen sich hier an und zielen explizit auf Aktivierung im Sinne kognitiv orientierter Aufgabenstellungen und sprachlicher Reflexionsprozesse ab (Balz, 2021; Engelhardt et al., 2023; Hapke & Waigel, 2019; Sygusch et al., 2021).

(3) Das an einer *reflektierten Praxis orientierte Aktivierungsverständnis* setzt ausgehend von interaktions- und kommunikationstheoretischen Fundierungen den Anspruch, vertiefende schüler:innenseitige Aktivitäten durch auf konkretes Bewegungshandeln bezogene sprachliche Reflexionen auszulösen, und wird als notwendige Praxis des Sportunterrichts angesehen (Guardiera & Leineweber, 2020; Serwe-Pandrick, 2016). Diese praxisbezogenen Reflexionsprozesse können retrospektiv, introspektiv oder prospektiv angelegt sein, werden jedoch stets als gedanklich-sprachliches Geschehen aufgefasst (Guardiera & Leineweber, 2020). Reflektierte Praxis muss im Sinne eines Bildungsanspruchs Schüler:innen zu einer *reflexiven Handlungsfähigkeit* verhelfen, indem sie die verschiedenen Sinnstrukturen und Kontexte systematisch aufzeigt, „um kontingente Wirklichkeiten fachlich verstehbar, interpretierbar und handhabbar zu machen“ (Serwe-Pandrick, 2022, S. 83). Ein in diesem Sinne verstandenes Aktivierungshandeln der Lehrperson kann einerseits durch eine aufmerksamkeitslenkende Sensibilisierung oder Irritation in praktisches Handeln (als Inszenierung von Reflexionsanlässen) umgesetzt werden, andererseits durch Übersetzen theoretischer Zusammenhänge in sportliche Handlungssituationen (Serwe-Pandrick, 2013). An dieser Stelle wird bereits ausgehend von dem Verständnis selbst eine Parallele („Irritation praktischen Tuns“) zum Ungewissheitsdiskurs aufgezeigt. Sprachliche Reflexionen sollen eng an ein situatives Praxisgeschehen angebunden werden, indem Probleme und Fragen der Schüler:innen unmittelbar aufgegriffen werden (hier auch Nähe zu Messmer, 2020). Unterrichtsmethodisch werden an individuelle Erfahrungen ansetzende, problemorientierte und offene Settings als gehaltvoller Ausgangspunkt reflektierter Praxis gesehen.

(4) Das an *Problemlöseaktivitäten orientierte Aktivierungsverständnis* geht von einer lerntheoretisch-konstruktivistischen Perspektive aus und zielt darauf ab, bei den Schüler:innen Problemlöseaktivitäten auszulösen (Funke, 2003; Wibowo, 2018), was eine relevante Analogie zum Ungewissheitsdiskurs darstellt. Nach Neumann (2009, S. 5) steht im Mittelpunkt dieser Aktivitäten das „Erkennen und Beschreiben des Problems sowie das Kombinieren und Anwenden von Wissen und Fertigkeiten“, um zu einer Lösung zu gelangen. Wibowo (2018) sieht im Kontext des kooperativen Lernens im Sportunterricht Problemlöseaktivitäten als zentrales Element an. Im Problemlösen entsteht ein Spielraum bzw. eine Notwendigkeit für Entscheidungen, was als zentrales Merkmal kooperativer Aufgaben angesehen wird und gleichzeitig auch als Analogie zum Ungewissheitsdiskurs identifiziert werden kann. Dadurch können sich Schüler:innen in

einem aktiven, situierten Prozess vertieft mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen. Wibowo (2018) rekonstruiert schüler:innenseitige Problemlöseaktivitäten im Sportunterricht als ein Ineinandergreifen von Probieren, Analysieren, Bewerten und Planen. Die Problemlöseaktivitäten der Schüler:innen müssen jedoch durch ein adaptiertes Aktivierungshandeln der Lehrperson entsprechend begleitet werden (Wibowo, 2021). Auch Messmer (2023, S. 139) sieht eine zentrale didaktische Funktion des Sportunterrichts in der Schaffung einer „Aufgabenkultur, die dem Anspruch folgt, sportive Probleme zu lösen“. Ebenso verweisen Engelhardt et al. (2023) in ihrem Scoping Review explizit auf offene Problemstellungen als ein didaktisches Merkmal des aktivierenden Sportunterrichts. Heemsoth (2024) konkretisiert weiterhin „zentrale Unterrichtselemente und angenommene Maßnahmen zur Aktivierung von Schüler:innen“ (S. 9), die sich im Unterrichtseinstieg (herausfordernde Probleme initiieren) und bei Aufgaben (Problemlösen anregen) auf Problemlösetätigkeiten beziehen. Er betont dabei (mit Bezug auf Renkl, 2015) den Aspekt der fokussierten Informationsverarbeitung, nach dem es die Aufgabe der Lehrperson ist, Problemlöseprozesse durch geeignete Fokussierungen fachlich zu unterstützen.

(5) Ein *auf Differenzenerfahrung bezogenes Aktivierungsverständnis* verknüpft Aktivität eng mit Aspekten des Bewegungshandelns und der Körperlichkeit (Hartmann, 2021; Laging, 2016). Es geht explizit darum, im Sinne einer ästhetischen Aktivierung Differenzenerfahrungen bei Schüler:innen auszulösen (Hartmann et al., 2024). Die Grundlage für dieses Verständnis liegt in bildungstheoretischen und bewegungspädagogischen Prämissen (Bietz & Scherer, 2017). Das Aktivierungshandeln der Lehrperson wird darin gesehen, bei den Schüler:innen Erfahrungen zu fördern, die körper- und bewegungsbezogene Differenzenerfahrungen betonen und damit leibliche Reflexionsprozesse im Sinne von implizitem Wissen (Neuweg, 2015) bzw. Körperwissen (Franke, 2018) anregen<sup>13</sup>. Es geht darum, Schüler:innen eine erfahrungsorientierte, möglichst individuell ausgestaltbare Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen zu ermöglichen, um Reflexionen *im Handeln* anzuregen (Bähr et al., 2016; Bietz & Scherer, 2017). Differenzenerfahrungen sind eine relevante Analogie zum Ungewissheitsdiskurs, insbesondere in Bezug auf das Krisenhafte von Bildungsprozessen (Koller, 2018). Bietz und Scherer (2017) heben außerdem hervor, dass in einem solchen Bewegungslernen Reflexivität nicht erst in einer distanzierten Einstellung als Reflexion über das Handeln, sondern auch als Reflexion im Handeln selbst gegeben sei, und bezeichnen diesen Prozess als Strukturierungsleistung „leibgebundener Formungsprinzipien von Welt- und Selbstbezügen“ (S. 80).

Ausgehend von den unterschiedlichen Aktivierungsverständnissen sollen nun didaktische Konsequenzen in Bezug auf das konkrete unterrichtliche Handeln der Lehrperson in einem aktivierenden Sportunterricht abgeleitet werden.

### 2.2.3 Didaktische Konsequenzen eines aktivierenden Sportunterrichts

Im Folgenden soll geklärt werden, wie die berichteten Merkmale aus den einzelnen Aktivierungsverständnissen zusammengefasst und welche praxisnahen didaktischen

---

<sup>13</sup> Künzell et al. (2023) beschreiben diesen Prozess aus der Perspektive der Bewegungswissenschaft als *Embodied Cognition*. Sie betonen, dass „der Forderung nach kognitiver Aktivität im Sportunterricht auch nachgekommen wird, wenn bei den Schüler:innen motorische Lernprozesse in Gang gesetzt werden konnten“ (S. 103).

Konsequenzen konkret für das Aktivierungshandeln von Lehrpersonen daraus abgeleitet werden können. Hierfür haben Stabick et al. (2023) in ihrer Studie zunächst konzeptionell die Merkmale auf Basis des sportpädagogischen Diskurses gebündelt und anschließend mit der Perspektive von erfahrenen Sportlehrpersonen abgeglichen. Anhand der deduktiv-induktiven Kategorienbildung sind Kriterien für einen aktivierenden Sportunterricht abgeleitet worden, die nun als praxisnahe sportdidaktische Konsequenzen dargelegt werden sollen: (1) *Herausfordernde Aufgaben stellen*, (2) *Reflexion anregen* und (3) *Lernen individuell begleiten* (Stabick et al., 2023).

(1) Das *Stellen herausfordernder Aufgaben* ist ein zentrales Kriterium in einem aktivierenden Sportunterricht (Stabick et al., 2023). Lehrpersonen sollen die Schüler:innen zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregen, indem sie die Aufgaben in einer Art und Weise gestalten, dass sie die Schüler:innen mit bewegungsbezogenen, komplexen Problemen konfrontieren (u. a. Wibowo et al., 2021a). Die Gestaltung und Durchführung von problemorientierten Aufgabenstellungen (Brodthmann & Landau, 2008; Neumann, 2009) geht einher mit der *Öffnung* von Handlungsspielräumen für die Schüler:innen (Balz, 2021; Herrmann et al., 2015; Wibowo, 2018), indem eine kreative und konstruktive Auseinandersetzung angeregt werden soll (Hapke & Waigel, 2019; Laging, 2021). Dieser Anspruch wird auch mit dem Ungewissheitsdiskurs verfolgt. Aus Sicht der Bewegungspädagogik spielen hierfür insbesondere Differenzerfahrungen eine zentrale Rolle, die leibreflexiv im Vollzug selbst erfahrbar gemacht werden können.

Sportlehrpersonen, die Schüler:innen durch *herausfordernde Aufgabenstellungen* zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand aktivieren wollen, sollten bei der Planung und Durchführung ihres Sportunterrichts berücksichtigen, dass

- der Sportunterricht (bewegungs-)problemorientiert gestaltet ist (z. B. Wie schaffen wir es, auf Händen zu stehen?),
- den Schüler:innen Differenzen im Bewegen erfahrbar gemacht werden (z. B. durch Kontrastaufgaben, wie Rückwärtsschwimmen),
- die Schüler:innen selbst etwas (weiter-)entwickeln müssen (z. B. (Spiel-)Regeln, Bewegungen, Choreografien etc.),
- die Schüler:innen mit Neuem konfrontiert werden. Dazu können neue/unbekannte Bewegung(en) (z. B. Wallspin aus dem Parkour), neue /unbekannte Sportarten (z. B. Kin-Ball) oder auch selbst erfundene *Sportarten* gehören.

(2) Ein weiteres zentrales Kriterium für einen aktivierenden Sportunterricht liegt im *Anregen von Reflexionen*. Im sportdidaktischen Diskurs wird teilweise im Sinne einer Anregung zur Reflexion *im* und *über* den Prozess des Sich-Bewegens unterschieden (Laging, 2016). In einer Reflexion *über* bewegungs-(kultur-)bezogene<sup>14</sup> Unterrichtsgegenstände (z. B. in Reflexionsgesprächen) können Schüler:innen dazu aufgefordert werden, sich mit Sinn- und Funktionszusammenhängen, Verschiedenartigkeiten oder Strukturen vorher erfahrener Bewegungen oder

---

<sup>14</sup> Bähr, Stabick, et al. (i. rev.) verwenden den Begriff der *Bewegungskultur*, um zu verdeutlichen, dass neben der Bewegung an sich z. B. auch Schwerpunkte zu Taktik, Nachhaltigkeit oder Fairness in den Fokus der Reflexion rücken können.

bewegungskultureller Formen auseinanderzusetzen (Balz, 2021; Niederkofler & Herrmann, 2021). Pfitzner (2018) verweist darauf, dass das Reflektieren schüler:innenseitiger Erfahrungen im Zuge von Bewegungsaufgaben einen wichtigen Bestandteil eines aktivierenden Sportunterrichts darstellt. Auch Balz (2021) sieht für einen aktivierenden Sportunterricht im Sinne eines mehrperspektivischen Unterrichts reflexive Anteile im Mitmachen (Handlungswissen situativ gebrauchen), Mitdenken (versprachlichen) und Mitgestalten (Metakognition) als besonders relevant an. Der sprachliche Austausch dient dazu, Lerngegenständen im Sinne einer reflektierten Praxis (Serwe-Pandrick, 2016) analytisch-deskriptiv, reflexiv-kritisch und konstruktiv-innovativ begegnen zu können und neben einer operativen auch eine reflexive Handlungsfähigkeit aufzubauen (Hapke & Waigel, 2019). Einige Autor:innen betonen, dass gerade leibliche Reflexionen *im* Bewegungsprozess, denen Franke (2018, S. 285) ein „nicht kognitives Reflexionspotenzial“ zuschreibt, von besonderer Bedeutung für eine Aktivierung im Fach Sport sind. Erst Anregungen zum aktiven Erspüren und Bewirken im Umgang mit etwas oder jemandem ermöglichen bzw. unterstützen im Prozess einer aufkommenden, bewegungsimmanenten Erkenntnis<sup>15</sup> das Finden eines handlungs- und situationsspezifischen Sinns (Franke, 2018), was als Ungewissheitserleben der Schüler:innen ausgelegt werden kann (bspw. eine neue Bewegung erspüren).

Sportlehrpersonen, die Schüler:innen durch *Anregen von Reflexion* zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand aktivieren wollen, sollten bei der Planung und Durchführung ihres Sportunterrichts berücksichtigen, dass

- Reflexion im Sich-Bewegen angeregt wird. Diese Art von Reflexion ist implizit und es werden leibliche Bewegungserfahrungen fokussiert, die sich u. a. auf das Bewegungsgefühl oder das Erspüren von Materialunterschieden beziehen (z. B. verschieden große/schwere Bälle). Demnach gilt für eine Sportlehrperson, entsprechende Bewegungsarrangements anzubieten, in denen im Bewegungsvollzug selbst Erkenntnisse gewonnen werden können (Hartmann, 2021; Laging, 2016). Das Implizite der Reflexion kann als Analogie zum Ungewissheitsdiskurs verstanden werden.
- Reflexion über Bewegung angeregt wird. Hierbei ist die Sportlehrperson gefordert, ein Unterrichtsgespräch zu initiieren, das in einer am Lernziel orientierten Gesprächsführung konkret zum Problematisieren, Erklären, Begründen, Vergleichen, Hinterfragen, Verknüpfen, Abgrenzen und Einbringen eigener Ideen und Perspektiven anregt (Hapke & Waigel, 2019; Hartmann, 2019; Wegener, 2018). Die Herausforderung für Sportlehrpersonen besteht darin, lohnenswerte Reflexionsanlässe zu schaffen, die nicht in „allgemeine[n], thematisch weitgehend ungebundene[n] Kreisplauderei[en]“ (Auras, 2010, S. 32) enden. Es geht also darum, ein Reflexionsgespräch zu initiieren, das an den (vor der Stunde) festgelegten Lernzielen orientiert ist und eine schüler:innenorientierte, ehrliche, zum eigenständigen Nachdenken anregende inhaltliche (ggf. offene) Auseinandersetzung mit dem behandelten Unterrichtsgegenstand fokussiert (Auras, 2010), was durchaus auch Ungewissheit für die handelnde Sportlehrperson beinhaltet.

---

<sup>15</sup> Franke (2018) spricht von *Körperwissen* und Messmer (2023) von *Embodied Knowledge*.



(3) *Lernen individuell begleiten* ist ein weiteres zentrales Kriterium für einen aktivierenden Sportunterricht. Es geht um eine Passung an das Anspruchsniveau der Aufgabe einerseits sowie um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen andererseits (Herrmann & Gerlach, 2020; Niederkofler & Herrmann, 2021). Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Prozess der Aufgabenbearbeitung von der Sportlehrperson adaptiv begleitet wird (Wibowo, 2021), was in der Situation selbst eine ungewissheitsgewärtige Herangehensweise (vgl. Abschnitt 2.1.4) voraussetzt. Sygusch et al. (2021) weisen darauf hin, dass sowohl bewegungsbezogene Vorerfahrungen als auch ein entsprechendes Vorwissen der Schüler:innen im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Laging (2016) spricht in diesem Kontext von (individuellen) Bewegungserfahrungen und Bewegungsinteressen, die im Sportunterricht aufgegriffen werden sollten. Besonders in der Konfrontation mit komplexen bewegungsbezogenen Problemen ist es notwendig, eine individuelle Passung zu fokussieren. Wibowo (2021) verweist auf „die individuellen Wirkungen auf Seiten der Schüler:innen durch die Aktivierung der Lehrpersonen“ und bringt dies in Zusammenhang mit dem aus der Kognitionspsychologie stammenden Aptitude-Treatment-Interaction-Effekt (ATI-Effekt) nach Snow und Swanson (1992), dass „eher schwache Schüler:innen von stärker strukturierten Lernumgebungen und eher stärkere Schüler:innen von eher schwach strukturierten Lernumgebungen profitieren“ (Wibowo, 2021, S. 90f.). Hapke und Waigel (2019) empfehlen, Aufgabenstellungen „in der Regel so anzulegen, dass Vorwissen für ihre Lösung erforderlich, jedoch nicht ausreichend ist“ (S. 152) und damit eine Nähe zur transformatorischen Bildungstheorie (Abschnitt 2.1.2) aufweist.

Sportlehrpersonen, die Schüler:innen durch das *individuelle Begleiten von Lernen* zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand aktivieren wollen, sollten bei der Planung und Durchführung ihres Sportunterrichts berücksichtigen, dass

- ihre Unterrichtsplanung differenziert auf die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Schüler:innen angepasst ist. Es geht darum, Aufgaben für einzelne Schüler:innen zu variieren oder Bewegungslernen durch geplante visuelle Hilfen (z. B. durch vorbereitete Plakate oder Videos) zu unterstützen.
- sie situativ auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen adaptiert reagieren. Im situativen Reagieren auf bestimmte Bewegungs- oder Spielproblematiken (Voraussetzung hier: Ungewissheitsgewärtigkeit) liegt die Chance, den Lernenden durch konkrete Nachfragen, fokussiertes Arrangieren von Peer-Unterstützung, Erklärungen oder dem Zeigen von Bewegungen aus der Sackgasse helfen zu können, was gegebenenfalls ohne externe Unterstützung nicht möglich ist.

Ein gemeinsames Anliegen des Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurses könnte darin gesehen werden, dass beide Diskurse auf der Ebene der Bildungs- bzw. Lernziele auf eine „elaborierte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand“ (Lipowsky, 2020, S. 89) abzielen oder – bildungstheoretisch gesprochen – dass höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen ausgelöst werden sollen. Mit dem Ziel, die beiden Diskurse zu verknüpfen, könnte darin eine relevante gemeinsame Prämisse liegen, die sich über das Zusammendenken der sportunterrichtspraktischen Konsequenzen weiter ausdifferenziert. Der paradigmatische Wechsel vom Ungewissheits- zum Aktivierungsdiskurs lässt sich jedoch nicht ohne Brüche vollziehen, auf die in der Diskussion (Kapitel 4) eingegangen wird. Es stellt sich nun die Frage, an

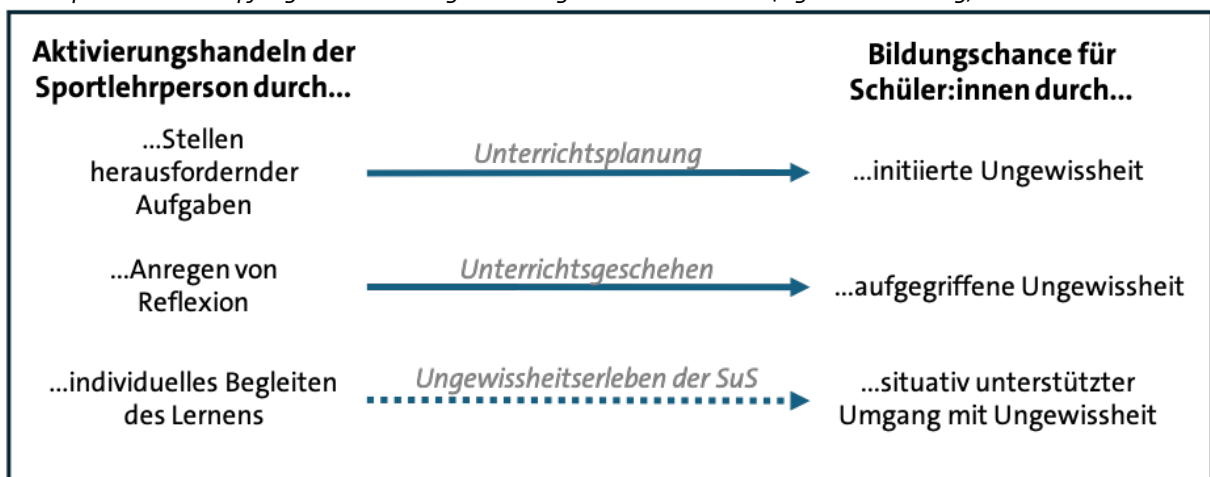
welchen Stellen die Erkenntnisse aus dem Aktivierungsdiskurs Schnittmengen mit dem Ungewissheitsdiskurs aufweisen und worin der Gewinn für die handelnde Sportlehrperson in Bezug auf die sportunterrichtliche Praxis liegt.

### 2.3 Konzeptionelle Verknüpfung der Diskurse

Es soll nun darum gehen, die Verknüpfung der beiden Diskurse über die Ebene des unterrichtspraktischen Handelns der Sportlehrpersonen, also die Parallelen im Hinblick auf die didaktischen Konsequenzen beider Diskurse (Abschnitte 2.1.3, 2.1.4) aufzuzeigen und weiterzuentwickeln. In Abschnitt 2.2 scheint sowohl in der Zusammenfassung von Aktivierungsverständnissen (Abschnitt 2.2.2) als auch in der Synthese der didaktischen Konsequenzen (Abschnitt 2.2.3) für einen aktivierenden Sportunterricht punktuell immer wieder hervor, dass Ungewissheit eine wiederkehrende Rolle für eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand spielen kann. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive kann ausgehend von den didaktischen Konsequenzen anhand des Aktivierungsdiskurses ein Bezug zur transformatorischen Bildungstheorie nach Koller (2012) hergestellt werden. Gaum (2021, S. 29) bringt diese Argumentation treffend auf den Punkt: „Aktivierung ... schafft Unsicherheit und Krisen, was zunächst störend sein mag, aber Voraussetzung für Bildung ist“. In Abbildung 2 wird die Zusammenführung der Diskurse entlang der deduktiv-induktiv hergeleiteten Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts (Stabick et al., 2023) veranschaulicht und für die drei mit Pfeilen dargestellten Relationen erläutert.

**Abbildung 2:**

*Konzeptionelle Verknüpfung des Aktivierungs- und Ungewissheitsdiskurses (eigene Darstellung).*



(1) *Durch das Stellen herausfordernder Aufgaben können Sportlehrpersonen Ungewissheit initiieren:* Wie im Aktivierungsdiskurs gefordert, geht es um bewegungsbezogene, komplexe problembehaftete Unterrichtssettings (Wibowo et al., 2021a), die durch Öffnung von Handlungsspielräumen (Balz, 2021; Herrmann et al., 2015) ihr Aktivierungspotenzial entfalten und in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen. Hapke und Waigel (2019) sprechen von Aufgaben, die nicht routiniert gelöst werden können. Auch Balz formuliert eine „Überschreitung des bereits Gekonnten und Gewussten“ (Balz, 2021, S. 17). Hier können – auch wenn die Autor:innen dies nicht immer explizit formulieren – Überschneidungen zur transformatorischen Bildungstheorie interpretiert werden. Die Schüler:innen können mit ihrem

bisherigen Welt- und Selbstverhältnis (Koller, 2018) herausfordernde Aufgabenstellungen nicht lösen, was im besten Fall zu einer kreativen, konstruktiven (Hapke & Waigel, 2019; Laging, 2021) und elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt (Lipowsky, 2020).

*(2) Durch das Anregen von Reflexion können Sportlehrpersonen Ungewissheit aufgreifen bzw. produktiv nutzen:* Im Aktivierungsdiskurs kann zwischen einer Anregung zur Reflexion im und über den Prozess des Sich-Bewegens unterschieden werden (Laging, 2016). Die Reflexion im Bewegungsprozess kann angebahnt werden, indem die Sportlehrperson Bewegungsarrangements anbietet, mit denen im Bewegungsvollzug selbst Erkenntnisse gewonnen werden können (Hartmann, 2021; Laging, 2016). Schüler:innen können durch die Konfrontation mit kleinen (Bewegungs-)Krisen in die Lage versetzt werden, Erkenntnisse im Sinne von *Körperwissen* (Franke, 2018) bzw. *Embodied Knowledge* (Messmer, 2023) aus der Bewegung selbst zu erspüren (z. B. „Versucht möglichst lange auf unterschiedlichen Untergründen – in der Halle liegen Weichbodenmatten, Niedersprungmatten und Gymnastikmatten aus – auf euren Händen zu stehen“). Reflexion über bewegungs-(kultur-)bezogene Lerngegenstände (z. B. in Reflexionsgesprächen) versteht Serwe-Pandrick (2016) in der Gegenüberstellung zu solchen am unmittelbaren Erleben orientierten Aufgabenstellungen als pädagogisch wertvolle „Verfremdung, Verzögerung und Verstörung von Praxis“ (S. 24). Lohnenswerte Reflexionsanlässe können also in einer Umsetzung darin bestehen, dass die Schüler:innen nicht mit „Schablonenhafte[m] und Hohle[m]“ (Serwe-Pandrick, 2016, S. 25) zur Reflexion angeregt, sondern vielmehr mit ihren individuellen, situierten kleinen (Bewegungs-) Krisen konfrontiert werden (z. B. „Auf welchen Untergründen konntet ihr am längsten auf Euren Händen stehen und warum?“). Die aufgeführte Verknüpfung bezieht sich bisher ausschließlich auf das Sich-Bewegen im Unterrichtsgeschehen. Lerngegenstände können jedoch auch andere Schwerpunkte im Unterrichtsgeschehen fokussieren (wie z. B. Fairness, Doping oder auch nachhaltiges Sporttreiben), die sich nicht unmittelbar auf das Sich-Bewegen beziehen. An dieser Stelle kann eine Fallanalyse von Lüsebrink und Wolters (2023) zu einer Situation im Sportspiel zwischen Jungen und Mädchen herangezogen werden, in der die Sportlehrperson spontan das Mädchen-Team unterstützt, um den Spielfluss aufleben zu lassen. „Aus Irritation und nachfolgender Spielfreude werden Protest und Empörung“ (Lüsebrink & Wolters, 2023, S. 76), weil am Ende ein Unentschieden entsteht und das Jungen-Team die Parteinahme als ungerecht empfindet. Die (männliche) Sportlehrperson lässt die Chance für eine elaborierte Auseinandersetzung mit der (unerwarteten) kleinen Krise zum Unterrichtsgegenstand Fairness aus und beendet die Sportstunde. Es wäre jedoch seine Aufgabe gewesen, „auf einer reflexiven Ebene zu verdeutlichen, dass sein Mitspielen zwar zu einem freudvollen Wettkampf [...] geführt, gleichzeitig aber auch eine Benachteiligung der Jungen stattgefunden hat“ (Lüsebrink & Wolters, 2023, S. 78).

*(3) Durch das individuelle Begleiten des Lernens der Schüler:innen können Sportlehrpersonen deren Umgang mit Ungewissheit situativ unterstützen, um es ihnen zu ermöglichen, Ungewissheitsmomenten produktiv zu begegnen:* Im Aktivierungsdiskurs geht es darum, dass bewegungsbezogene, herausfordernde Aufgabenstellungen einerseits an die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Schüler:innen in der Unterrichtsplanung angepasst sind (differenzierte Unterrichtsplanung), andererseits aber auch auf individuelle Bedürfnisse der

Schüler:innen in der Situation selbst reagiert wird (situative Adaption) (Wibowo, 2016). Für die weitere Argumentation liegt der Fokus auf der situativen Adaption, weil mit einer differenzierten Unterrichtsplanung Ungewissheit initiiert werden kann und die Lehrperson sich in einer agierenden Position befindet (Abb. 2). In der Situation selbst steht jedoch das Ungewissheitserleben der Schüler:innen im Vordergrund. Die Lehrperson hat keinen direkten Einfluss auf das Ungewissheitserleben der Schüler:innen und kann nur indirekt agieren bzw. ungewissheitsgewärtig, indem sie die Krisenbearbeitung der Schüler:innen situativ unterstützt. Ungewissheit kann auf der Ebene der Schüler:innen produktiv genutzt werden, weil die Schüler:innen – gegebenenfalls mit Unterstützung – eine Lösung der kleinen Krise finden können, um eine vorläufige Gewissheit im eigenen Empfinden herzustellen. Die Lösung beinhaltet einen Moment des Neuen, der Transformation, also eine Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse. Auf dieser Grundlage können dann neue Ungewissheiten bearbeitet werden und die Bildungsspirale beginnt von vorne. In Rückbezug auf den ATI-Effekt (Snow & Swanson, 1992) ist es für das Handeln der Sportlehrperson relevant, dass das Maß an Ungewissheit adaptiv in der Situation an die Schüler:innen angepasst werden muss, ohne dass sie sich vor der kleinen Krise verschließen (müssen). Bähr et al. (2016) sprechen in dem Zusammenhang von schüler:innenseitigen Entzugsstrategien, die in Pilotstudien im Kontext ungewissheitsfreundlicher Unterrichtssettings vereinzelt beobachtet wurden. Es kommt in den Unterrichtssettings u. a. vor, dass sich die Schüler:innen nicht weiter auf den Unterrichtsgegenstand einlassen. Diese Ablehnung könnte ein Indiz dafür sein, dass eine fehlende individuelle Begleitung die Chance zum Sich-Einlassen auf eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand verhindert<sup>16</sup>.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ausgehend von den Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts nach Stabick et al. (2023) Ungewissheit auf unterschiedlichen Ebenen verortet und verknüpft werden kann: Ungewissheit kann auf der Ebene der Unterrichtsplanung initiiert werden. Die Lehrperson kann einen direkten Einfluss darauf nehmen, was im Sportunterricht geschehen soll. Das Aufgreifen von Ungewissheit vollzieht sich während des Unterrichtsgeschehens. Hier kann die Lehrperson einen direkten Einfluss ausüben und bestimmen, ob und wenn ja, wie Ungewissheit aufgegriffen wird und was dadurch zum (spontan sich ergebenden) Thema des Sportunterrichts wird. Für die situative Unterstützung von Ungewissheit wird hingegen die Ebene des Schüler:innen-Erlebens relevant und die Lehrperson kann keinen direkten Einfluss nehmen, sondern nur indirekt erreichen, dass sich die Schüler:innen auf die mit dem Ungewissheitserleben einhergehenden kleinen Krisen produktiv einlassen können und sich nicht davor verschließen. Die Ungewissheitsgewärtigkeit im Handeln der Sportlehrperson (Meseth et al., 2012) ist auf allen drei Verknüpfungsebenen (Abb. 2) als Ermöglichungsbedingung eines aktivierenden Sportunterrichts grundlegend. Momente von Ungewissheit können also – vorausgesetzt sie werden von der Lehrperson initiiert, aufgegriffen und unterstützt – zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand bzw. zu höherstufigen Lernprozessen mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen führen.

---

<sup>16</sup> Bähr et al. (2016) weisen allerdings explizit darauf hin, dass die empirische Begründung der Entzugsstrategien noch aussteht.

Soll nun dieses Verständnis von Sportunterricht Einzug in die alltägliche sportunterrichtliche Praxis finden, so stellt sich die Frage, wie bei (angehenden) Sportlehrpersonen ein Professionalisierungsprozess angeregt werden kann, der sie dazu befähigt, das Aktivierungspotenzial von Ungewissheitsmomenten auszuschöpfen.

### **3 Konsequenzen für den Professionalisierungsprozess von (angehenden) Sportlehrpersonen (Pub. III)**

In diesem Kapitel geht es darum, aus der konzeptionellen Verknüpfung der beiden Diskurse Konsequenzen für das Anregen eines Professionalisierungsprozesses von (angehenden) Sportlehrpersonen zu ziehen. Zunächst wird der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz dargelegt, um das situierte Lernen als geeignetes hochschuldidaktisches Konzept zur Umsetzung des Ansatzes zu präsentieren. Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.) setzt dementsprechend am Professionalisierungsprozess von Sportlehramtsstudierenden an und präsentiert eine hochschuldidaktische Seminarkonzeption, die das Phänomen Ungewissheit zum Inhalt hat. Die Seminarkonzeption basiert auf dem Verständnis, dass im Phänomen Ungewissheit die Chance liegt, höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen anzubahnen (Abschnitt 2.1.2). Mit der Anwendung in der Hochschuldidaktik wird der Bildungsanlass auf Sportlehramtsstudierende gewendet, die mit Ungewissheitsmomenten im Sportunterricht konfrontiert werden. Diese Momente werden im Sinne eines strukturtheoretischen Professionalisierungsprozesses reflektiert.

Das pädagogische Handeln als Lehrperson wird als eine professionelle Tätigkeit gesehen, weil es u. a.<sup>17</sup> „auf die Ermöglichung, die Erhaltung oder die Wiederherstellung von Bildung und autonomer Lebensführung im weitesten Sinne bezogen ist“ (Helsper, 2021, S. 21). Im professionellen pädagogischen Handeln ist das Phänomen Ungewissheit – unter Rückbezug auf die Ungewissheitsantinomie nach Helsper (2004) – als Strukturmerkmal inhärent. Helsper (2004) versteht unter der Ungewissheitsantinomie für Lehrpersonen, dass sie „einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber keine »Technologie« besitzen, um ihre Absicht sicherstellen zu können. Sie müssen also im Modus des »Als-ob« Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde“ (Helsper, 2004, S. 146). Wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit Ungewissheit eine zentrale Herausforderung im professionellen pädagogischen Handeln von Lehrpersonen darstellt (ausf. Kap. 2.1.3; Helsper, 2004; Paseka et al., 2018), so liegt der Professionalisierungsanspruch nahe, dass Lehrpersonen in der Konfrontation mit Ungewissheit „neue Handlungsmöglichkeiten und Lösungen“ (Helsper, 2021, S. 104) finden müssen.

Horn (2016) versteht unter Professionalisierung „die Entwicklung zur Professionalität im Bereich des beruflichen Handelns“ (S. 155). Professionalisierung ist demnach nicht als das Erreichen der Profession zu verstehen, sondern als ein individueller Prozess zur Profession. Für die Erklärung dieses Prozesses wird im wissenschaftlichen Diskurs zwischen theoretischen Zugängen unterschieden. Einschlägige Ansätze sind der kompetenztheoretische, berufsbiografische und

---

<sup>17</sup> Helsper (2021, S. 19 f.) formuliert weitere definitorische Punkte professioneller Tätigkeiten aus, die an dieser Stelle nicht in Gänze dargelegt werden können.

strukturtheoretische Professionalisierungsansatz (Bonnet & Hericks, 2022; Helsper, 2021). In der Seminar-konzeption aus Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.) wird die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie fokussiert, die auf die Krisenbearbeitung sowie auf eine reflexive und wissenschaftliche Herangehensweise abzielt (Oevermann, 1996) und somit an die bildungstheoretische Prämisse dieser Dissertationsschrift anknüpft. Im reflexiven Umgang wird die Chance zur Krisenbearbeitung gesehen (Terhart, 2011), wodurch ein Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen angestoßen werden kann (Lüsebrink, 2012).

In Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.) wird im situierten Lernen ein relevantes und gewinnbringendes hochschuldidaktisches Konzept zur Umsetzung des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes gesehen. Durch situiertes Lernen sollen Lernende<sup>18</sup> erfahrungsbasiert aus der Situation selbst lernen (Schmohl, 2021). Die Annahme geht von einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf das Lernen aus. Lernen wird nach diesem Verständnis als aktiver Prozess und nicht als reiner Informationserwerb verstanden (Stein, 1998). Erkenntnisse von Rank et al. (2012) weisen darauf hin, dass durch situiertes Lernen der Erwerb eines aktiven, anwendungsbezogenen Wissens in den Vordergrund rückt. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive ist es notwendig, dass entsprechende authentische Situation geschaffen werden. Nach diesem Verständnis reicht es nicht aus, angehende Sportlehrpersonen fachdidaktisches Wissen im Sinne eines reinen Informationserwerbs zu vermitteln. Sie müssen das Wissen auf reale Situationen anwenden (Stein, 1998). Hier könnten besonders mit Ungewissheit behaftete Situationen, mit denen angehende Sportlehrpersonen direkt konfrontiert werden, für eine authentische Situietheit sorgen. Findet für die handelnde Sportlehrperson eine direkte Situietheit, also eine situative Konfrontation mit Ungewissheit (besonders im eigenen Unterricht) statt, so ist es unausweichlich, dass Reflexionsanlässe entstehen, die aufgegriffen werden können und im besten Fall einen Professionalisierungsprozess bei den Sportlehrpersonen anregen. Im Fokus der Seminar-konzeption liegen authentische Situationen im Sportunterricht, die von der Sportlehrperson selbst er- und durchlebt wurden. Diese gilt es dann zu reflektieren, um so zu einem aktiven Handlungswissen gelangen zu können. Das situierte Lernen bietet die Möglichkeit für Sportlehrpersonen, in der eigenen Durchführung von Unterricht mit Ungewissheit konfrontiert zu sein, was den Professionalisierungsprozess nachhaltig beeinflussen kann.

Die dargelegte Argumentationslinie greift Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.) in einer hochschuldidaktischen Seminar-konzeption *Professionalisierung für Ungewissheit* auf. In dem Seminar wurden die teilnehmenden Studierenden zunächst zum Phänomen Ungewissheit theoretisch sensibilisiert. In den ersten fünf Seminarsitzungen standen Themen im Fokus, die in Abschnitt 2.1 dieser Dissertationsschrift beschrieben werden<sup>19</sup>. Anschließend planten die Studierenden auf Basis der theoretischen Sensibilisierung einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht<sup>20</sup> (vgl. Abschnitt 2.1.4, 2.3) in Kleingruppen (3–4 Einheiten á 90 Minuten). Der geplante Unterricht wurde daraufhin im realen Sportunterricht an Schulen erprobt. Während der

---

<sup>18</sup> Im Kontext eines Professionalisierungsprozesses wird die Lehrperson selbst wieder als Lernende verstanden.

<sup>19</sup> Der ausführliche Seminarplan kann aus Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.) entnommen werden.

<sup>20</sup> Hierfür fand bereits eine Verknüpfung des Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurses statt, die sich seit der durchgeführten Seminar-konzeption im Zuge der Dissertationsschrift weiterentwickelt hat (vgl. Kap. 2.3).

Unterrichtserprobung wurden alle Studierende beim eigenständigen Unterrichten videographiert, um anschließend situiert erlebte Ungewissheitsmomente mithilfe der Videos reflektieren zu können. Für die Reflexion wurden alle Unterrichtsvideos aufbereitet (Videoschnitt, Soundbearbeitung) und auf dem Portal UnterrichtOnline<sup>21</sup> hochgeladen. Dort haben die Studierenden die eigenen Videos auf Ungewissheitsmomente durchsucht und entsprechend markierte Sequenzen mit einer auf Ungewissheit angepassten kasuistischen Fallauswertung nach Scherler (2008) reflektiert.

Im Anschluss an die Durchführung wurde die Seminarkonzeption im Sinne einer Begleitforschung mit leitfadengestützten Interviews (n = 5) evaluiert. Der Leitfaden fokussierte die Deutungsweisen der Studierenden von Ungewissheit, den eigenen Professionalisierungsprozess durch Videoreflexion im Seminar und das Seminarkonzept<sup>22</sup>. Die Datenauswertung orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie nach Glaser und Strauss (2010)<sup>23</sup>. Die Erkenntnisse aus der Begleitforschung zur Seminarkonzeption weisen darauf hin, dass es den Studierenden in Grundzügen gelang, ein erstes Bewusstsein sowohl für die Inhärenz (Abschnitt 2.1.1) als auch für das Potenzial von Ungewissheit (Abschnitt 2.1.2) zu entwickeln. Die Studierenden berichteten davon, dass sie eigene Schließungstendenzen (Abschnitt 2.1.3) vermehrt wahrnehmen konnten. Es wurde davon berichtet, dass die Videoreflexion sie dabei unterstützte, die eigenen didaktischen Muster zu hinterfragen. Teilweise haben die Studierenden Widersprüche zwischen ihrem didaktischen Anspruch (Zulassen von Ungewissheit) und dem eigenen didaktischen Handeln (Schließungstendenz) identifizieren können. Darin könnte ein möglicherweise angebahnter Professionalisierungsprozess vermutet werden (Wahbe & Riemer, 2020). Hinweise auf die Beantwortung der Frage, ob dieses Vorgehen auch zu einer nachhaltigen Veränderung der Lehrüberzeugungen führte, liefert die Begleitforschung jedoch nicht. Es konnte aber auf ein gewonnenes interpersonales Vertrauen seitens der Studierenden geschlossen werden, Ungewissheitsmomente zuzulassen, diese zu variieren und das Momentum der Ungewissheit auszuhalten, was auf eine Ungewissheitsgewärtigkeit im Handeln der Sportlehrperson hindeutet. Auf Basis dieses Vertrauens war es für die Studierenden punktuell möglich, sich selbst als Sportlehrperson zurückzunehmen und sich der Ungewissheit im Hinblick auf den Ausgang einer Situation auszusetzen. Dies führte aus Sicht der Studierenden zu einer sportunterrichtlichen Atmosphäre, in der kreative Lösungen und selbstständiges Konfliktmanagement gefördert wurden. Die Erkenntnisse aus der Begleitforschung liefern erste Hinweis darauf, dass die Studierenden selbst zu einem transformatorischen Bildungsprozess angeregt wurden, indem sie nicht nur ihr Selbstbild, sondern auch das eigene Verständnis von gutem Unterricht hinterfragen. Sie scheinen zu erkennen, dass der Sportunterricht nicht immer konsequent nach Plan verlaufen muss, sondern in ungewissen Momenten durchaus auch die Chance auf höherstufige Lernprozesse mit

---

<sup>21</sup> Das Portal [www.unterrichtonline.org](http://www.unterrichtonline.org) hat eine Kooperationsvereinbarung mit der Universität Hamburg und gewährt den Studierenden einen datenschutzkonformen Zugang.

<sup>22</sup> Die Interviews wurden von einer geschulten studentischen Hilfskraft durchgeführt, um einer sozial erwünschten Antwortweise der Studierenden entgegenzuwirken und eine Verzerrung durch die eigene Involviertheit des Dozierenden zu verhindern.

<sup>23</sup> In diesem Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse hervorgehoben. Das ausführlich ausgearbeitete Kategoriensystem ist in Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.) enthalten.

Bildungsanspruch bei den Schüler:innen im Sinne einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand liegen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Studierenden einen Mehrwert in der Konfrontation mit eigenen Ungewissheitsmomenten und deren (videogestützter) Reflexion wahrgenommen haben. Im Folgenden sollen nun die dargelegten Erkenntnisse der gesamten Dissertationsschrift diskutiert werden.

## 4 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden kumulativen Dissertation ist es, mithilfe der drei Publikationen (Stabick & Bähr, 2023; Stabick et al., 2023; Stabick & Klimpki, i. rev.) eine Antwort auf die aufgeworfenen übergreifenden Forschungsfragen zu finden:

1. *Wie lässt sich aus sportpädagogischer Perspektive der erziehungswissenschaftliche Ungewissheitsdiskurs mit dem Aktivierungsdiskurs der empirischen Unterrichtsforschung verknüpfen?*
2. *Welche Bedeutung hat und welchen Gewinn bringt diese Verknüpfung für das Handeln und die Professionalisierung von Sportlehrpersonen?*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen liefern die drei Publikationen relevante Ankerpunkte, die sich in dem Aufbau der Dissertationsschrift wiederfinden lassen. Die Kernpunkte der beiden Diskurse wurden in den zugehörigen Kapiteln hervorgehoben und mit der konzeptionellen Verknüpfung (Abschnitt 2.3) sinnvoll erweitert. Es wird nun ein zusammenfassender Rückbezug zum Mehrwert der einzelnen Publikationen hergestellt, um anschließend die gewonnenen Erkenntnisse aus der konzeptionellen Verknüpfung der Diskurse und der drei Publikationen untereinander inhaltlich zu diskutieren (Abschnitt 4.1). Im Anschluss daran werden Limitationen des Dissertationsvorhabens aufgezeigt (Abschnitt 4.2) und abschließend ein Ausblick auf zukünftige Forschung gegeben (Abschnitt 4.3).

**Publikation I (Stabick & Bähr, 2023)** arbeitet den Ungewissheitsdiskurs aus einer sportpädagogischen Perspektive<sup>24</sup> auf, die in Abschnitt 2.1 durch den Einbezug generischer Fachliteratur ergänzt wird, indem eine systematische Literaturrecherche mit relevanten Suchbegriffen durchgeführt wurde. Anhand der Synthese der identifizierten Literatur konnte festgestellt werden, dass einerseits im Phänomen Ungewissheit eine *Bildungschance für Schüler:innen* liegen kann und es andererseits eine *Herausforderung für Sportlehrpersonen* bedeutet, eben mit dieser Ungewissheit umzugehen. Der Diskurs zeigt auf, warum Sportlehrpersonen dazu neigen, die Chance auf höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch, die im Ungewissheitserleben für Schüler:innen steckt, nicht nutzen, sondern eher durch Schließung ihres Sportunterrichts verschenken.

Publikation I liefert wertvolle Erkenntnisse zum sportpädagogischen Ungewissheitsdiskurs, die wiederum Anknüpfungspunkte bereithalten, um die transformatorische Bildungstheorie nach Koller (2018) als bildungstheoretische Prämisse zugrunde zu legen. Ergänzend (über Publikation

---

<sup>24</sup> Im Rahmen der Mitarbeit im fakultären Forschungsschwerpunkt Ungewissheit (FFSU) und der daraus entstandenen Publikation (Bähr, Lübke, et al., i. rev.; Stabick & Bähr, 2024) ist die Perspektive kontinuierlich weiterentwickelt und ausdifferenziert worden.



I hinausgehend) wurden in der vorliegenden Dissertationsschrift Konsequenzen für das Handeln der Sportlehrperson (ausführlich Abschnitt 2.1.4) aus dem bildungstheoretischen Rahmen im Sinne einer didaktischen Wendung mit Bähr et al. (2019b) abgeleitet.

**Publikation II (Stabick et al., 2023)** widmet sich dem Aktivierungsdiskurs (ausführlich Abschnitt 2.2). In der durchgeführten Interviewstudie werden über eine inhaltsanalytische deduktiv-induktive Kategorienbildung drei zentrale Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts herausgearbeitet: *herausfordernde Aufgaben stellen*, *Reflexion anregen* und *Lernen individuell begleiten*. Die Studie liefert einen qualitativen empirischen Beitrag für die fachspezifische Ausdifferenzierung der Basisdimension kognitiver Aktivierung. Die abgeleiteten Kriterien weisen außerdem eine große Nähe zur sportunterrichtspraktischen Umsetzung auf, wodurch die Verknüpfung zum Ungewissheitsdiskurs auf der Ebene des didaktischen Handelns von Sportlehrpersonen überhaupt erst möglich gemacht wird.

In der über Publikation II hinausgehenden Verknüpfung des Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurses (Abschnitt 2.3) zunächst auf unterrichtspraktischer und dann auf konzeptioneller Ebene kumulieren die zentralen Erkenntnisse aus Publikation I (Stabick et al., 2023) und Publikation II (Stabick & Bähr, 2023) und liefern eine Antwort auf die aufgeworfene Forschungsfragen auf einer hermeneutischen Ebene.

**Publikation III (Stabick & Klimpki, i. rev.)** greift das Phänomen Ungewissheit für (angehende) Sportlehrpersonen aus einer hochschuldidaktischen Perspektive auf und entwickelt eine Seminar-konzeption, die einen Professionalisierungsprozess von Sportlehramtsstudierenden in Bezug auf die Wahrnehmung, Deutung und den Umgang mit Ungewissheit auslösen soll (ausführlich Kapitel 3). Die mit der Seminarumsetzung durchgeführte Begleitforschung liefert erste Hinweise dafür, wie bei (angehenden) Sportlehrpersonen ein Professionalisierungsprozess angeregt werden könnte, der dazu befähigt, das Aktivierungspotenzial von Ungewissheitsmomenten auszuschöpfen. Sie zeigt aber auch, dass die Studierenden – wie in der Theorie (Abschnitt 2.1.3) begründet – zu Schließungstendenzen neigen. Dennoch rahmt Publikation III damit einen Zugang zu einem möglichen strukturtheoretischen Professionalisierungsprozess von (angehenden) Sportlehrpersonen im Hinblick auf den Umgang mit dem Phänomen Ungewissheit in konkreten sportunterrichtlichen Situationen.

Im Folgenden werden nun die zentralen inhaltlichen Erkenntnisse aus der konzeptionellen Verknüpfung diskutiert.

#### 4.1 Inhaltliche Diskussion zur konzeptionellen Verknüpfung der Diskurse

Die Innovation der konzeptionellen Verknüpfung des erziehungswissenschaftlichen Ungewissheitsdiskurses mit dem aus der empirischen Unterrichtsforschung stammenden Aktivierungsdiskurs zeigt sich darin, dass eine theorieübergreifende Synthese der Diskurse bisher noch nicht durchgeführt wurde und nun inhaltlich im Hinblick auf ihre Konsistenz und ihre Gewinne diskutiert werden kann.

Die Ergebnisse unterstreichen die zentrale Rolle, die das Phänomen Ungewissheit im Handeln von Sportlehrpersonen im Kontext eines aktivierenden Sportunterrichts spielen kann. Hierfür muss zunächst ein Rückbezug auf Abbildung 1 hergestellt werden, in der die

Ungewissheitsdimensionen nach Hericks (2004) auf dem didaktischen Dreieck eingeordnet sind. Die curriculare (Auslegung der Inhalte) und handlungstheoretische (Interaktionen mit den Schüler:innen) Ungewissheitsdimension beziehen sich unmittelbar auf das didaktische Handeln von Lehrpersonen. Nehmen wir die Kernpunkte der Verknüpfung von Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurs in den Fokus (Abschnitt 2.3), so sollen Sportlehrpersonen

1. durch das Stellen herausfordernder Aufgaben Ungewissheit initiieren.
2. durch das Anregen von Reflexion Ungewissheit aufgreifen bzw. produktiv nutzen.
3. durch das individuelle Begleiten des Lernens der Schüler:innen deren Umgang mit Ungewissheit situativ unterstützen, um es ihnen zu ermöglichen, Ungewissheitsmomenten produktiv zu begegnen.

Anhand dieser Befunde ist zu erkennen, dass Ungewissheit im Kontext eines aktivierenden Sportunterrichts auf der Ebene der Unterrichtsplanung, des Unterrichtsgeschehens und (indirekt) auf der Ebene des Erlebens der Schüler:innen von der Sportlehrperson bzw. dem von ihr gestalteten Unterrichtssettings initiiert, angeregt und situativ unterstützt werden kann (Forschungsfrage 1). Es kann angenommen werden, dass die bildungstheoretische Ungewissheitsdimension eine rahmende Funktion für die curriculare und handlungstheoretische Ungewissheitsdimension einnimmt. Der übergeordneten Ermöglichungsbedingung, dass Bildungsprozesse bei Schüler:innen angeregt werden können – deren Einlösung von Hericks (2004) auf der bildungstheoretischen Ungewissheitsdimension verortet wird – kann durch die Erhöhung von Ungewissheit in der handlungstheoretischen und curricularen Ungewissheitsdimension im konkreten *ungewissheitsgewärtigen, aktivierenden* Handeln von Sportlehrpersonen begegnet werden. Im besten Fall wird dadurch – wenn auch nur temporär – eine Gewissheit in Bezug auf die Ermöglichung von höherstufigen Lernprozessen mit Bildungsanspruch (im Sinne der Aktivierung zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand) wahrscheinlicher und damit die Ungewissheit in der bildungstheoretischen Ungewissheitsdimension reduziert.

Die Erkenntnisse aus der konzeptionellen Verknüpfung tragen weiterhin zum Verständnis des professionellen pädagogischen Handelns im Sportunterricht bei (Forschungsfrage 2). Es sticht heraus, dass allein die Menge der didaktischen Konsequenzen eines aktivierenden Sportunterrichts (Abschnitt 2.2.3) deutlich größer ist als die didaktischen Konsequenzen aus dem Ungewissheitsdiskurs (Abschnitt 2.1.4). Genau darin liegt der Gewinn der konzeptionellen Verknüpfung der beiden Diskurse. Es kann ausdifferenziert werden, was konkret im sportunterrichtlichen Handeln der Lehrperson relevant wird (Abschnitt 2.3), um höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen anzuregen. Einerseits hilft der Aktivierungsdiskurs dabei, unterrichtspraktische Konsequenzen für das Handeln von Sportlehrperson deutlich ausdifferenzieren. Andererseits kann der Ungewissheitsdiskurs dazu dienen, ein konkretes Verständnis für die Herausforderungen zu entwickeln, die sich aus einem ungewissheitsgewärtigen Handeln der Sportlehrperson entwickeln können. Ungewissheit wird damit nicht mehr als negativ behaftetes Momentum von Sportlehrpersonen verstanden, sondern kann vielmehr einen bedeutsamen Anspruch in der Gestaltung eines zeitgemäßen Sportunterrichts einnehmen, wodurch einer Engführung von Unterricht entgegengewirkt werden könnte (Abschnitt 2.1.3). Das Verstehen des Zusammenhangs, dass und wie ein

Ungewissheitserleben aufseiten der Schüler:innen ein Anlass für höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch sein kann (Abschnitt 2.1.2), kann als ein zentraler Teil des Professionalisierungsprozesses von (angehenden) Sportlehrpersonen verstanden werden (Kapitel 3).

In einem Sportunterricht, der das Phänomen Ungewissheit willkommen-heit und somit ungewissheitsgewärtig ist (Meseth et al., 2012), könnte eine Möglichkeit geschaffen werden, die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen im Fachunterricht der Routine des Schulalltags zu entziehen und die Schüler:innen Erfahrungen auszusetzen, die diese unmittelbar, (auch) auf einer affektiv-handelnden Ebene ansprechen. Dabei geht es nicht darum, Schüler:innen permanent mit kleinen Krisen zu konfrontieren, sondern vielmehr diese Momente als Inseln sinnerfüllter Erfahrungen im *Meer der Routine* des Fachunterrichts (Combe & Gebhard, 2009) erfahrbar werden zu lassen. Kleine Krisen hätten dann – vorausgesetzt die Schüler:innen lassen sich auf diese Situationen ein – das Potenzial, erfahrungsbasierte, individuell bedeutsame, höherstufige Lernprozesse anzuregen, denen eine Bildungsrelevanz im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie nach Koller (2018) beigemessen werden kann.

## 4.2 Limitationen des Dissertationsvorhabens

Die publikationsspezifischen Limitationen werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, weil jeder Beitrag über einen gesonderten Abschnitt zu diesem Thema verfügt. Vielmehr soll es darum gehen, publikationsübergreifende Limitationen in Bezug auf die Syntheseleistung der konzeptionellen Verknüpfung der Diskurse Ungewissheit und Aktivierung (Abschnitt 2.3) herauszuarbeiten.

In der herausgearbeiteten Schnittmenge aus dem erziehungswissenschaftliche Ungewissheitsdiskurs und dem aus der empirischen Unterrichtsforschung stammenden Aktivierungsdiskurs liegt daher bereits die Limitation in der Sache selbst. Die beiden Diskurse sind von grundlegend unterschiedlichen paradigmatischen Prämissen geprägt und verlaufen (eher) parallel nebeneinander. Im Hinblick auf die empirische Unterrichtsqualitätsforschung geht es darum, „über Fächer und Schultypen hinweg besser über Bedingungen und Qualitäten lernwirksamen Unterrichts“ (Reusser, 2024, Einleitung, Abs. 5) empirische Erkenntnisse hervorzubringen. *Lernwirksamer Unterricht* suggeriert hier, dass eine Wirkung *gewiss* erreicht werden könne. Der empirischen Unterrichtsforschung liegt demnach die Prämisse der *Wirksamkeit* (von Lern- bzw. Bildungsprozessen) zugrunde, was eindeutig gegenläufig zu bildungstheoretischen Prämissen verläuft. Der betrachtete Ausschnitt des Ungewissheitsdiskurses versucht hingegen, ausgehend von der transformatorischen Bildungstheorie (u. a. Koller, 2018) eine Erklärung auf *Subjektebene* (der Schüler:innen) dafür zu finden, wie „Ungewissheit als erwünschtes und sogar zu förderndes Element von Lern- und Bildungsprozessen [verstanden werden kann und] [...], ob sich Ungewissheit gezielt herstellen oder steuern lässt“ (Bonnet et al., 2021, S. 9). Bei der konzeptionellen Verknüpfung zweier so unterschiedlicher Diskurse besteht das Risiko, einen Kategorienfehler zu begehen, indem der Anschein erweckt wird, dass die konzeptionelle Verknüpfung von denselben Prämissen ausgeht. Durch die dargelegte Ausführung soll dieser Tendenz entgegengewirkt werden. In der konzeptionellen Verknüpfung werden Analogien der beiden Diskurse auf der Ebene des

unterrichtspraktischen Handelns von Sportlehrpersonen hergestellt (Abschnitt 2.1.3, 2.1.4, 2.3), die hier – jenseits paradigmatischer Inkommensurabilität der Diskurse – als relevante Anknüpfungspunkte fungieren.

In der Definition des transformatorischen Bildungsprozesses kann – unter Berücksichtigung des Kompetenzbegriffs – eine weitere Limitation identifiziert werden: „Bildung ist demnach [...] nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen“ (Koller, 2016b, S. 217). Es ist fraglich, ob eine *Veränderung der gesamten Person* durch die Formulierung von *Kompetenzen* überhaupt abgebildet werden kann, weil es um eine subjektive und individuelle Auslegung von Ungewissheitserleben geht (vgl. Abb. 2), was ein weiteres Beispiel für die Inkommensurabilität der Diskurse ist. Eine konkrete Ausformulierung von Kompetenzen für Schüler:innen wäre daher nicht zielführend.

Die hermeneutische Vorgehensweise ist ebenfalls ein bedingender Faktor. Hermeneutik ist stets eine Auslegung aus spezifischer Sicht der Autor:innen und baut im Wesentlichen auf nachvollziehbare Logiken und Argumentationen auf. Der Anspruch besteht darin, Zusammenhänge, Unterschiede und Ausdifferenzierungen aufzuzeigen. Hermeneutik übersetzt ihre Ergebnisse jedoch nicht in konkretes praktisches Handeln. Danner (2006) fasst die Limitation so zusammen, dass Hermeneutik „nicht von sich aus produktiv werden kann [und] [...] das Verstandene [...] auf andere Weise weitergeführt werden“ (S. 122) muss.

Die vorliegende Dissertation liefert also durch die konzeptionelle Verknüpfung der beiden Diskurse einen hermeneutischen Vorschlag (Abb. 2), wo die gemeinsame Schnittmenge der beiden Diskurse liegen kann. Diese Erkenntnis muss nun an relevanten Stellen *weitergeführt* werden, was der folgende Ausblick aufgreift.

### 4.3 Ausblick

Die Erkenntnisse aus dem Modell zur konzeptionellen Verknüpfung des Ungewissheits- und Aktivierungsdiskurses (Abb. 2) legen den Grundstein für den Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen und -schwerpunkte. Dabei kommen relevante Betrachtungsweisen in den Blick, die sich auf die Schüler:innensicht (1), den Praxistransfer (2) sowie die Sportlehrpersonenbildung (3) beziehen. Es soll im Folgenden auf die drei Bereiche eingegangen werden.

(1) Die Schüler:innen-Sicht findet in den drei Publikationen bisher keine Berücksichtigung und bei der Verknüpfung der Diskurse handelt es sich um eine konzeptionelle Argumentationsfigur. Daher ist die Forschungsfrage relevant, wie die Adressat:innen, die Schüler:innen, tatsächlich einen ungewissheitsgewärtigen Sportunterricht erleben und deuten (Krieger, 2007). Bereits im Rahmen der Interviewstudie *Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)* identifizierten Miethling und Krieger (2004) das Modell der *produktiven Unsicherheit* und appellierten, „den Schülern in diesem Sinne also durchaus einen produktiven Umgang mit Unsicherheiten, Ungewissheiten, Irritationen“ (Krieger, 2015, S. 46) zuzutrauen und gegebenenfalls zuzumuten. Im Zuge einer Replikation dieser Studie könnte ein Beitrag zur Rekonstruktion lebensweltlicher Wirklichkeit von Schüler:innen in einem aktivierenden Sportunterricht geleistet und das Phänomen Ungewissheit im Sportunterricht aus Schüler:innensicht untersucht werden.

(2) Besonders im Sinne eines Praxistransfers könnten die Erkenntnisse aus der Dissertation weitergedacht werden, um in ko-kreativer Zusammenarbeit mit Sportlehrpersonen konkrete Unterrichtsbeispiele zu entwickeln, die der konzeptionellen Verknüpfung ein unterrichtspraktisches Leben einhauchen. Es ist diesbezüglich bereits ein Themenheft in der Zeitschrift *sportpädagogik* (Friedrich Verlag) angefragt<sup>25</sup>. Der daran anschließende Schritt könnte auf Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der sportunterrichtspraktischen Beispiele sein, in Zusammenarbeit mit Sportlehrpersonen „gemeinsam Möglichkeiten und Grenzen [zu] erarbeiten, wie wissenschaftliches Wissen in der Praxis genutzt werden kann“ (Gräsel, 2019, S. 10). Erste Versuche einer Implementation haben bereits an der Universität Hamburg im Transferprojekt *Aufbruch ins Ungewisse – Lehrkräfte aktiveren Schüler:innen* (Stabick et al., 2022) stattgefunden, die weiterentwickelt und ausgeweitet werden sollten.

(3) Die Erkenntnisse könnten außerdem in Bezug auf die Sportlehrpersonenbildung weitergedacht werden. Diesbezüglich sind die universitäre Lehre und die zweite Phase der Sportlehrpersonenbildung relevant. Für die Sportlehrpersonenbildung erscheint es sinnvoll, dass (angehende) Sportlehrpersonen dafür professionalisiert werden, im Phänomen Ungewissheit eine Bildungschance für Schüler:innen zu sehen. Es ist somit notwendig, über die in der Publikation III beschriebene Seminarkonzeption hinaus reflexive Formate zu entwickeln, die (angehende) Sportlehrpersonen dazu befähigen, in ungewissen Situationen professionell zu handeln (Terhart, 2011). In zukünftigen Forschungsarbeiten sollte also die Seminarkonzeption nach Stabick und Klimpki (i. rev.) formativ evaluiert und im Sinne einer Verstetigung hochschuldidaktisch verbessert werden. Darauf aufbauend ist es für einen nachhaltigen Professionalisierungsprozess relevant, eine ungewissheitsgewärtige Herangehensweise an den Sportunterricht auch in weiteren Phasen der Lehrpersonenbildung beizubehalten. So gilt es auch in der zweiten Phase der Lehrpersonenbildung, dem Vorbereitungsdienst, den Umgang von Sportlehrpersonen mit Ungewissheit als gewinnbringend zu verstehen, zu bewerten und zu unterstützen. Hier bedarf es einer zukünftigen gemeinsamen Verständigung über die Relevanz von Ungewissheitsgewärtigkeit im Handeln von Sportlehrpersonen und geeignete Fortbildungsformate. An der Universität Hamburg werden bereits entsprechende Formate erprobt und in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Li) Fortbildungsmaßnahmen angeboten.

Insgesamt ist zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit dazu beiträgt, ein gegenseitiges Verständnis der Diskurse um Ungewissheit und Aktivierung voranzubringen und darüber die Relevanz eines ungewissheitsgewärtigen Handelns durch die Lehrperson – mit dem Anspruch, höherstufige Lernprozesse mit Bildungsanspruch bei den Schüler:innen auszulösen – in einem aktivierenden Sportunterricht zu stärken.

---

<sup>25</sup> Das Themenheft befindet sich aktuell in der Phase der Exposé-Erstellung (Stand Juni 2024; Arbeitstitel: Kleine Krisen im Sportunterricht).

## Literaturverzeichnis

- Auras, T. (2010). Reflektieren im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 34(5), 23-35.
- Bähr, I., Bechthold, A., & Krieger, C. (2016). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(1), 25–40. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2016-1>
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (Hrsg.). (2019a). *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019b). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3-39). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1)
- Bähr, I., Lübke, B., Michalik, K., Berding, T., Chiotoroiu, I., Hanke, M., Iwers, T., Killus, D., Krieger, C., Kruska, J., Schwanewedel, J., Sprenger, S., Stabick, O., Struck, C., Yilmaz, M., Bonnet, A., & Paseka, A. (i. rev.). Uncertainty in the Context of School and Teacher Education in Educational Science Literature – a Systematic Review. *Review of Educational Research*.
- Bähr, I., Stabick, O., Steinvoord, K., Bouchehri, M., Bükers, F., Frerichs, R., Heemsoth, T., & Krieger, C. (i. rev.). Sprach- und leibreflexive Aktivierung im Sportunterricht – ein fachdidaktisches Konstrukt von Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*.
- Balz, E. (2021). Perspektivierung und Aktivierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 14-22). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Bietz, J., & Scherer, G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(2), 67-86. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2017-2>
- Bockrath, F. (2008). Grenzen der Standardisierung: implizites Wissen - körperliches Wissen - negatives Wissen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte: Tagung der Sektion "Sportpädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, vom 24. - 26. November 2007* (S. 99-124). Schneider-Verlag.
- Bockrath, F. (2012). Kontingenz der Erfahrung - Erfahrung der Kontingenz. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 129-156). Transcript-Verlag.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25641>
- Bonnet, A., Paseka, A., & Proske, M. (2021). Editorial: Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 3-24. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.01>
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik: ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Kohlhammer.
- Brodthmann, D., & Landau, G. (2008). An Problemen lernen. *Sportpädagogik*, 7(3), 16-22.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 549-571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>

- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Dewey, J. (2008). *The later works, 1925-1953*. Southern Illinois University.
- Engelhardt, S., Hapke, J., & Töpfer, C. (2023). Kognitive Aktivierung im Sportunterricht: ein Scoping Review zur Umsetzung methodisch-didaktischer Merkmale und zugrundeliegender konzeptioneller Grundannahmen. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00178-x>
- Fabel-Lamla, M., Tiefel, S., & Zeller, M. (2012). Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6). <https://doi.org/10.25656/01:10476>
- Franke, E. (2018). Eine Allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 253-291). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_12)
- Frei, P. (2012). Kommunikation im Sportunterricht - möglich? In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 329-346). Transcript.
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken*. Kohlhammer.
- Gaum, C. (2021). Aktivierung im Sportunterricht - Aktivierung aus Perspektive einer bildungstheoretisch akzentuierten Fachdidaktik. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 23-39). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Gaum, C., Ratzmann, A., & Ruin, S. (2021). Bildungstheoretische und anthropologische Grundlagen. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik – Eine Grundlegung* (S. 63-76). Kohlhammer.
- Gieß-Stüber, P. (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*. LIT.
- Gieß-Stüber, P. (2006). Für einen produktiven Umgang mit Fremdheit im Schulsport. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa: Beiträge zur interkulturellen Verständigung* (S. 151-168). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gieß-Stüber, P., & Grimminger, E. (2009). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223-244). Spitta-Verl.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory - Strategien qualitativer Forschung* (3. Auflage). Verlag Hans Huber.
- Gogoll, A. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. S. 79-97). Meyer & Meyer.
- Gogoll, A. (2020). Kompetenzorientierter Sportunterricht 2030 – Grundlagen für eine vernunftgetragene Selbstgestaltung des lebenslangen Sporttreibens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 61(1), 51-67.
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 2-11). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_1)
- Guardiera, P., & Leineweber, H. (2020). "Wieso, weshalb, warum?" Reflektierte Praxis im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 44(2), 2-5.
- Hapke, J., & Waigel, S. (2019). „Sporttreiben mit Köpfchen“: kognitive Aktivierung im Sportunterricht. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht : Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge* (S. 148-161). Westermann.

- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden: Eine rekonstruktive Fallstudie zu Orientierungsmustern beim Bewegungslernen im Sportunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Hartmann, M. (2021). Ästhetische Aktivierung - Eine Perspektive der bewegungspädagogischen Fachdidaktik auf Vermittlungsprozesse im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 40-55). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Hartmann, M., Stabick, O., & Bähr, I. (2024). Ästhetische Aktivierung - Perspektiven von Sportlehrkräften auf eine Qualitätsdimension von Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 12(1), 29-53. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2024-1-29>
- Heemsoth, T. (2024). Unterrichtliches Handeln angehender Sportlehrkräfte zur Aktivierung von Lernenden im Sportunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Helsper, W. (2004). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hölster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Auflage, S. 142-161). Velbrück.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hericks, U. (2004). Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 192-206. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0021-1>
- Herrmann, C. (2019). Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht mit dem QUALLIS-Instrument. *Bewegung und Sport*, 73(2), 12-17.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2017). *Unterrichtsqualität im Schneesport*. Feldhaus, Edition Czwalina.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361-384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Herrmann, C., Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 61-81). Meyer & Meyer.
- Herrmann, C., Niederkofler, B., & Seelig, H. (i. rev.). Formative Evaluation der Unterrichtsqualität im Fach Sport – Konzeption, Validierung und Anwendung des QUALLIS-Instruments.
- Herrmann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ – Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*, 65, 7-12.
- Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U., & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ – Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3, 6-26.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153-164. <https://doi.org/doi:10.1515/zpt-2016-0017>
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_11)
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.



- Koller, H.-C. (2016a). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149-161). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8)
- Koller, H.-C. (2016b). Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. In A. Lischewski (Hrsg.), *Negativität als Bildungsimpuls?* (S. 213-235). Ferdinand Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657784783\\_010](https://doi.org/10.30965/9783657784783_010)
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Košinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255-275). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_12)
- Krieger, C. (2007). Zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht. In M. Kolb & I. Bähr (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 60-72). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krieger, C. (2015). Produktive Unsicherheit – und dann?! In R. Brand, C. Ernst, K. Krieger, C. Kröger, J. Sohnsmeier, & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Schulsport und Sportspiele: Facetten von Sportwissenschaft* (S. 53-73). Hofmann. <http://d-nb.info/1065952481/04>
- Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer, & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9-29). Waxmann.
- Künzell, S., Maurer, L., Voigt, L., & Zentgraf, K. (2023). Kognitive Aktivität im Sportunterricht. Eine bewegungswissenschaftliche Perspektive. *Sportunterricht*, 72(3), 98-103.
- Kurz, D. (1998). Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das pädagogische Konzept der Richtlinien- und Lehrplanrevision. *Sportunterricht*, 47(4), 141-147.
- Laging, R. (2016). Bewegungsaufgaben als ‚ästhetische Aktivierung‘: ein Beitrag zur professionstheoretischen Einordnung der Aufgabenforschung. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie : 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum* (S. 251-259). Feldhaus, Edition Czwalina.
- Laging, R. (2021). Aufgaben im Bewegen – eine fachkulturelle Perspektive auf den Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 108-139). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 69-105). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4)
- Lübke, B., & Heuckmann, B. (2024). Umgang mit Ungewissheit als Charakteristikum von Nature of Science – Eine Begriffsbestimmung und Konzeptionalisierung für die Integration in Lehr-Lernkonzepte. In B. Reinisch, D. Krüger, & D. Mahler (Hrsg.), *Biologiedidaktische Nature of Science-Forschung: Zukunftsweisende Praxis*. Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-68409-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-662-68409-2_6)
- Lüsebrink, I. (2010). Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/innenausbildung? Wie viel Gewissheit verträgt die Profession? In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit - Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 51-64). Czwalina.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität. Eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung? In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen*. (S. 301-327). Transcript.

- Lüsebrink, I., & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(1), 27-44.
- Lüsebrink, I., & Wolters, P. (2019). Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance - Bildung fachdidaktisch denken* (S. 377-395). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_13)
- Lüsebrink, I., & Wolters, P. (2023). Reflexionsanlass als moderne Version des „fruchtbaren Moments“? In T. Bindel & E. Balz (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport* (S. 71-84). Springer.
- Meinberg, E. (2010). Über das ungewisse Etwas in Bildungsprozessen. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit - Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 41-50). Czwalina.
- Meinberg, E. (2012). Leibsein zwischen Unverfügbarkeit und Verfügbarkeit: eine bildungstheoretische Position. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 157-174). Transcript-Verlag.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223-241.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of physical education? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(4), 508-515. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0531-2>
- Messmer, R. (2020). Situation als Erfahrung: Okkasion und Narration als Konstitutiva des Sportunterrichts. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8(1), 69-86.
- Messmer, R. (2023). Lernen in der Ambivalenz von Körper und Geist. Embodied Knowledge als Mitte des Sportunterrichts. In E. Meinberg, G. Stibbe, & P. Frei (Hrsg.), *Streiflichter der Sportpädagogik* (S. 133-148). Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720804>
- Miethling, W.-D. (2013). Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 43(3), 197-205.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.
- MPI. (2001). *Research Report 1998–2000*. Druckhaus.
- Neumann, P. (2009). Sportunterricht problemorientiert gestalten. *Sportpädagogik*, 33(1), S. 4-7.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2016). Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(3), 188-200. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0414-3>
- Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2021). Kognitive Aktivierung und kognitive Aktivität im Sportunterricht. Grundlagenüberlegungen und fachdidaktische Folgerungen. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 67-82). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Niederkofler, B., & Herrmann, C. (2021). Kognitive Aktivität im Sportunterricht. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von motorischen Basiskompetenzen, Selbsteinschätzungen und Anstrengungsbereitschaft bei Kindern der fünften und sechsten Schulstufe. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 140-153). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-82). Suhrkamp.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer.

- Paseka, A., & Schritteser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31-52). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3)
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Ferdinand Schöningh.
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im Kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und Empirische Befunde*. Springer.
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A., & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 180-199.
- Regenbrecht, T., Bähr, I., & Krieger, C. (2019). Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess? In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken* (S. 291-321). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_9)
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3-24). Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_1](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_1)
- Reusser, K. (2024). Empirische Unterrichtsforschung – quo vadis? Plädoyer für eine didaktische Fundierung und mehr Praxisorientierung. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00209-1>
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten - Eine Unterrichtslehre* (2. Auflage). Czwalina Verlag.
- Schierz, M., & Thiele, J. (2013). Weiter denken - umdenken - neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. (S. 122-147). Meyer & Meyer.
- Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen: Konzepte einer erfahrungsbasierten Hochschullehre. In T. Schmohl (Hrsg.), *Situiertes Lernen im Studium – Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre* (S. 9-18). wbv Publikation.
- Schönfeld, K. (2021). *Kognitive Aktivität im Sportunterricht Eine empirische Untersuchung zu den Denkprozessen von Schüler\*innen der Sekundarstufe I beim Lösen von Aufgaben*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35944-7>
- Seiberth, K. (2010a). *Cultural diversity, otherness and sport: prospects and limits of integration*. Pabst.
- Seiberth, K. (2010b). *Fremdheit im Sport: ein theoretischer Entwurf. Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und pädagogische Implikationen*. Universität Tübingen / Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1(2), 25-44.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(Sonderheft), 15-30.
- Serwe-Pandrick, E. (2022). Praktiken der Perspektivierung und Reflexivität – eine empirische Rekonstruktion sportunterrichtlicher Didaktik. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Evaluation und Innovation* (S. 79-95). Hofmann.
- Snow, R. E., & Swanson, J. (1992). Instructional psychology: aptitude, adaptation, and assessment. *Annual review of psychology*, 43, 583-626. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.003055>
- Stabick, O., & Bähr, I. (2023). The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376>

- Stabick, O., & Bähr, I. (2024). „Kleine Krisen“ im Sportunterricht. *Friedrich Jahresheft*, 100-101.
- Stabick, O., Bähr, I., & Krieger, C. (2022). Ungewissheitsfreundlicher Sportunterricht – Das Transferprojekt „AUFTAKT“. In M. Golenia, M. Jürgens, K. Kohake, & N. Neuber (Hrsg.), *Wissenstransfer – ein zentrales Thema für die Sportpädagogik? 35. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 16.-18. Juni 2022* (S. 50). <https://doi.org/10.17879/03079724451>
- Stabick, O., Heemsoth, T., Krieger, C., & Bähr, I. (2023). Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts – theoretische Verortung und empirische Fundierung aus der Sicht von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00913-7>
- Stabick, O., & Klimpki, T. (i. rev.). Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht – Eine hochschuldidaktische Seminarkonzeption. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*.
- Stein, D. S. (1998). Situated Learning in Adult Education. ERIC Digest No. 195.
- Sygesch, R., Hapke, J., Liebl, S., & Töpfer, C. (2021). Kognitive Aktivierung - zentraler Baustein der EKSpO-Aufgabenkultur zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 154-183). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*(Beiheft; 57), 202-224.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht: Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(3), 35-44.
- Wahbe, N., & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3(2), 196-213.
- Wegener, M. (2018). „Kommt noch mal kurz zusammen!“ Zur Reflexion im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 67(9), 393-397.
- Wibowo, J. (2016). Adaptive Lernbegleitung im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(Sonderheft), 63-84.
- Wibowo, J. (2018). Konstruktivistische Grundlagen für Kooperatives Lernen im Sportunterricht. In J. Wibowo & I. Bähr (Hrsg.), *Kooperatives Lernen im Sportunterricht* (S. 58-71). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wibowo, J. (2021). Zum Verhältnis von Aktivität, Aktivierung und Adaption am Beispiel von Problemlöseprozessen im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 93-107). Universität Hamburg.
- Wibowo, J., & Bähr, I. (2018). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (Hrsg.). (2021a). *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU>.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (2021b). Aktivierung im Sportunterricht – Einleitung in den Sammelband. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Auflage, S. 5-13). Universität Hamburg.

## Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:** Ungewissheitsdimensionen in Anlehnung an Hericks (2004) auf dem didaktischen Dreieck (eigene Darstellung).....4

**Abbildung 2:** Konzeptionelle Verknüpfung des Aktivierungs- und Ungewissheitsdiskurses (eigene Darstellung).....19

## Publikationen der kumulativen Dissertation

### Publikation I

**Stabick, O., & Bähr, I.** (2023). The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376>

#### **Darlegung des Eigenanteils an Publikation I:**

Die Idee für Publikation I entstand im Zuge meiner Mitarbeit im fakultären Forschungsschwerpunkt Ungewissheit (FFSU). Hier wurde ein *Special Issue* in der Zeitschrift *Teachers and Teaching* von Prof. Dr. Andreas Bonnet und Associate Professor Jocelyn Glazier eingeworben. Für das *Special Issue* wurden fachdidaktische Beiträge angefragt und ich entschied mich dafür, eine systematische Überblicksarbeit mit einem sportpädagogischen Schwerpunkt zu schreiben. Ich übernahm die Planung des Manuskripts, die ausführliche Recherche sowie die Identifikation der relevanten Literatur.

Alle Abschnitte des Manuskripts stammen von mir. Die Co-Autor:in Prof.in Dr. Ingrid Bähr unterstützte mich im Zuge des *double screenings* für die identifizierten Texte. Außerdem stand sie mir im Schreibprozess der Synthese und der Diskussion beratend zur Seite.

Die Einreichung des Manuskripts und die Korrespondenz mit den Herausgeber:innen und Gutachter:innen lagen in meiner Verantwortung. Alle Überarbeitungen im Zuge des Reviewprozesses wurden von mir unter Rücksprache mit der Co-Autor:in umgesetzt.

*Die Abdruckgenehmigung wurde am 17. Juni 2024 durch die Redaktionsleitung erteilt.*

## The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review

Ole Stabick & Ingrid Bähr

To cite this article: Ole Stabick & Ingrid Bähr (29 Sep 2023): The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review, *Teachers and Teaching*, DOI: [10.1080/13540602.2023.2263376](https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376>



Published online: 29 Sep 2023.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 1



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=ctat20>



## The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review

Ole Stabick  and Ingrid Bähr

Department of Movement, Games and Sports, Universität Hamburg, Hamburg, Germany

### ABSTRACT

Because schools as educational institutions have the task of empowering today's students (as future citizens) to lead their lives responsibly, current social changes (such as digitalisation) suggest that uncertainty may be a particularly important dimension of educational activities. In this manuscript, a systematic review of 43 references dealing with the topic of uncertainty in the field of physical education (PE) is presented. As a result, one can identify three dimensions of the phenomenon of uncertainty: (1) uncertainty as an opportunity to foster processes of deep learning (Bildung) among students in the PE classroom, (2) uncertainty as a challenge for PE teachers and preservice teachers and (3) uncertainty as a characteristic of movement, games and sports. The paper discusses the consequences of these findings for teaching and teacher education in PE. In distinguishing these three dimensions of the phenomenon of uncertainty in the field of one subject (here PE), the article suggests a structure for analysing uncertainty in other subjects, as well as with respect to wider fields of research such as research on professionalism or school development.

### ARTICLE HISTORY

Received 22 September 2022  
Accepted 24 March 2023

### KEYWORDS

Uncertainty; contingency; ambiguity; physical education; teacher education; teaching

## 1. Introduction and problem definition<sup>1</sup>

Uncertainty about future actions appears to be a ubiquitous phenomenon of our everyday lives in the face of diverse challenges (such as climate change and the extinction of species) and social changes (such as migration and digitalisation). Today's generation of students (as future citizens) will not be able to find a constructive way of dealing with these changes only based on the attitudes and strategies found in given facts, structures and proven patterns of action (Liesner & Wimmer, 2005; Sachs, 2010). Rather, it is becoming increasingly important to understand to what extent and how it is possible to act constructively and responsibly, even in uncertain, complex contexts. In education, uncertainty has always been a core topic because the processes of *bildung*<sup>2</sup> cannot be initiated in a certain way by teachers. Because schools as educational institutions are trusted by the government<sup>3</sup> with the task of empowering today's generation of students to lead their lives responsibly, current social changes suggest that uncertainty must be a

**CONTACT** Ole Stabick  [ole.stabick@uni-hamburg.de](mailto:ole.stabick@uni-hamburg.de)  Department of Movement, Games and Sports, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, Hamburg 20146, Germany

© 2023 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



particularly important dimension of educational thinking and acting (Floden & Clark, 1988; Paseka et al., 2018; Rogers, 2016).

This discussion of the significance of uncertainty can be found in the discourses of the subject matter education of many school subjects (Bähr et al., 2019; Schuck et al., 2018), including physical education (PE). In the literature on PE,<sup>4</sup> uncertainty has been discussed for approximately the last 15 years. The starting point was the RETHESIS study by Miethling and Krieger (2004). In this study, the students' strategies to normalise uncertain situations could be reconstructed as 'productive handling of uncertainty in the PE classroom'. Following the study, in German-speaking countries questions have been addressed concerning the role of uncertainty in the field of PE, mainly on a conceptual level (Frei & Körner, 2010). A number of empirical publications are available in English, but no conceptual focus on the topic of uncertainty can be identified. There are currently almost no references that engage the discourse about the phenomenon of uncertainty in PE in German-speaking countries and in English-speaking countries. This paper seeks to close that gap.

The current paper sets itself the task of representing the current status of PE literature in the English and German languages by carrying out a systematic review. The research questions are as follows: (a) *How is the phenomenon of uncertainty described and interpreted in the German- and English-language discourse on PE, and (b) how is it possible to systematise variable constitutions of the phenomenon?*

The present article first describes the methodological approach of the systematic review (2). Formal characteristics of the publications identified as relevant are being presented (3) and then synthesised into three complex contextual dimensions (4). Drawing on these results, the article briefly discusses the consequences for teaching and teacher education (TE), suggesting the three dimensions for analysing uncertainty in the research on other school subjects, as well as for wider fields of research such as teacher professionalism or school development (5).

## 2. Method: systematic review

A systematic review aims to present the current state of knowledge on a particular topic (Newman & Gough, 2020) and to synthesise the results obtained to generate new knowledge for academia (Bossmann, 2008; Munn et al., 2018). The method is also being increasingly used in educational research (Bedenlier et al., 2020; Peter et al., 2019). Below, we address the core aspects of our systematic review: 1) *search strategy* (identification), 2) *selection process* (stages of screening) and *appraising the quality of studies* (the application of inclusion and exclusion criteria) (Newman & Gough, 2020).

### 2.1. Search strategy

We began by screening the literature in edited volumes published in the thematic field (Frei & Körner, 2010; Körner & Frei, 2012), as well as screening the literature databases mentioned below. Various terms are being used synonymously and/or alternatively for the phenomenon of uncertainty pedagogical action; in some cases, the meanings of terms are differentiated, but no common pattern could be identified. By analysing which terms in the subject area were *most frequently* used for the phenomenon of uncertainty, we

identified eight keywords (some German and some English) and translated them into the respective language (i.e. if a keyword was identified in an English text, we then searched for the equivalent term in the German texts reviewed). The search with the search strings described below was carried out in June 2021 (Table 1).

The selection of the databases followed the objective of opening up the broadest possible research into those discourses relevant to education and PE. Both the English and German search strings were used for all databases. A total of 807 publications were identified. A breakdown of the hits with the associated databases and text language can be found in Table 2.

## 2.2. Selection process and appraising the quality of studies

The PRISMA statement with the associated flow diagram (Figure 1) was used to illustrate the screening process, which can also be viewed as a standard for systematic review publications in educational research (Page et al., 2021).

After this search, we removed all duplicates, all contributions before 2005, here to ensure the topicality of the discourse, and all publications that were not written in English or German. Thus, the number of hits was reduced to 407 (Figure 1).

To select the relevant literature more precisely (Sturma et al., 2016), we formulated nonredundant inclusion and exclusion criteria for the two stages of the screening process (Table 3). A special feature of the present systematic review is that both empirical and conceptual publications were deliberately included in the identified publications to depict the phenomenon of uncertainty within PE, taking into account the particularities of the English-language discourse (emphasizing empirical publications) as well as of the German-language discourse (emphasizing conceptual publications).

In the first step of the screening process, both authors independently compared the title and abstract of all 407 hits with the inclusion and exclusion criteria, thus reducing the number of hits to 49 publications. The search identified three edited volumes (Frei & Körner, 2010; Körner & Frei, 2012), in which five additional relevant publications could be identified that were then included in the second screening process (for this reason, the anthologies themselves were no longer considered references). The full texts of these 54 publications were then compared with the inclusion and exclusion criteria. Based on this, 43 titles were included in the structuring and synthesis processes.

## 3. Findings

For each of the 43 identified publications, we name *properties* of the publication on a formal, methodical and paradigmatic level (3.1), proceeding then to the content level of the publication to provide an overview of the *thematic fields* in which the phenomenon of uncertainty becomes relevant (3.2).

**Table 1.** Overview of the search strings.

Sports	<b>AND</b>	Uncertain* <b>OR</b> Insecurity <b>OR</b> Irritation <b>OR</b> Contingen* <b>OR</b> Ambiguit* <b>OR</b> Negativity <b>OR</b>
physical education	<b>AND</b>	Otherness <b>OR</b> Ignorance
*sport*	<b>AND</b>	Ungewiss* <b>OR</b> Unsicher* <b>OR</b> Irrit* <b>OR</b> Kontingen* <b>OR</b> Ambigu* <b>OR</b> Negativität* <b>OR</b> Fremdheit* <b>OR</b> Nichtwissen*

**Table 2.** Number of publications according to text language in the individual databases.

Databases	Surf (Bisp)	FIS	Web of Science	ERIC	PubPsych	SPORTDiscus	Total
DE/EN (n)	101	60	214	0	32	50	144
Total (n)	130	60	346	28	49	194	<b>807</b>

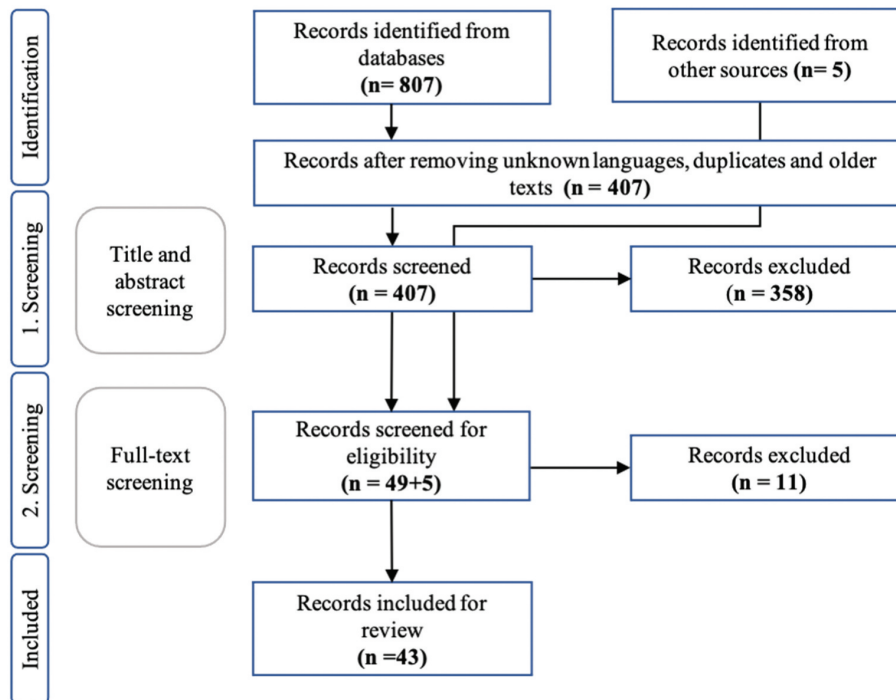


Figure 1. Screening process flow diagram.

Table 3. Overview of the inclusion and exclusion criteria.

Focus	Inclusion Criteria
Time period	>2005
Language	German or English
Relevance	Contribution from a specialist journal (print/digital), a topical edited volume, monograph or dissertation
Thematic focus	Thematic focus on uncertainty (or a similar key word)
Subject relation	Relation to at least one of the following areas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• School sports</li> <li>• PE teacher education</li> <li>• Educational/pedagogical sports outside of school</li> </ul>
	<b>Exclusion criteria</b>
Domain relation	Publications with a focus on competitive sports outside of school or medical aspects

### 3.1. Properties of the publications

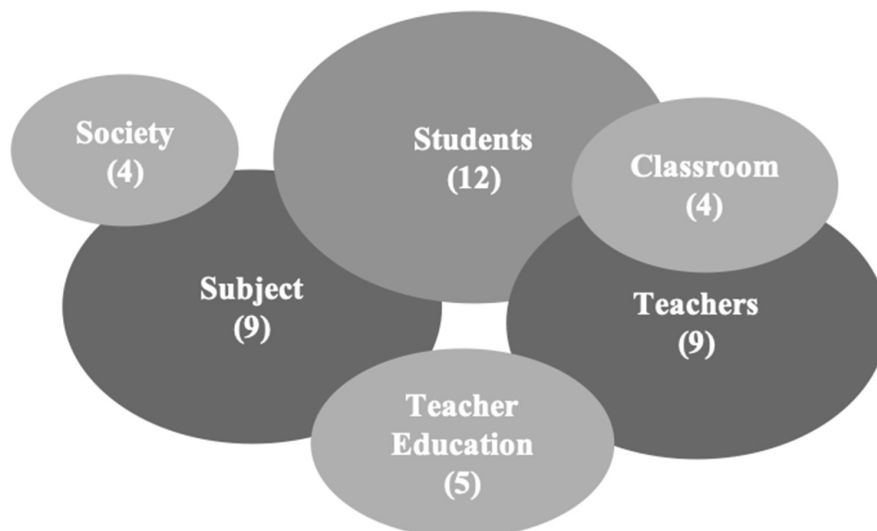
We identified 28 publications that have a focus on theory and concepts and 15 publications with an empirical focus (Table 4). The latter can be subdivided into ten publications with a qualitative approach, four with a quantitative approach and one with a mixed methods research approach. Most of the publications (33) are written in German.

### 3.2. Thematic fields

The structure for identifying thematic fields for each publication (see Figure 2) was developed inductively in collaboration with the faculty from the research area *Uncertainty as a Dimension of Pedagogical Action (FFSU)*<sup>5</sup> from the University of Hamburg from a sample of over 400 publications across different educational fields. We applied this thematic frame as a deductive scheme to our sample of PE publications.

For many texts, it seemed appropriate to assign them to several thematic fields, with the field most relevant for the text being set as the first code. The size of the bubbles in Figure 2 symbolises the frequency of these first codings; double codings are shown by overlapping bubbles. In the following, we define each of the thematic fields:

- *Teachers*: The publication refers to the phenomenon of uncertainty in the experience, interpretation and action of PE teachers in schools, of coaches in pedagogically oriented sports outside of school and/or of lecturers in PE, TE or coach training.
- *Teacher education*: The publication deals with uncertainties in the design of TE or coach training and/or uncertainty in the experience, interpretation and action of preservice teachers, student teachers, teacher candidates, novice teachers, aspiring teachers and equivalent persons in coach training.
- *Students*: The publication illuminates the phenomenon of uncertainty in the experience, interpretation and action of students in the PE classroom or children and youth in other sports-related educational settings.
- *Classroom*: The publication focuses on uncertainty in general classroom occurrences, that is, in the interactions between teachers and students. Because of the proximity of the content, especially to the field teacher, double coding is common.



**Figure 2.** Thematic fields focused on the publications, in which the overlap of circles hints at multiple responses to thematic fields.

- *Subject*: The publication addresses uncertainty regarding the school subject of PE as such and/or the understanding of what is or should be the content matter of the subject.
- *Society*: The publication focuses on uncertainty in the context of sports as a societal phenomenon.

#### 4. Synthesis of the publications

After structuring the publications according to properties and thematic fields (step a), as described above, we then wrote a description of each publication addressing the following aspects (step b):

- *Core term/s*: Central term(s) used in the publication when addressing the phenomenon of uncertainty, as well as a brief definition of the term from the publication.
- *Premises*: Mention of any preconceptions or assumptions that the publication is explicitly based on (no premise was identified if not explicitly mentioned).
- *Research Question*: Explanation of the question/problem addressed.
- *Results*: Summary of the key results.

This step of systematic consolidation of the content of each publication made it possible to search comparatively and contrastingly for an overarching pattern in the content and argumentation structures of the publications, allowing us to distinctly classify each individual publication (step c).

Using this inductive approach, the synthesis corresponds methodically to the recommendation of Newman and Gough (2020) to use techniques that ‘are derived from the techniques used in primary research in this tradition’ (p. 15). The majority of the studies in the sample use theoretical-conceptual methods or are empirical studies that adopt inductive methods, in particular reconstructive-qualitative methods. Therefore, our proceeding with the steps of structuring (a; see point 3), description (b; see four bullet points above) and pattern-seeking interpretation (c; via comparison and contrasting) can be seen as bringing essential methodological features from most studies of the sample together in an innovative way (Thomas et al., 2017).

Our analysis reveals that across the publications, three *dimensions of addressing* uncertainty can be identified: uncertainty as *an opportunity*, as *a challenge* and/or as *a characteristic* of movement, games and sport.<sup>6</sup>

##### 4.1. Uncertainty as an opportunity to foster processes of deep learning (*bildung*)

The publications included in this dimension assume that recognising, appreciating, welcoming or even orchestrating situations in the PE classroom that instil uncertainty in students might allow experiences that can lead to processes of deep learning or, using the German term, *bildung*. In this approach, the teacher does not simply convey the learning content but rather provokes students to solve ‘real problems’ by themselves and to experiment with imaginable solutions. The studies can be seen as didactic expressions of the transformative theory of *bildung*: a student’s experience of uncertain situations (in PE) corresponds to what Koller (2011) calls a ‘crisis’. The students become aware that

their previous ways of dealing with the (PE) world or with themselves in this world are no longer sufficient when facing these uncertain situations. Because it is not possible to act in the same way as before in such situations, uncertainty offers the *opportunity*—and calls—for a *different, new* answer from the students, thus becoming the starting point for transformative processes of *bildung* in the notion of ‘becoming different’ (Koller, 2011). This process might lead to the personal commitment of students and (if well organised by the teacher, e.g. in teamwork settings) to intensive communication between peers about the different ways of acting in the given complex or uncertain situation.

Three publications (Bähr et al., 2016a, 2016b, 2018) initiate systematic moments of uncertainty in an ‘irritation-friendly’ PE classroom and one publication picks up on crisis-like irritations in sports lessons, which are then didactically turned into opportunities for reflection (Lüsebrink et al., 2019). These empirical reconstructive studies show that these *opportunities* of fostering processes of *bildung* (as explained above) are partially taken up by the students. Krieger (2010, 2013, 2015) detects ‘productive insecurity’ as the teaching—learning principle in regular PE lessons (Krieger, 2013): the more uncertainty is included in the didactic staging of a PE classroom, the higher the *opportunity* of realising the educational potential of PE. Krieger (2013) emphasises the necessary competence for pedagogical communication and for the flexible negotiation of rules, norms, goals and ways of teaching. This means confronting students with radically new, contradicting, ambivalent or complex tasks and using the resulting uncertainty productively as a learning opportunity.

- Four other publications discuss the concept of ‘Fremdheit’ (otherness) as an *opportunity* of fostering processes of *bildung* (Gieß-Stüber, 2005, 2008, 2009). ‘Fremdheit’ is understood here as a structural characteristic of a modern society and thematises an intercultural context in relation to premises of personality psychology. Grimminger et al. (2006) implement their didactic approach during intercultural school sports days and the study by Möhwald (2019) analyses the handling of ‘Fremdheit’ by systematic video analyses.
- In conceptual contributions, Meinberg (2010, 2012) emphasises the potential of PE as a subject to make uncertainties tangible in the sense of a consciously risked ‘experience of negativity’—as acting in a sport itself can be unpredictable, incalculable and uncertain. Therefore, experiences in PE classrooms are ambivalent (discouraging or encouraging, opening up or shutting down, etc.), and this is precisely what Meinberg (2010, 2012) sees as a relevant starting point for the processes of *bildung* (referring to the theoretical idea explained above).
- This is taken up by Bockrath (2008, 2012), who also calls for a *reflexive* approach to the uncertainty (here: contingency) inherent in sports. He advocates for breaking up the constraints on sports as a socially grown institution and suggests deconstructing and reconstructing ‘sports’ in PE by opening up a space for experiences of contingency in the PE classroom.
- Seiberth (2010a, 2010b) argues similarly, but in a cultural context when drawing on Fine’s conception of otherness (1994). He focusses on uncertain situations as alienation in the face of foreign cultural practices to be a possible starting point for *intercultural education* (e.g. by testing unknown types of sports, body practices and forms of movement).

Table 4. Properties of the publications.

Nr.	Author (year)	Empirical		Theoretical		Thematical fields	Language
		Quantitative	Qualitative	Conceptual			
1	Alkemeyer (2009)			x		Subject; Society	German
2	Alkemeyer (2012)			x		Subject; Society	German
3	Andersson et al. (2018)		x			Teacher; Classroom; Students	English
4	Bähr et al. (2016a)		x			Students	German
5	Bähr et al. (2016b)		x			Students	German
6	Bähr et al. (2018)		x			Students; Learning	German
7	Bockrath (2008)				x	Classroom	German
8	Bockrath (2012)				x	Students; Learning; Subject	German
9	Brumels and Beach (2008)	x				Teacher	English
10	De Martin-Silva et al. (2015)		x			Teacher Education	English
11	Dhurup and Mahomed (2011)	x				Teacher	English
12	Frei (2012)				x	Classroom	German
13	Gieß-Stüber (2008)				x	Students; Teacher	German
14	Gieß-Stüber (2009)				x	Students; Teacher	German
15	Gumbrecht (2010)				x	Subject; Society	German
16	Grimminger et al. (2006)				x	Students; Learning	German
17	Ha et al. (2011)	x				Teacher	English
18	Hasenbank-Kriegbaum (2010)				x	Teacher; Classroom	German
19	Isaac et al. (2012)	x				Subject; Society	English
20	Körner (2009)				x	Teacher	German
21	Krieger (2010)				x	Subject; Society	German
22	Krieger (2013)				x	Classroom; Teacher; Students	German
23	Krieger (2015)				x	Students; Learning	German
24	Lüsebrink (2010)		x			Teacher Education	German
25	Lüsebrink (2012)				x	Teacher Education	German
26	Lüsebrink et al. (2019)				x	Students; Learning	German
27	Meinberg (2010)				x	Students; Learning	German

(Continued)



Table 4. (Continued).

Nr.	Author (year)	Empirical		Theoretical		Thematical fields	Language
		Quantitative	Qualitative	Conceptual			
28	Meinberg (2012)			x		Students; Learning	German
29	Meldrum (2011)		x			Teacher Education	English
30	Menze-Sonneck (2010)		x			Teacher; Classroom; Students	German
31	Mietling (2013)			x		Teacher; Teacher Education	German
32	Möhwald (2019)		x			Students; Learning	German
33	Papasotiriou et al. (2019)	x				Teacher	English
34	Prohl (2012)			x		Subject; Society	German
35	Russell (2011)			x		Subject; Society	English
36	Schierz (2010)			x		Society	German
37	Schierz (2012)			x		Classroom	German
38	Seiberth (2010a)			x		Society	English
39	Seiberth (2010b)			x		Society; Subject; Teaching	German
40	Seiberth (2012)			x		Society; Subject; Teaching	German
41	Stern (2010)			x		Subject; Students; Society	German
42	Ukley and Gröben (2020)			x		Teacher Education; Subject	German
43	Wenholt (2010)		x			Subject; Students	German

The publications summarised under this dimension are almost exclusively found in the German language,<sup>7</sup> and most of them draw on the philosophy of education. These studies focus on dealing with the experience of the *individual uncertainty* of students in the PE classroom as an educational *opportunity* in the notion of deep learning processes/*bildung*.

#### 4.2. Uncertainty as a challenge for PE teachers and preservice teachers

The publications that illustrate this dimension depict that PE teachers, especially PE preservice teachers, must cope with a variety of uncertainties in their daily work in the PE classroom. Many studies show that teachers mostly try to overcome uncertain situations as quickly as possible to regain control over the classroom, instead of trying to benefit from the potential for *bildung* emanating from those situations, as described in point 4.1. Some texts emphasise that such a *closure* of uncertain situations can also be seen as a (justified) strategy to remain able to act as a teacher under the pressure of decision making in practice. For a better overview, we have differentiated into three sub-dimensions: Uncertainty in Teaching PE (4.2.1), Uncertainty in PE TE (4.2.2) and Uncertainty concerning the school subject PE (4.2.3).

##### 4.2.1. Uncertainty in teaching

- On a meta-level—and from the perspective of systems theory—Körner (2009) is concerned with the question of how much uncertainty is being removed from a case (of case study used in PE TE) when analysing it and to what extent it may still be a useful preparation for uncertainty of pedagogical activity in the PE classroom.
- From the perspective of systems and communication theory, Frei (2012) explains that why and to what extent communication in the (PE) classroom is always a contingent process—which creates interactional uncertainty for (preservice) teachers when communicating with students. In view of this, he suggests the acceptance of and dealing with this contingency as a coping strategy, instead of levelling it.
- Schierz (2012) defines contingency as the nonlinearity between teaching characteristics and teaching success. In a case study, he reconstructs ‘the coping strategies of teachers in the PE classroom that process, restrict and destroy contingency’, which he criticises as ‘trivialisation of students’ (Schierz, 2012, p. 285, translated by the authors).
- In contrast, Miethling (2013) depicts preservice PE teachers’ coping strategies for facing the challenge of uncertainty as ‘continuous search and probation processes which are determined by *productive insecurity*’ (p.198, translated by the authors). In an approach based on developmental psychology and cultural theory, he interprets his findings as constructive answers to the challenges of modernity.
- Four questionnaire studies based on social psychology (role theory) address uncertainty in the meaning of *ambiguity* (here: *role ambiguity*) as a requirement or stress factor for PE teachers resp. coaches. Dhurup and Mahomed (2011), Ha et al. (2011) and Papatirou et al. (2019) show the connections between role ambiguity and job satisfaction, as well as burnout of PE teachers. In the context of collegiate athletic trainers’ work the similar construct of role complexity is focussed by Brumels and Beach (2008) and also identified as a possible stress factor. These studies show that

individually perceived uncertainty can negatively influence the actions of teachers and collegiate athletic trainers. It is striking that already in the psychological construct of role ambiguity the uncertainty emanating from it is conceived as a problem and thus as a challenge and not as a free space to be used individually. These studies do not consider the theoretically assumed ideal of role clarity, which may also restrict pedagogical action.

- With less explicit reference to theory, four articles direct attention to specific issues of uncertainty in PE: Andersson et al. (2018) reflect on the ‘insecurity’ of PE teachers combined with the ambiguity of intergenerational bodily touch that is always attached to the actions of teachers in the context of PE; Menze-Sonneck (2010) focuses on PE teachers’ insecurities with a view to gender aspects in the PE classroom; Wenholt (2010) draws attention to the uncertainty of the outcome of negotiation processes between students and teachers about the *meaning* of learning subjects in PE; Hasenbank-Kriegbaum (2010) perceives the complexity of PE classrooms (because of spatial and physical dynamics) as the cause for uncertainty and as being an inherent characteristic of professional practice in PE.

#### 4.2.2. *Uncertainty in PE TE*

- Lüsebrink (2010, 2012) expresses this balancing act in a particularly pointed way: ‘How much uncertainty can PE teacher education tolerate? How much certainty can the profession bear?’ (Lüsebrink, 2010, p. 51, translated by the authors). She refers to the antinomies of the teaching profession according to Helsper (2005), depicting uncertainty as a difficulty, contradiction and insecurity inherent to professional action. She sums up that, for example, during case reflection in teacher education (TE), ‘closures [should be] permitted in a provisional, temporally and situationally limited way’ (Lüsebrink, 2010, p. 63, translated by the authors) but should always be understood as only provisional and, thus, as requiring reflection in the medium term.
- Ukley and Gröben (2020) reflect on the uncertainty inherent in research-based learning in TE as an opportunity to show the ‘productive aspects of the openness of teaching processes’ (p. 42, translated by the authors), thus pointing out how PE preservice teachers’ contingency in the PE classroom does not always have to have negative consequences.
- De Martin-Silva et al. (2015) adopt a model of developmental psychology by Perry (1999) to analyse future coaches’ development during their TE; they show the ethical and intellectual development of the trainees in the sense of the model, but these processes are also characterised by the experience of uncertainty and frustration. Similar results are reported by Meldrum (2011) in the context of scenario-based learning in TE.

In conclusion, all articles in chapter 4.2.1 and 4.2.2 describe variations of *interactional uncertainty* as a *challenge* from the perspective of (preservice) teachers. This dimension is the one that contains the most English-language articles, which are all empirical studies. Four of these studies are the only ones in the sample that interpret interactional uncertainty (here mostly as role ambiguity) as something disturbing that teachers need to avoid or eliminate. Many of the German-language

articles here are conceptional. They—as well as the four articles with less explicit reference to theory—focus primarily on the position that the challenge of interactional uncertainty should be recognised, accepted and reflected on by teachers—nevertheless, their view of the empirical findings indicate that teachers are more likely to end or avoid uncertain situations.

#### **4.2.3. Uncertainty concerning the school subject PE**

- Isaac et al. (2012) analyse the texts of state school-based PE policies and the resulting legal implications. They note that the curricula have a pronounced statutory ambiguity, the compliance with which one could neither control nor demand through the application of the law. This reinforces the individual interpretation of the guidelines on the part of the teachers.
- Schierz (2010) emphasises the uncertainty about the future of the subject of PE at schools: the subject would run the risk of being pushed out of school because of the (neoliberal) economisation of schools and, therefore, had to develop a self-image that could legitimise its continuing existence as a regular school subject.

Both publications refer to uncertainty in connection with the subject PE at schools. While the difficulty is that the classification expands the category, both studies clearly refer to PE as an institution, even if not explicitly to the perspective of the teachers, but to the perspective of the school subject as a whole, which is ultimately taught, designed, and accounted for by the teachers.

#### **4.3. Uncertainty as a characteristic of movement, games and sports**

Adopting the perspective of sociocultural theory or philosophical anthropology, sports as a societal phenomenon can be understood as a cultivation of the uncertainty of not-knowing who is going to win a match or whether someone is going to succeed or fail when, for example, performing a somersault. The focus of the authors listed under the first two bullet points is to elaborate more deeply on the uncertain characteristics of sports *as such* as the content of the subject of PE.

- Prohl (2012) depicts uncertainty as a genuine structural feature of sports activities with a simple remark: ‘If the outcome of the game is not open, it is no sport’ (p. 50, translated by the authors). He explains how the subjective value of playing sports emanates from this uncertainty. In a similar way, Meinberg (2012) on body phenomenology, Bockrath (2012) on anthropology and philosophy, Stern (2010) on sociology and Gumbrecht (2010) on cultural philosophy give similar arguments that uncertainty is an unavoidable and necessary characteristic of sport.
- Alkemeyer (2009, 2012) focuses on uncertainty primarily as a permanent, comprehensive property of reflective modernity in which rational choice is no longer an option when facing a lack of a sufficiently reliable basis for decision making. He conceives of sports as a field in which action is being cultivated, facing precisely such uncertainty and, therefore, perceiving ‘athletes as practical experts for coping with uncertainty’ (p. 109, translated by the authors). Thus, he declares sports to be

endowed with the potential to convey an attitude of mindfulness, attention to the unexpected, the uncertain, the implicit and the contradictory.

A third article focuses more on a (problematic) societal context of sports in educational settings:

- Russell (2011) reflects on the moral ambiguity of children's and youth sports as to expose young persons to certain moral and other hazards. He emphasises 'uncertainties surrounding the status of children and our moral obligations to them' (p. 87).

The dimension of uncertainty as a *characteristic* of movement, games and sports shows how much the subject of PE is entangled with social phenomena and structures. This might be named *disciplinary uncertainty*, which arises from movement, games and *sports* being the subject of PE—and which needs to be taken into account in the PE classroom.

## 5. Summary, consequences and outlook

The current paper has dealt with the question of how the phenomenon of uncertainty is described and interpreted in the German- and English-language discourse on PE, along with how it is possible to systematise variable constitutions of the phenomenon. With addressing *uncertainty as an opportunity, a challenge and a characteristic* as described in section 4, an answer to the research question has been presented: all articles of the sample can be clearly classified into one of these dimensions. Nevertheless, there are overlaps in the arguments of single articles, particularly Meinberg (2010, 2012) and Bockrath (2008, 2012): one article of each author was assigned to the dimension 'opportunity' and the other to the dimension 'challenge'. In these different emphases of the articles, it becomes clear that the *characteristic of sports* as an uncertain activity (disciplinary uncertainty; Bockrath, 2012; Meinberg, 2012) also offers *didactic opportunities* to foster the processing of individual 'insecurities' in the meaning of *bildung* (Bockrath, 2008; Meinberg, 2012). This and other dependencies of the dimensions will be considered under the following question: What can be learned from the synopsis of the review's findings for teacher activities?

- In view of the social problems outlined in the introduction to the current article, perceiving uncertainty as an *opportunity* (16 publications) appears to be a significant undertaking that should be conveyed to (preservice) teachers. Teachers and TE will have to find ways to make use of the potential of the disciplinary uncertainty of the subject of sports, as well as of the opening of PE classrooms in terms of the methods and content. As a result, one can assume that teachers have to be sensitised and qualified for this, as Paseka et al. (2018) suggest from a professionalism perspective.
- The results also show that this accepting or even inviting of (disciplinary) uncertainty and the opening of the PE classroom appears to be the *challenge* of interactional uncertainty for (preservice) teachers—as addressed in the 19 publications in this dimension. Overall, we can learn from these articles that a balancing of certainty and uncertainty will be necessary in the daily work of (preservice) teachers in the PE classroom. In this context, it is particularly remarkable that in the relevant English-

language publications an ‘interactional uncertainty’ is to be avoided and eliminated, whereas the German-language publications explicitly deal with the recognition, acceptance and reflexion of uncertainty. A possible explanation for this could be that the German-language discourse thematically focuses more strongly on the potential of ‘bildung’ in uncertain situations.

- Although the first two dimensions relate to students and teachers as actors, the third dimension (8 publications) relates to the *character* and societal context of sports, which ultimately frames any activities of students and teachers in the PE classroom in the meaning of an ‘internal structure’ (Giddens, 1984, p. 25). This implies that the meaning of ‘sport’ in a PE lesson (as an internal structure) is generated by the action of students and the teacher. PE can be based on the structure of ‘sport’ as it is understood in everyday life and in the media, but it can also generate and potentially vary this structure. At this point, it must be emphasised again that sport is more than competition and sports. It can also be about outdoor adventure education (e.g. hiking) or cooperative movement experiences (e.g. dance). For this reason we talk about movement, games and sports, which is based on a wide understanding of sports. Dealing with this uncertainty of the ‘nature of sport’ would open up the chance to give space for students’ individual interests and interpretations of sport in the PE classroom. From this point of view, this group of articles draws attention to the need for (preservice) teachers to become aware of this and work on it reflexively.

One limitation of this review is the strictly systematic approach. What results is that those articles that use terms other than those listed in Table 1 are hidden. This is relevant because the research field is very broad in terms of the content, and no clear uses of core terms have yet been established. This points to a second limitation, namely, a reduction in the variety of details in the publications to the resulting pattern of the three dimensions. Future research could employ broader research strategies to identify additional relevant publications and further differentiate the synopsis within the three dimensions.

Some limitations of the review are, on the other hand, also a strength: the systematic approach of the review includes both theoretical and empirical publications—and only this breadth of access to the databases allowed for comprehensively presenting the broad discourse in the research field. This approach could reveal that the discourse in the research field is clearly dominated by German-language publications. This makes it all the more important to publish this review in English, thus making the discourse accessible to an international language area.

The systematic review on the phenomenon of uncertainty presented here is deliberately placed at the beginning of this special issue to reflect on the possible parallels to other educational disciplines. It has been shown that in publications specific to PE, uncertainty is often considered as a general didactic topic. On the one hand, this restricts the subject specificity of the paper, on the other hand because of this unspecificity this paper might provide orientation for the analysis of the phenomenon of uncertainty in other school subjects and in the generic educational disciplines.

## Notes

1. Many thanks to Judith Keinath (University of Hamburg) for the translation.

2. In the German language, education is understood as teachers' action with the aim of influencing students in terms of their educational goals. In contrast, *bildung* is understood as an individual process of a person dealing with the world. This process cannot be 'made' by teachers: they can only provide opportunities for self-*bildung* (Koller, 2011). The theoretical aspect of *bildung* are being deepened in 4.1.
3. German Conference of Ministers of Education.
4. The term physical education is understood as a collective term for sports instruction in an educational context, be it at school or in children's and youth sports. In this context, we comprehend sport in a broader sense, including all different kinds of movement and games.
5. In the following, this collaboration is indicated using the short reference 'Cooperation within FFSU'. For more information, see <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/fakultaere-forschungsschwerpunkte/ungewissheit.html>
6. The procedure to identify the dimensions was created in cooperation with FFSU, intensively including the perspective of PE.
7. Seiberth published works on a similar topic in both the German and English languages.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

### Notes on contributors

*Ole Stabick* has been a PhD student at the University of Hamburg since 2020. Ole's research foci include uncertainty as a dimension of pedagogical action, (cognitive) activation in physical education and inclusion in sports.

*Ingrid Bähr* has been a Professor for Educational Science (focussing on physical education) at the University of Hamburg since 2010. Ingrid's research foci are the processes and results of learning and teaching in open physical education classrooms; uncertainty as a dimension of pedagogical action; social learning in physical education and sports; gender aspects of physical education and sports; and physical education in early childhood.

### ORCID

Ole Stabick  <http://orcid.org/0000-0002-5728-699X>

### References

- Alkemeyer, T. (2009). Handeln unter Unsicherheit – vom Sport aus beobachtet. In F. Böhle & M. Wehrich (Eds.), *Handeln unter Unsicherheit* (pp. 183–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alkemeyer, T. (2012). Denken in Bewegung. Über die Gegenwart des Geistes in den Praktiken des Körpers, das Ergreifen von Situationspotenzialen und die Bewältigung von Unsicherheit. In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Die Möglichkeit des Sports: Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (pp. 99–127). Transcript.
- Andersson, J., Öhman, M., & Garrison, J. (2018). Physical education teaching as a caring act - techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23(6), 591–606. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1244765>
- Bähr, I., Bechthold, A., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Sabisch, A., & Sting, W. (2016a). Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess. Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M.

- Hammann, & M. Rothgangel (Eds.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (pp. 41–68). Waxmann-Verlag.
- Bähr, I., Bechthold, A., & Krieger, C. (2016b). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(1), 25–40. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2016-1-25>
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (Eds.). (2019). *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Bähr, I., Krieger, C., & Regenbrecht, T. (2018). Bildung durch Irritation im Sportunterricht? In R. Laging & P. Kuhn (Eds.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (pp. 179–204). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Learning by doing? Reflections on conducting a systematic review in the field of educational technology. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (pp. 111–127). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bockrath, F. (2008). Grenzen der Standardisierung: implizites Wissen - körperliches Wissen - negatives Wissen. In E. Franke (Ed.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (pp. 99–124). Schneider.
- Bockrath, F. (2012). Kontingenz der Erfahrung - Erfahrung der Kontingenz. In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (pp. 129–156). Transcript.
- Bossmann, T. (2008). Wissenschaftliche Übersichtsarbeiten - Wie unterscheiden sich systematische Reviews, Meta-Analysen und Health Technology Assessments (HTA)? *Physiotherapeuten*, 60(8), 860–862.
- Brumels, K., & Beach, A. (2008). Professional role complexity and job satisfaction of collegiate certified athletic trainers. *Journal of Athletic Training*, 43(4), 373–378. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-43.4.373>
- De Martin-Silva, L., Fonseca, J., Jones, R. L., Morgan, K., & Mesquita, I. (2015). Understanding undergraduate sports coaching students' development and learning: The necessity of uncertainty. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 669–683. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1072153>
- Dhurup, M., & Mahomed, F. E. (2011). Role ambiguity, role conflict and work overload and their influence on job satisfaction of sports facilitators in public schools in the Vaal Triangle, South Africa. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation & Dance*, 17(2), 172–188.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing the self and other in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 70–82). Sage.
- Floden, R. E., & Clark, C. M. (1988). *Preparing teachers for uncertainty*. Teachers College Record.
- Frei, P. (2012). Kommunikation im Sportunterricht - möglich? In S. Körner & P. Frei (Eds.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (pp. 329–346). Transcript.
- Frei, P., & Körner, S. (Eds.). (2010). *Ungewissheit - sportpädagogische Felder im Wandel*.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline in the theory of structuration*. Polity Press.
- Gieß-Stüber, P. (2005). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber (Ed.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (pp. 67–75). Lit-Verl.
- Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch Sport. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europa : neue Horizonte für interkulturelle Bildung* (pp. 234–248). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gieß-Stüber, P. (2009). *Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive*. Spitta-Verl.
- Grimminger, E., Gramespacher, E., Kloock, B., & Leineweber, H. (2006). Schulsportprojekte interkulturell : der Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zur Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Fremdheit. *Forum UNESCO-Projekt-Schulen*, (1–2), 16–20 <http://www.up-schulen.de/forum/06-1-2/16.pdf>
- Gumbrecht, H.-U. (2010). Kontingenz, Moral, Sport, Geschichte. In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Ungewissheit - sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 11–20). Czwalina.



- Ha, J. P., Hums, M. A., & Greenwell, T. C. (2011). Dual role of physical education Teacher-athletic directors in Korean secondary schools. *The Physical Educator*, 68(4), 221–233.
- Hasenbank-Kriegbaum, J. (2010). Ungewissheit in sportdidaktischer Theoriebildung – (k)ein Thema? In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Ungewissheit - sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 185–192). Czwalina.
- Helsper, W. (2005). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hölster, & J. Kade (Eds.), *Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2nd ed., pp. 142–161). Velbrück.
- Isaac, T., Baker, T., McCullick, B., Lux Gaudreault, K., Tomporowski, P., & Templin, T. (2012). An analysis of state physical education policy statutory ambiguity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 200–210. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.2.200>
- Koller, H.-C. (2011). The research of transformational education processes: Exemplary considerations on the relation of the philosophy of education and educational research. *European Educational Research Journal*, 10(3), 375–382. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.3.375>
- Körner, S. (2009). Beobachterperspektive: Reflexion von Kontingenz und Kontingenz der Reflexion: ein systemtheoretischer Kommentar. In I. Lüsebrink, C. Krieger, & P. Wolters (Eds.), *Sportunterricht reflektieren: ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (pp. 141–160). Strauß.
- Körner, S., & Frei, P., (Eds.). (2012). *Die Möglichkeit des Sports : Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416570>
- Krieger, C. (2010). Erziehung im Sportunterricht unter den Bedingungen von Kommunikation und Ungewissheit. In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 193–200). Czwalina.
- Krieger, C. (2013). Erziehender Sportunterricht aus Akteursperspektive: zwischen Flexibilität und Ungewissheit? In A. Gogoll & R. Messmer (Eds.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit* (pp. 247–252). Schweiz/Bundesamt für Sport.
- Krieger, C. (2015). Produktive Unsicherheit – und dann?! In R. Brand, C. Ernst, K. Krieger, C. Kröger, J. Sohnmeyer, & W.-D. Miethling (Eds.), *Schulsport und Sportspiele : Facetten von Sportwissenschaft* (pp. 53–73). Hofmann.
- Liesner, A., & Wimmer, M. (2005). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In W. H. In, R. Hölster, & J. Kade (Eds.), *Ungewissheit : pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (Vol. 2, pp. 23–42). Velbrück.
- Lüsebrink, I. (2010). Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/innenausbildung? Wie viel Gewissheit erträgt die Profession? In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Ungewissheit - sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 51–64). Czwalina.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität. Eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung? In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (pp. 301–328). Transcript.
- Lüsebrink, I., Wolters, P., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., & Regenbrecht, T. (2019). Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In I. Bähr, A. Sabisch, & W. Sting (Eds.), *Irritation als chance - bildung fachdidaktisch denken* (pp. 377–395). Springer VS.
- Meinberg, E. (2010). Über das ungewisse Etwas in Bildungsprozessen. In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Ungewissheit - sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 41–50). Czwalina.
- Meinberg, E. (2012). Leibsein zwischen Unverfügbarkeit und Verfügbarkeit: eine bildungstheoretische Position. In S. Körner & P. Frei (Eds.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (pp. 157–172). transcript Verlag.
- Meldrum, K. (2011). Preparing pre-service physical education teachers for uncertain future(s): A scenario-based learning case study from Australia. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 133–144. <https://doi.org/10.1080/17408981003712828>
- Menze-Sonneck, A. (2010). Ungewissheit als Problem im koedukativen Sportunterricht : eine pädagogische Analyse zum (un)doing gender im Bereich der Bewegungsgestaltung. In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Ungewissheit: Sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 93–98). Czwalina.

- Miethling, W.-D. (2013). Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 43(3), 197–205. <https://doi.org/10.1007/s12662-013-0299-3>
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.
- Möhwald, A. (2019). *Umgang mit Fremdheit im Sportunterricht : eine videobasierte Studie auf Basis der Interkulturellen Bewegungserziehung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26542-7>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in Educational Research - methodology, perspectives and application* (pp. 3–22). Springer.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E. ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Papasotiriou, E., Sidiropoulos, G., Ntanos, S., Chalikias, M., Skordoulis, M., & Drosos, D. (2019). Burnout and job satisfaction: The case of physical education teachers in Local sports Organizations. In V. Katsoni & M. SegarraOna (Eds.), *Smart tourism as a Driver for culture and sustainability* (pp. 503–514). Springer Cham.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A., (Eds.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Perry, W. G., Jr. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Peter, M., Diekötter, T., & Kremer, K. (2019). Participant outcomes of biodiversity citizen Science projects: A systematic literature review. *Sustainability*, 11(10), 2780. <https://doi.org/10.3390/su11102780>
- Prohl, R. (2012). Zur Anthropologie der Kontingenz des Sports. In S. Körner & P. Frei (Eds.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (pp. 49–72). transcript Verlag.
- Rogers, C. (2016). “I’m not so sure”: Teacher Educator action research into uncertainty. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 18(2), 766. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1002>
- Russell, J. S. (2011). The moral ambiguity of coaching youth sport. In A. R. Hardman & C. Jones (Eds.), *The ethics of sports coaching* (pp. 87–103). Routledge.
- Sachs, J. (2010). Uncertainty, ambiguity and fluidity: The pre-millennial challenges for education. In T. Gale & B. Lingard (Eds.), *Educational Research by association* (pp. 123–134). Brill Sense.
- Schierz, M. (2010). Gewiss ungewiss: die Zukunft des Schulfachs Sport. In P. Frei & S. Körner (Eds.), *Ungewissheit - sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 21–40). Czwalina.
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen - Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In S. Körner & P. Frei (Eds.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (pp. 281–300). Transcript.
- Schuck, S., Aubusson, P., Burden, K., & Brindley, S. (2018). *Uncertainty in teacher education futures: Scenarios, politics and STEM*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8246-7>
- Seiberth, K. (2010a). *Cultural diversity, otherness and sport : Prospects and limits of integration*. Pabst.
- Seiberth, K. (2010b). *Fremdheit im Sport : ein theoretischer Entwurf. Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und pädagogische Implikationen*. Universität Tübingen.
- Seiberth, K. (2012). *Fremdheit im Sport. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Integration im Sport*. Hofmann.

- Stern, M. (2010). Ethos Grenzgang: Zur Bildungsrelevanz kontingenter Handlungsanordnungen in informellen Lernkulturen des Sports. In P. K. Frei (Ed.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 85–92). Czwalina.
- Sturma, A., Ritschl, V., Dennhardt, S., & Stamm, T. (2016). Review. In V. Ritschl, R. Weigl, & T. Stamm (Eds.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (pp. 207–221). Springer.
- Thomas, J., O'Mara-Eves, A., Harden, A., & Newman, M. (2017). Synthesis methods for combining and configuring textual or mixed methods data. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews* (2nd ed., pp. 181–210). Sage.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht : Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>
- Wenholt, T. (2010). Zwischen Gewissheit und Ungewissheit: Themenkonstitution und Themenentwicklung in Situationen bewegten Unterrichts. In P. Frei (Ed.), *Ungewissheit - sportpädagogische Felder im Wandel* (pp. 241–247). Czwalina.

## Publikation II

**Stabick, O.,** Heemsoth, T., Krieger, C., & Bähr, I. (2023). Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts – theoretische Verortung und empirische Fundierung aus der Sicht von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00913-7>

### **Darlegung des Eigenanteils an Publikation II:**

Die Idee für Publikation II entstand im Zuge der Pilotstudie Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts (KriaS), die im Rahmen der Exzellenz-Initiative der Universität Hamburg durch den Ideen- und Risikofonds gefördert wurde. Die Studie dient als Grundlage für die Neueinreichung des DFG-Antrags RETHESIS aktiv (Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen eines aktivierenden Sportunterrichts aus Schüler:innensicht), der im Juni 2024 eine Förderzusage erhalten hat. Für das KriaS-Projekt übernahm ich die Projektleitung und war hauptverantwortlich für die Gesamtkoordination.

Alle Abschnitte des Manuskripts stammen von mir. Die Co-Autor:innen nahmen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte bei der Unterstützung des Schreibprozesses ein. Prof. Dr. Dr. Tim Heemsoth unterstützte mich bei der Ableitung der Kriterien und bei der inhaltlichen Stringenz des Manuskripts. Prof.in Dr. Ingrid Bähr stand mir mit konstruktivem Rat bei der Erstellung der theoretischen Rahmung zur Seite. Prof. Dr. Claus Krieger nahm eine beratende Funktion in Bezug auf die methodische Herangehensweise und die Datenauswertung ein.

Die Einreichung des Manuskripts und die Korrespondenz mit den Herausgeber:innen und Gutachter:innen lagen in meiner Verantwortung. Alle Überarbeitungen im Zuge des Reviewprozesses wurden von mir unter Rücksprache mit den Co-Autor:innen umgesetzt.

*Die Abdruckgenehmigung liegt mit der Veröffentlichung als Open-Access-Beitrag vor.*

## Hauptbeitrag

Ger J Exerc Sport Res  
<https://doi.org/10.1007/s12662-023-00913-7>  
Eingegangen: 23. Dezember 2022  
Angenommen: 5. September 2023

© The Author(s) 2023



Ole Stabick<sup>1</sup> · Tim Heemsoth<sup>2</sup> · Claus Krieger<sup>1</sup> · Ingrid Bähr<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Arbeitsbereich Bewegung, Spiel & Sport, Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

<sup>2</sup> Institut für Sportwissenschaft, Europa-Universität Flensburg, Flensburg, Deutschland

# Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts

## Theoretische Verortung und empirische Fundierung aus der Sicht von Sportlehrkräften

### Zusatzmaterial online

Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s12662-023-00913-7>) enthalten.

Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung werden derzeit drei zentrale Basisdimensionen zur Beschreibung von Unterrichtsqualität fokussiert, und zwar die Klassenführung, die konstruktive Unterstützung und die kognitive Aktivierung. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Basisdimensionen Lern- und Bildungsverläufe fachübergreifend beeinflussen. Die Tatsache, dass sich entsprechende empirische Befunde hauptsächlich auf mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer beziehen (Kunter & Ewald, 2016), hat gegenwärtig zur Folge, dass fachspezifische Auslegungen auch über diese Fächergruppen hinweg zunehmend gefordert werden (Klieme & Rakoczy, 2008). Für das Fach Sport liegen bereits empirische Studien zur Klassenführung und zur konstruktiven Unterstützung vor (u. a. Herrmann, Seiler, Pühse, & Gerlach, 2015). Die Dimension der kognitiven Aktivierung wurde bisher vornehmlich konzeptionell betrachtet (Wibowo, Krieger, Gerlach, & Bükers, 2021), nur vereinzelt liegen empirische Erkenntnisse vor (Praetorius et al., 2020). Herrmann und Gerlach (2020) mahnen daher eine stärkere sowohl im Fachdiskurs theoretisch verortete als auch empirisch fundierte Ausdifferenzierung gera-

de dieser Basisdimension an. An diesem Desiderat setzt der vorliegende Beitrag an.

Im Hinblick auf eine *kognitive* Aktivierung erscheint es für das Fach Sport dabei zunächst fraglich, inwieweit das Adjektiv *kognitiv* sinnvoll gewählt ist: Geht man davon aus, dass im Zentrum des Sportunterrichts das Bewegungshandeln steht, das ästhetische Erfahrungen ermöglicht, denen Reflexivität *inhärent* ist (Bietz & Scherer, 2017; Künzell, Maurer, Voigt, & Zentgraf, 2023; Laging, 2018), die demnach also *im* Sich-Bewegen stattfinden, dann erscheint das Adjektiv *kognitiv* in gewisser Weise irreführend. In diesem Beitrag wird im Hinblick auf die Fachspezifik davon ausgegangen, dass es im Sportunterricht um eine (häufig auch zeitgleiche) kognitive und motorische Aktivierung geht (Messmer, 2018). Motorische Aktivierung ist dabei nicht gleichzusetzen mit rein physiologischer Aktivitätssteigerung, wie bspw. ins Schwitzen zu kommen. Vielmehr verlangt der Aktivierungsbegriff eine *vertiefte* Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen (Lipowsky, 2020), die im Kern des Fachs Sport im subjektiv anspruchsvollen Bewegungshandeln liegt. Eine so verstandene motorische Aktivierung wird mit dem Adjektiv *kognitiv* tendenziell ausgegrenzt, deshalb wird im Folgenden auf diese Bestimmung verzichtet und in einem breiteren Verständnis von *Aktivierung* als Unter-

richtsqualitätsdimension im Fach Sport gesprochen.

Ausgehend von diesem Begriffsverständnis ist folgende Forschungsfrage leitend: Was sind für erfahrene Sportlehrer:innen bedeutsame Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts?

Nach einem kurzen Überblick zu den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität werden zunächst auf theoretischer Ebene sowohl explizit vorliegende sportdidaktische Konzeptionen eines aktivierenden Sportunterrichts dargestellt, als auch implizite Bezüge des Fachdiskurses zur Aktivierung im Sportunterricht herausgearbeitet. Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts werden hiervon abgeleitet. Diese Kriterien beziehen sich auf das Handeln von Sportlehrkräften, die das Ziel verfolgen, vertiefte Lernprozesse bei Schüler:innen anzuregen. Daher erscheint die Akteur:innenperspektive von erfahrenen Lehrkräften als unmittelbar relevant. Unter der Annahme, dass erfahrene Sportlehrkräfte als Expert:innen ihres eigenen Handelns fundierte Aussagen über einen qualitätsvollen Unterricht im Hinblick auf die Aktivierung treffen können (Krauss & Bruckmaier, 2014), werden die theoretisch benannten Kriterien zunächst in deduktive Kategorien überführt, um sodann auf dieser Grundlage die Erlebens- und Deutungsweisen im Hinblick auf einen aktivierenden Sportunterricht zu untersuchen und die leitende Forschungsfrage zu beantworten. Abschließend werden die Ergebnisse dis-

Published online: 13 October 2023

German Journal of Exercise and Sport Research

kuriert und ein Ausblick auf sportdidaktische Konsequenzen skizziert.

### Theoretische Verortung eines aktivierenden Sportunterrichts

#### Kognitive Aktivierung als generische Basisdimension der Unterrichtsqualität

Von den drei generischen Basisdimensionen der empirischen Unterrichtsforschung bezieht sich die Basisdimension *Klassenführung* auf einen strukturierten, klaren und störungspräventiven Unterricht mit möglichst effizienter Zeitnutzung für aktive Lernprozesse ohne Zeitverluste. Hierbei spielen Aspekte eine Rolle, die bereits von Kounin (1976) genannt werden, etwa die Allgegenwärtigkeit (d. h. dem Verhalten der Schüler:innen aufmerksam folgen), die Überlappung (d. h. mehreren Dingen gleichzeitig nachkommen), Reibungslosigkeit und Schwung (d. h. Vermeidung unnötiger Unterbrechungen) sowie die Gruppenmobilisierung (d. h. Anregung zur aktiven Teilnahme).

Die Basisdimension *konstruktive Unterstützung* bezieht sich nach Kunter und Ewald (2016) sowohl auf Aspekte der Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen (bspw. konstruktiver Umgang mit Fehlern) als auch der Beziehungsqualität (bspw. Fürsorge, positives Klima). Die Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen sollten demnach im Wesentlichen von lernrelevanter Unterstützung geleitet sein (u. a. Heemsoth & Miethling, 2012).

Die Basisdimension (*kognitive Aktivierung*) formuliert den Anspruch, Lernende zu einer elaborierten, vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und zu zunehmend selbsttätigen Lernprozessen anzuregen. Dies solle durch die Art der Aufgabenauswahl und der konkreten Aufgabenstellung sowie über entsprechende Anregungen zum reflexiven Handeln angestoßen werden (Lipowsky, 2020). Im Hinblick auf mögliche Zusammenhänge der drei Basisdimensionen wird schließlich mit Bezug auf das Angebots-Nutzungs-Modell betont, dass eine gute Klasseführung und ein positives Klima als Voraussetzungen

für eine Aktivierung zur elaborierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand entscheidend sind (ebd.).

#### Aktivierung aus sportdidaktischer Perspektive

Sportdidaktische Forschungsansätze zu einem aktivierenden Sportunterricht gehen von unterschiedlichen Positionen aus. Auf der einen Seite werden bspw. Kompetenzorientierung, Wissensvermittlung oder Aufgabenkultur in den Mittelpunkt gestellt sowie auf der anderen Seite dem bildenden und reflexiven Sportunterricht Bedeutung zugeschrieben (Herrmann & Gerlach, 2020; Wibowo et al., 2021; Wolters & Lüsebrink, 2017). So lassen sich verschiedene Ansätze identifizieren, die sich dem Thema der Aktivierung explizit annehmen oder die implizit mit diesem Thema in Verbindung gebracht werden können.

Auf einer bewegungswissenschaftlich-handlungstheoretischen Basis arbeiten Niederkofler und Amesberger (2016) *Kognitionen als Strukturgrundlage motorischer Lernprozesse* im Sinne von Antizipations-, Realisations- und Interpretationsprozessen heraus. Aktivierung im Sportunterricht zielt hier primär auf den Aufbau und die Veränderung von bewegungsbezogenen Handlungsrepräsentationen ab. Empirisch konnten erste Zusammenhänge handlungsorientierter Instruktionen zu volitionalen Variablen gezeigt werden (Niederkofler, Herrmann, & Amesberger, 2018).

In Ansätzen eines *mehrperspektivischen Sportunterrichts* wird Aktivierung vor allem im Sinne kognitiv orientierter Aufgabenstellungen und der Anregung von (sprachlichen) Reflexionsprozessen, u. a. zur individuellen Deutung und Mitgestaltung von Bewegung, Spiel und Sport im Sportunterricht ausgelegt (Balz, 2021; Hapke & Cramer, 2020; Hapke & Waigel, 2019). Empirische Studien zeigen hier vor allem, dass in der Schulpraxis diese Ansprüche bislang erst in Einzelfällen eingelöst werden (Balz, 2016; Hapke, 2018).

Sportdidaktische Arbeiten, die sich mit dem *Kompetenzbegriff* auseinandersetzen, implizieren ein Aktivierungsverständnis, das relevante Aktivitäten

von Schüler:innen im Sportunterricht auf motorischer und kognitiver Ebene berücksichtigt, z. B. als Ansteuerung *operativer und reflexiver Handlungsfähigkeit* im Sport (Gogoll, 2020; Sygusch, Hapke, Liebl, & Töpfer, 2021). Die unterschiedlichen Kompetenzmodelle liefern hier jeweils eigene Systematisierungen dessen, wozu genau Schüler:innen im Sportunterricht aktiviert werden sollen und wie sie dabei zu begleiten sind (Gogoll, 2020; Messmer, 2021; Pfitzner, 2018). Empirische Befunde zur Umsetzung eines solchen Unterrichts wurden bislang erst vereinzelt aus der Perspektive von Lehrkräften (Ptack, 2019) und Schüler:innen erarbeitet (Schönfeld, 2021).

Unter dem Unterrichtsprinzip einer *reflektierten Praxis* lassen sich (implizit) Ansätze zum sportdidaktischen Aktivierungsdiskurs verorten, denen es u. a. ausgehend von interaktions- und kommunikationstheoretischen Fundierungen darum geht, das Spannungsfeld der Praxis körperlichen Tuns und der Praxis der Reflexion im Fach Sport auf Möglichkeiten eines konstruktiven Verhältnisses zu prüfen (Serwe-Pandrick, 2016). Unterrichtsmethodisch werden hier an individuellen Erfahrungen ansetzende, problemorientierte, offene Settings als gehaltvoller Ausgangspunkt reflektierter Praxis gesehen. Empirisch liegen hierzu Fallanalysen vor, in denen entsprechende Interaktionsprozesse rekonstruiert werden (u. a. Serwe-Pandrick, 2016).

Problemorientierte Unterrichtsettings lassen sich auch unter einer konstruktivistischen Perspektive von *Problemlösetätigkeiten* (Funke, 2003) als Ausgangspunkt einer Aktivierung im Sportunterricht verstehen, in kognitionspsychologischer Prägung zunächst mit Betonung auf Wissensaspekte (u. a. Wang et al., 2019). Andere sportdidaktische Studien fokussieren dagegen Problemlösetätigkeiten als Verbindung kognitiver und motorischer Prozesse (u. a. Neumann, 2009) und verweisen auf die Notwendigkeit einer adaptiven Lernbegleitung (Wibowo, 2016); empirisch konnte in einer qualitativen Auswertung von Videodokumentationen selbstständig arbeitender Kleingruppen schüler:innenseitiges Problemlösen im

## Zusammenfassung · Abstract

Sportunterricht als Ineinandergreifen von Probieren, Analysieren, Bewerten und Planen rekonstruiert sowie ein entsprechendes lehrerseitiges Unterstützungshandeln konzeptioniert werden, das an die jeweilige Aktivität der Schülerteams individuell adaptiert ist (ebd.).

Schließlich liegt mit dem Ansatz der *ästhetischen Aktivierung* (Hartmann, 2021; Laging, 2016) eine Position vor, die Aktivierung stark mit Fragen des Bewegungshandeln und der Körperlichkeit verknüpft und eine fundamentale Ergänzung von Aktivierungsansätzen einbringt, die auf das Kognitive ausgerichtet sind. Ausgehend von bildungstheoretischen sowie bewegungspädagogischen Prämissen (Bietz & Scherer, 2017) geht es demnach im Sportunterricht darum, systematisch körper- und bewegungsbezogene Differenzverfahren zu initiieren, die leibliche Reflexionsprozesse im Sinne impliziten Wissens (Neuweg, 2015) bzw. Körperwissens (Franke, 2018) ermöglichen. Künzell et al. (2023) sprechen hier aus bewegungswissenschaftlicher Perspektive von *Embodied Cognition*. Entsprechende didaktische Empfehlungen zielen auf eine erfahrungsorientierte, möglichst individuell ausgestaltbare Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen, die in ihrer Ganzheitlichkeit und Widerständigkeit belassen oder sogar akzentuiert sind, um Reflexionen *im* Handeln anzuregen (Bähr, Bechthold, & Krieger, 2016; Bietz & Scherer, 2017). Erste empirische Studien liegen zu einer Aktivierung durch bewegungsproblemspezifische Geräteeinrichtungen, kontextbezogene oder metaphorische Instruktionen (Hartmann, 2021) sowie im Rahmen irritationsfreundlicher Settings vor (Bähr et al., 2016).

Vor dem Hintergrund der genannten Ansätze lässt sich zusammenfassen, dass unterschiedliche Vorstellungen zum Kerngegenstand des Sportunterrichts divergierende Aktivierungsverständnisse zur Folge haben und damit auch unterschiedliche Vorstellungen darüber einhergehen, welche konkreten Zielperspektiven und didaktischen Merkmale einen aktivierenden Sportunterricht prägen (sollten). Es finden sich bis dato keine Studien, die die Umsetzung

Ger J Exerc Sport Res <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00913-7>  
© The Author(s) 2023

O. Stabick · T. Heemsoth · C. Krieger · I. Bähr

### Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts. Theoretische Verortung und empirische Fundierung aus der Sicht von Sportlehrkräften

#### Zusammenfassung

Die Art und Weise der kognitiven Aktivierung von Schüler:innen ist neben der Klassenführung und der konstruktiven Unterstützung für die Wirksamkeit von Unterricht mitentscheidend. Forschungsbefunde zur Unterrichtsqualität stammen jedoch hauptsächlich aus Studien bezüglich mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer (Kunter & Ewald, 2016), was die Notwendigkeit einer fachspezifischen Auslegung für das Fach Sport verdeutlicht. Bisherige Arbeiten sind hier v.a. konzeptioneller und nicht empirischer Art. Hier setzt der vorliegende Beitrag mit folgender Fragestellung an: Was sind für erfahrene Sportlehrer:innen bedeutsame Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts? Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde der theoretische Fachdiskurs zu einer Liste von Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts verdichtet. Darauf aufbauend wurden leitfadengestützte Interviews mit zehn Sportlehrkräften geführt

und mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Es zeigt sich, dass das deduktiv aus der Kriterienliste entstandene Kategoriensystem durch das empirische Material bestätigt und erweitert werden kann. Außerdem konnte eine induktive Hauptkategorie identifiziert werden, die weiterführende Voraussetzungen umfasst, die einen aktivierenden Sportunterricht erst ermöglichen. In dieser induktiven Kategorie zeigen sich Überschneidungen zu den Basisdimensionen der Klassenführung und der konstruktiven Unterstützung, was auf den engen Zusammenhang der drei Basisdimensionen aus Sicht von Sportlehrkräften verweist.

#### Schlüsselwörter

Sportdidaktik · Qualitative Inhaltsanalyse · Aktivierung · Unterrichtsqualität · Basisdimension

### Criteria for activating physical education (PE). Theoretical positioning and empirical foundation from the perspective of PE teachers

#### Abstract

The way in which students are cognitively activated, along with classroom management and constructive support, is critical for effective classroom instruction. However, the findings of empirical educational research on quality characteristics of good teaching have mainly emerged from mathematical-scientific fields, which leads to the demand for a subject-specific interpretation. So far, the previous sports didactic activation discourse has been primarily conceptual rather than empirical. The present article pursues the research question: What are significant criteria of activating physical education (PE) for experienced PE teachers? To answer the research question, the theoretical discourse was condensed into a list of criteria for activating PE. Furthermore, guided interviews were conducted with 10 PE teachers and

analyzed using content-structuring content analysis. In the results, it can be seen that the category system deductively created from the list of criteria could be confirmed and extended by the empirical material. In addition, an inductive main category could be formed, which identifies overarching conditions of success as prerequisites that significantly influence or fundamentally enable activating PE lessons in the first place. This inductive category shows overlaps with the basic dimensions of classroom management and constructive support, which suggests a close connection of the three basic dimensions for the subject of PE.

#### Keywords

Sports didactics · Qualitative content analysis · Activation · Teaching quality · Basic dimension

aktivierenden Sportunterrichts systematisch evaluieren oder eine Wirksamkeit von besonders aktivierendem Sportunterricht untersuchen (Herrmann & Gerlach, 2020). Trotz der Vielfalt sportdidaktischer Ansätze können Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden: So verweisen alle Aktivierungsverständnisse auf die grundlegende Relevanz sowohl bewegungsbezogener als auch kognitiver Prozesse. Auf didaktischer Ebene wird in einer Reihe von Ansätzen auf geöffnete, problem- und erfahrungsorientierte Unterrichtsettings verwiesen.

### Ableitung zentraler Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts

Im Folgenden wird versucht, in der Logik eines *kleinsten gemeinsamen Nenners* den dargestellten Fachdiskurs in drei zentralen Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts zusammenzufassen. Einen aktivierenden Sportunterricht charakterisiert demnach erstens das *Stellen herausfordernder Aufgaben*, die – wie in anderen Fächern auch – eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anbahnen sollen. Im sportdidaktischen Diskurs zeichnet sich diese Art von Aufgaben dadurch aus, dass sie die Schüler:innen mit bewegungsbezogenen, komplexen Problemen konfrontieren (u. a. Wibowo et al., 2021), was einhergeht mit der Eröffnung von Handlungsspielräumen für Schüler:innen (Balz, 2021; Herrmann et al., 2015). Dadurch soll eine kreative und konstruktive Auseinandersetzung angeregt werden (Hapke & Waigel, 2019; Laging, 2021), was auch die Re- und Neukonstruktion von sportlichen Bewegungen beinhalten kann. Aus Sicht der Bewegungspädagogik spielen dafür insbesondere Differenzenerfahrungen eine zentrale Rolle, die leibreflexiv vollzogen und auch im Nachgang sprachlich reflexiv eingeholt werden können (Franke, 2018; Hartmann, 2021; Laging, 2016). Letzteres verweist direkt auf das nächste Kriterium eines aktivierenden Sportunterrichts.

Das *Anregen von Reflexionen* wird im sportdidaktischen Diskurs teilweise im Sinne einer Anregung zur Reflexion *im* und/oder *über* den Prozess des Sich-

Bewegens spezifiziert (Laging, 2016). In einer Reflexion *über* bewegungsbezogene Lerngegenstände (bspw. in Reflexionsgesprächen) können Schüler:innen dazu aufgefordert werden, sich mit Sinn- und Funktionszusammenhängen, Verschiedenartigkeiten oder Strukturen vorher erfahrener Bewegungen oder bewegungskultureller Formen auseinanderzusetzen (Balz, 2021; Niederkofler & Herrmann, 2021). Pftzner (2018) verweist darauf, dass das Reflektieren schüler:innenseitiger Erfahrungen im Zuge von Bewegungsaufgaben einen wichtigen Bestandteil eines aktivierenden Sportunterrichts darstellt. Auch Balz (2021) sieht für einen aktivierenden Sportunterricht im Sinne eines mehrperspektivischen Unterrichts reflexive Anteile im Mitmachen (Handlungswissen situativ gebrauchen), Mitdenken (versprachlichen) und Mitgestalten (Metakognition) als höchst relevant an. Der sprachliche Austausch dient dazu, Lerngegenständen im Sinne einer reflektierten Praxis analytisch-deskriptiv, reflexiv-kritisch und konstruktiv-innovativ begegnen zu können (Serwe-Pandrick, 2016) und neben einer operativen auch eine reflexive Handlungsfähigkeit aufzubauen (Hapke & Waigel, 2019). Hierbei ist die Lehrkraft gefordert ein Unterrichtsgespräch zu initiieren, das in einer am Lernziel orientierten Gesprächsführung konkret zum Problematisieren, Erklären, Begründen, Vergleichen, Hinterfragen, Verknüpfen, Abgrenzen und Einbringen eigener Ideen und Perspektiven anregt (Hapke & Waigel, 2019; Hartmann, 2019; Wegener, 2018). Einige sportdidaktische Autor:innen betonen darüber hinaus, dass gerade leibliche Reflexionen *im* Bewegungsprozess, denen Franke (2018, S. 285) ein „nichtkognitives Reflexionspotenzial“ zuschreibt, von besonderer Bedeutung für eine Aktivierung im Fach Sport sind. Erst Anregungen zum aktiven Erspüren und Bewirken im Umgang mit etwas oder jemandem ermöglichen bzw. unterstützen im Prozess einer aufkommenden, bewegungsimmanenten Erfahrung das Finden eines handlungs- und situationspezifischen Sinns (ebd.). Demnach gilt es für eine Sportlehrkraft, entsprechende Bewegungsarrangements anzubieten, in denen im Bewegungs-

vollzug selbst Erkenntnisse gewonnen werden können (Hartmann, 2021; Laging, 2016).

Das Kriterium *Lernen individuell begleiten* betont schließlich, dass eine Passung von Anspruchsniveau der Aufgabe auf der einen Seite sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen auf der anderen Seite als besonders bedeutsam für einen aktivierenden Sportunterricht angenommen werden (Herrmann & Gerlach, 2020; Niederkofler & Herrmann, 2021). Ähnlich wird auch von Sygusch et al. (2021) darauf verwiesen, dass sowohl bewegungsbezogene Vorerfahrungen als auch entsprechendes Vorwissen der Schüler:innen im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Laging (2016) spricht in diesem Kontext von (individuellen) Bewegungserfahrungen und Bewegungsinteressen, die der Unterricht aufzugreifen habe. Besonders bei der Konfrontation mit bewegungsbezogenen, komplexen Problemen sei es notwendig, eine individuelle Passung zu fokussieren. Hapke und Waigel (2019) empfehlen Aufgabenstellungen „in der Regel so anzulegen, dass Vorwissen für ihre Lösung erforderlich, jedoch nicht ausreichend ist“ (S. 152). Somit gilt, dass Sportlehrkräfte einerseits ihr unterrichtliches Planen auf die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Schüler:innen anpassen, andererseits aber auch situativ auf individuelle Bedürfnisse der Schüler:innen adaptiert reagieren sollten (Wibowo, 2016).

### Aktivierung aus der Perspektive von Sportlehrkräften

#### Methode

Zur Bearbeitung der Fragstellung „Was sind für erfahrene Sportlehrer:innen bedeutsame Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts?“ wurde ein qualitativer Zugang gewählt (leitfadengestützte Interviews und inhaltsanalytische Auswertung). Ein solcher Zugang erlaubt es, die im Abschn. „Ableitung zentraler Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts“ erarbeiteten Kriterien anhand von Expert:innenwissen aus der Praxis zu konkretisieren und möglichst ausdifferenzieren bzw. zu ergänzen.



**Stichprobe.** Die im Theorieteil identifizierten Kriterien sind schulartübergreifender Natur und werden über die gesamte Schullaufbahn relevant, weshalb die Sichtweisen der Lehrkräfte verschiedener Jahrgänge mit einbezogen wurden. Insgesamt wurden 45- bis 60-minütige Interviews mit vier Sportlehrkräften einer Grundschule und sechs Sportlehrkräften der weiterführenden Schule geführt. Für die Auswahl der Interviewpartner:innen wurden zunächst Sportfachschaftsleitungen gebeten, aus ihrer Sicht qualifizierte Sportlehrkräfte in Hinblick auf einen aktivierenden Sportunterricht zu benennen. Anschließend wurde geprüft, ob die benannten Lehrkräfte über ein Lehramtsstudium im Fach Sport sowie eine Berufserfahrung von mindestens fünf Jahren verfügen. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Die Interviews wurden transkribiert und mit MAXQDA (VERBI GmbH, Berlin) ausgewertet.

**Durchführung der Befragung.** Vor den Interviews wurden die befragten Lehrkräfte über die Zielsetzung des Vorhabens informiert und knapp über die drei Basisdimensionen guten Unterrichts aufgeklärt. Ein spezifisches Verständnis von Aktivierung (im o.g. theoretischen Sinne) wurde dabei nicht thematisiert. Bei der Durchführung der Interviews wurden zwei Techniken eingesetzt. Zunächst wurde durch die Frage nach *gelungenen* Situationen im Sportunterricht mit dem Fokus auf Aktivierung in das Interview eingeleitet („Denken Sie an Ihre letzten Sportstunden zurück und erzählen Sie von einer Sportstunde, in der es Ihnen gut gelungen ist, die Schüler:innen zu aktivieren“). Mit einer kontrolliert-explorativen Interviewtechnik (Miethling & Krieger, 2004) wurden diese und später weitere erfragte konkrete Unterrichtssituationen (kontrastierend hier auch die Frage nach weniger gelungenen Episoden) und in Bezug auf Entstehung, Verlauf und Konsequenzen für die Beteiligten intensiv beleuchtet. Schließlich (und wo sinnvoll verwoben mit dem explorativ-kontrollierten Teil) wurde ein Interviewleitfaden für die thematische Vertiefung der Interviews genutzt (Krieger, 2008; Mey & Mruck, 2010), womit u. a. sichergestellt

werden konnte, dass die Lehrkräfte über mehr berichten als eine bloße physiologische Aktivierung der Schüler:innen (Beispielfrage: „Was verstehen Sie unter Aufgaben in denen tiefere Verstehensprozesse bei den Schüler:innen angeregt werden sollen?“). Die drei Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichtes (vgl. Abschn. „Ableitung zentraler Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichtes“) lieferten die Struktur für den eingesetzten Interviewleitfaden. Auch im Rahmen des Leitfadenteils wurde versucht, möglichst konkrete Situationen zu explorieren.

**Datenauswertung.** Zur Auswertung wurde sich an dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) orientiert. Hierfür wurden für die Analyse auf Basis der drei oben genannten Kriterien (vgl. Abschn. „Ableitung zentraler Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichtes“), drei Hauptkategorien (HK) a priori gebildet:

- HK1: Herausfordernde Aufgaben stellen
- HK2: Reflexion anregen
- HK3: Lernen individuell begleiten

Der gesamte Auswertungsprozess zog sich im Team und war durch diskursives Aushandeln und kommunikative Validierung der Kategorien – häufig nach vorhergehender unabhängiger Kodierung zweier Auswerter:innen – gekennzeichnet. Während des Kodierprozesses konnte das deduktive Kategoriensystem am Material ausdifferenziert und induktiv erweitert werden.

### Ergebnisse entlang der Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts

Der Kategorienbaum ist in **Abb. 1** dargestellt. Die aus Lehrkräftesicht wesentlichen Kriterien konnten als Hauptkategorien und weiter ausdifferenziert in Subkategorien rekonstruiert werden. Dabei ließen sich auch eine Reihe neuer (Sub-)Kategorien finden, die zwar von den Lehrkräften als bedeutsam für *Aktivierung* erlebt wurden, jedoch anhand unserer theoretischen Vorüberlegungen weniger zu *Aktivierung* passen. Wir haben sie im

Rahmen der Kriterien als *übergreifende Gelingensbedingungen* für einen aktivierenden Sportunterricht bezeichnet und in personale, interaktionale und organisationale Bedingungen kategorisiert.

Im Folgenden werden zunächst alle Hauptkategorien kurz vorgestellt und anhand der Befunde ausdifferenziert. Anschließend wird exemplarisch jeweils eine Subkategorie mit Hilfe von ausgewählten Ankerzitaten illustriert und interpretativ ausgelegt.

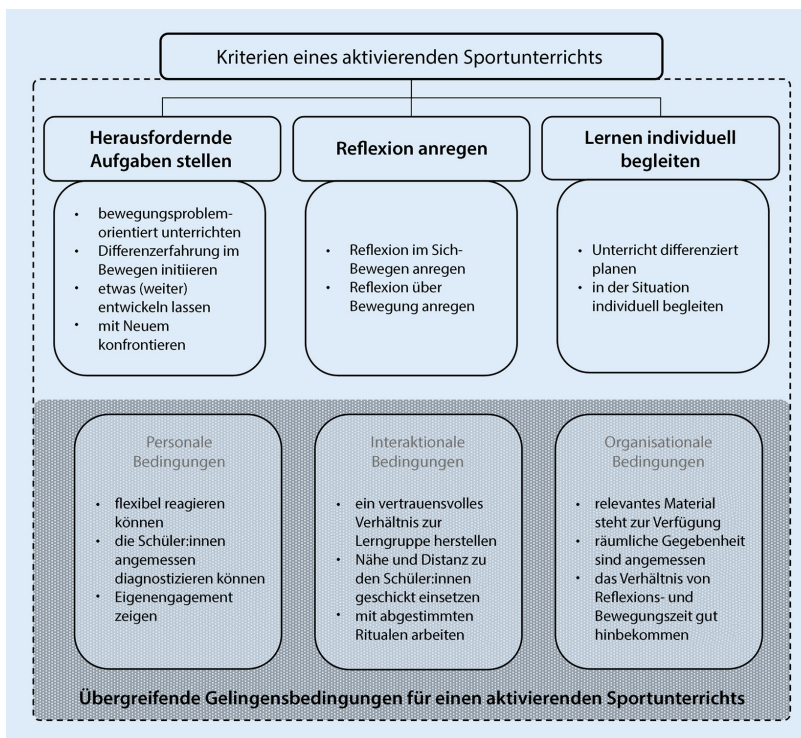
### Herausfordernde Aufgaben stellen.

Unter der Hauptkategorie *Herausfordernde Aufgaben stellen* wird verstanden, dass die Schüler:innen u.a. mit bewegungsbezogenen und komplexen *Problemen* konfrontiert werden. Die Hauptkategorie konnte induktiv durch vier Subkategorien ausdifferenziert werden: *bewegungsproblemorientiert unterrichten*, *Differenzierung im Bewegung initiieren*, *etwas (weiter) entwickeln lassen* und *mit Neuem konfrontieren*. Das exemplarische Ankerbeispiel gehört zur Subkategorie *etwas (weiter) entwickeln lassen*:

„Die Kinder sollten selbst Regeln entwickeln und dann wird halt abgestimmt von den Schülern, ob die Regel aufgenommen wird. Es wurde dann durchgetestet, ob sie auch für alle freudvoll war. Und dadurch haben sie wirklich im sozialen Lernen tiefer Fortschritte gemacht“ (LK8, Pos. 2).

Die Lehrkraft beschreibt das Entwickeln von Regeln als aktivierend für die Schüler:innen und verweist auf den Effekt des sozialen Lernens sowie auf das Wechselspiel von Abstimmen und Erproben der neuen Regeln – hierbei scheint es zu einem regen Austausch und einer intensiven und motivierenden Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand zu kommen. Für die befragte Lehrkraft ist somit das Bereitstellen *unfertiger* Regeln, die es dann gemeinsam konstruktiv weiterzuentwickeln gilt, eine herausfordernde und gewinnbringende Aufgabe.

Eine weitere Aussage einer Lehrkraft unterstreicht die Bedeutung der Subkategorie, sie spricht von einem „Baukasten“ (LK7, Pos. 196) den die Schüler:innen erst mit Bewegungen und Wissen über Regeln gefüllt haben müssen, bevor sie über-



**Abb. 1** ◀ Vollständiger Kategorienbaum – die induktive Hauptkategorie ist grau schraffiert

haupt etwas Eigenes entwickeln können. In dem Kontext geht es außerdem mehrfach darum, Spielregeln selbst (weiter) zu entwickeln. Neben geplanten Unterrichtsreihen, die bereits Regeländerung/-entwicklung als Lerngegenstand beinhalten, werden außerdem Situationen als auslösender Anlass genannt, bei denen ein Spiel nicht reibungslos funktioniert (bspw. Ball gegen den Kopf oder unfaire Spielbedingungen), woraufhin die Schüler:innen dazu aufgefordert werden, gemeinschaftlich an einem konstruktiven Lösungsprozess mitzuarbeiten. Die Zielsetzung der Lehrkräfte liegt darin, dass den Schüler:innen die Wichtigkeit von Regeln im Sinne des Fairplays, der Chancengleichheit und der Spannung eines Spiels bewusst gemacht wird und es nur funktionieren kann, wenn sich alle an die aufgestellten Regeln halten. In der Subkategorie werden außerdem Analogien zu bereits bestehenden Vermittlungskonzepten hergestellt, um neue (Techniken)

selbst (weiter) zu entwickeln: „Da hab' ich eben genetisches Lernen betrieben, also die Aufgabe war nur: Da hängt eine Zauberschnur springt mal drüber!“ (LK6, Pos. 70).

**Reflexion anregen.** Die Hauptkategorie *Reflexion anregen* kann durch die beiden Subkategorien *Reflexion im Sich-Bewegen anregen* und *Reflexion über Bewegung anregen* spezifiziert werden. *Reflexion über Bewegung anregen* ist dabei deutlich stärker repräsentiert und wird aus Sicht der Befragten meist mit expliziten Reflexionsphasen während bzw. am Ende des Sportunterrichts konkretisiert. *Reflexion im Sich-Bewegen anregen* erscheint hingegen deutlich impliziter, und es werden leibliche Bewegungserfahrungen umschrieben, die sich u. a. auf das Bewegungsgefühl oder das Erspüren von Materialunterschieden beziehen (bspw. verschieden große/schwere Bälle).

Hier ein Ankerbeispiel zur Subkategorie *Reflexion im Sich-Bewegen anregen*:

„[...] und dann fängt man an, wirklich so in das Turnerische reinzugehen. Was synchron zu machen, so kleine Bewegungsaufgaben miteinander zu geben ... viel miteinander, aufeinander achten und dabei auch darüber reden. Weil das natürlich auch schult, dass ich mich daran halte, wie jetzt mein Nebenmann den Schwung macht und so was. Dass ich das gleiche Tempo gehen kann. Eine Schülerin ging da raus und sagte: „Das war total geil! Irgendwie wie fliegen!““ (LK9, Pos. 45–50; 154–156).

Die lehrkraftseitige Aktivierung besteht hier darin, kooperative Prozesse v. a. durch Synchronaufgaben anzustoßen. Aus Sicht der Lehrkraft bewirkt das Aufeinander-Achten und Aufeinander-Angewiesensein eine starke Konzentration auf die Sache. Die Schüler:innen sind in den „kleinen Bewegungsaufga-

ben miteinander“ im Austausch, sowohl im Sich-Bewegen wie verbal. Dieser unmittelbare Austausch kann als *Reflexion im Sich-Bewegen* interpretiert werden, die sich in der Koordination der Bewegungen selbst, des Tempos und den gegenseitigen Rückmeldungen ausdrückt. Sinnbildlich wird das dadurch entstehende Aufgehen im Sich-Bewegen in der Aussage der Schülerin „Das war total geil! Irgendwie wie fliegen“ deutlich, was sich als Ausdruck vertieften Lernens im Sinne leiblicher Reflexivität lesen lässt (Hartmann, 2019).

**Lernen individuell begleiten.** Die Hauptkategorie *Lernen individuell begleiten* greift die Annahme auf, dass zum einen *planerisch* und zum anderen *situativ* individuell auf die Schüler:innen eingegangen werden sollte. Auf Seiten der Unterrichtsplanung (Subkategorie: *Unterricht differenziert planen*) wird bspw. thematisiert, dass Aufgaben entsprechend für einzelne Schüler:innen variiert gestellt werden oder Bewegungslernen durch geplante visuelle Hilfen (bspw. durch vorbereitete Plakate oder Videos) unterstützt wird. Außerdem sehen die Lehrkräfte im situativen Reagieren auf bestimmte Bewegungs- oder Spielproblematiken die Chance, den betreffenden Lernenden durch konkrete Erklärungen oder dem Zeigen von Bewegungen aus der Sackgasse helfen zu können, was ggf. ohne externe Unterstützung nicht möglich gewesen wäre (Subkategorie: *in der Situation individuell begleiten*). Hier ein Ankerbeispiel zur letztgenannten Subkategorie:

„Ein Schüler hatte mir zum Einheitsanfang gesagt, er würde gerne diesen Back Flip erlernen. Das hat aber nicht geklappt, weil er Probleme hatte mit dem Kraftabdruck. Und dann haben wir gesagt, du kannst diese Vorübung immer wieder wiederholen. Und dann haben wir gesagt: Okay, wir holen jetzt ein Reutherbrett. Haben das Reutherbrett sozusagen an die Wand angeschragt, darüber eine Matte. Dann hatte er die nötige Federung oder Druck in diese Rotation zu kommen, um dann den Back Flip auszuführen. Er hat sich tierisch gefreut, dass er gelandet ist und ist da drangeblieben und wollte am

liebsten die ganze Stunde nichts anderes machen“ (LK5, Pos. 98–102).

In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Lehrkraft auf den Wunsch des Schülers eingeht, eine Bewegung zu erlernen, die diesem zunächst nicht gelingt. Sie unterstützt ihn daraufhin individuell durch Übungsvorschläge und angepasste Gerätearrangements. Dieses individuelle Eingehen auf Schüler:innen wird von LK5 als selbstständigkeitsfördernde Aktivierung verstanden. An dieser Stelle wäre zu hinterfragen, ob in diesem Fall nicht auch Wissen zum selbstständigen Lernen vermittelt werden sollte.

### Kriterien im Sinne übergreifender Gelingensbedingungen für einen aktivierenden Sportunterricht

Ohne spezifisch dazu befragt worden zu sein, berichteten die Lehrkräfte auf die Frage nach aktivierendem Sportunterricht auch Situationen, in denen relevante Voraussetzungen deutlich wurden, die einen erfolgreich aktivierenden Sportunterricht erst ermöglichen. Diese induktiv aus dem Material hervorgegangene Kategorie wird hier als übergreifende Gelingensbedingungen verstanden und kann in einer dreiteiligen Ordnungsstruktur dargestellt werden (personale, interaktionale und organisationale Bedingungen), die jeweils spezifische Subkategorien enthalten.

**Personale Gelingensbedingungen.** *Personale Gelingensbedingungen* sind von der Person der Lehrkraft selbst abhängig. Hierunter fallen Aussagen, die sich u. a. darauf beziehen, inwiefern die Lehrkräfte selbst aktiv am Sportunterricht teilnehmen oder auch auf unerwartete Situationen reagieren, die spontan in der Lerngruppe auftreten (bspw. eine in der ganzen Klasse nicht funktionierende Aufgabe), um einen aktivierenden Sportunterricht anzubieten. Gleichzeitig wird vielfach betont, dass es wichtig sei, die Schüler:innen v. a. hinsichtlich ihrer motorischen und sozialen Fähigkeiten angemessen einschätzen zu können. Als Subkategorien hierzu wurden *flexibel reagieren können*, *die Schüler:innen angemessen diagnostizieren können* und

*Eigenengagement zeigen* formuliert, zu letzterer hier ein Beispiel:

„Für die Schüler ist es immer wieder total motivierend, wenn man eine Sache vormacht, die sie noch nicht so können. Sei es zum Beispiel beim Basketball wird der Korbleger thematisiert und da mache ich mit. Manchmal klappt dann irgendetwas und dann ist das Gejohle immer groß und das aktiviert auch wieder“ (LK9, Pos. 102).

Die Lehrkraft beschreibt hier einen motivierenden Effekt durch das Zeigen eigenen Engagements. Für sie scheint das aktive Mitmachen zwei Ziele zu verfolgen: Zum einen geht es darum, die Schüler:innen motivational mitzureißen, zu begeistern („das Gejohle ist groß“) und zum anderen soll das Erlernen von Bewegungen unterstützt werden („etwas vormachen, was sie noch nicht konnten“). Die Lehrkraft schließt hier auf das Moment der Motivation, welches dann die Voraussetzung für eine mögliche Aktivierung darstellt und deutliche Parallelen zur generischen Basisdimension der konstruktiven Unterstützung erkennen lässt (Klieme, 2019). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass „großes Gejohle“ nicht zwingend auch für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand steht. Es liegt zumindest die Vermutung nahe, dass die Lehrkraft in diesem Zitat Aktivierung (auch) als bloßes Dabeisein, Aktiv-Sein versteht.

**Interaktionale Gelingensbedingungen.** Als *interaktionale Gelingensbedingungen* werden Handlungsbezüge oder Beziehungsstrukturen zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen formuliert. Hier werden von den Lehrkräften u. a. Aussagen getroffen, die das Vertrauen in ein funktionierendes Klassengefüge fokussieren. Die befragten Lehrkräfte thematisierten mehrfach die Bedeutung eines reibungslosen Ablaufs (Verhinderung von Streit oder körperlichen Auseinandersetzungen unter den Schüler:innen), um überhaupt einen aktivierenden Sportunterricht anbieten zu können. Als Subkategorien konnten *ein vertrauensvolles Verhältnis zur Lerngruppe herstellen*, *Nähe und Distanz zu den Schüler:innen geschickt einsetzen*

und mit abgestimmten Ritualen arbeiten identifiziert werden, zu letzterer hier ein Beispiel:

„Begünstigender Faktor für eine Aktivierung ist meiner Meinung nach ein ritualisierter Sportunterricht, und da gehe ich wieder von der Gruppe aus, wo das gut klappt, dass die Schüler in die Halle kommen und direkt loslegen können. Ich glaube, dass durch die Rituale, die die Schüler mitbestimmen und die für sie sinnvoll sind, schon ganz viel Aktivierung stattfinden kann“ (LK5, Pos. 33–36).

Die Lehrkraft beschreibt einen ritualisierten Sportunterricht als besonders begünstigende Rahmenbedingung für die Aktivierung der Schüler:innen, da damit für sie eine effektive Zeitzumsetzung und sofortiges „Loslegen“ und Machen einher gehen. Voraussetzung dafür ist für sie jedoch, dass diese Rituale (und Regeln) gemeinsam, sinnstiftend vereinbart und abgestimmt und damit auch verstanden wurden – womit Aktivierung im Sinne des Fachdiskurses ins Spiel kommt. Die Subkategorie zeigt auch sowohl Anknüpfungspunkte zur Basisdimension der Klassenführung als auch zur konstruktiven Unterstützung (Klieme, 2019). Dieses Ankerbeispiel zeigt jedoch erneut, dass Aktivierung von Lehrkräften durchaus auch als „direkt loslegen“ im Sinne einer zunächst möglicherweise rein physiologischen verorteten Aktivität der Schüler:innen verstanden wird.

**Organisationale Gelingensbedingungen.** Unter *organisationalen Gelingensbedingungen* werden strukturelle Rahmenbedingungen thematisiert, die durch den Sportunterricht bzw. die Schule selbst entstehen. Die resultierenden Herausforderungen werden von den Lehrkräften u. a. darin gesehen, dass für bestimmte Sportarten kein ausreichendes Material zur Verfügung steht oder auch die Hallengröße bzw. -verfügbarkeit Möglichkeiten zur Aktivierung maßgeblich bedingt. Als Subkategorien konnten *relevantes Material steht zur Verfügung, räumliche Gegebenheiten sind angemessen* und *das Verhältnis von Reflexions- und Bewegungszeit gut hinbekommen* identifiziert werden. Zur Verdeutlichung

folgt ein Beispiel zur letztgenannten Subkategorie:

„Es hat ganz oft einen Zeitfaktor. Da dauert irgendetwas länger und dann fällt das bei mir am ehesten hinten runter, dass ich darüber noch mal rede, dabei ist das sehr wichtig fürs Lernen. Das Wichtigste, was die Reflexion angeht, meiner Meinung nach, sind Präsentationsphasen der Schüler. Man hat eine Bewegung gemacht und dann reicht es nicht zu sagen: ‚So wir gehen jetzt alle nach Hause!‘, sondern wir gucken am Ende nochmal zwei, drei Leute an und die anderen sollen eine Rückmeldung dazu geben. Sich diese Zeit zu nehmen und einzuplanen und dabei insgesamt nicht zu wenig Bewegung, das ist schon eine Herausforderung“ (LK9, Pos. 80).

Der organisatorische Rahmen stellt die befragte Lehrkraft immer wieder vor die Herausforderung für eine fachlich sinnvolle, gute Balance von Bewegung und sprachlicher Reflexion im Sportunterricht zu sorgen. Ihrem Verständnis von Lernen ist damit einerseits bloßes Bewegungshandeln („Bewegung gemacht haben“) und andererseits kognitiv-reflexive Aktivierung („angucken“ und „Rückmeldung geben“) inhärent, sie ist sich aber auch bewusst darüber, dass in der Logik des (zeitknappen) Unterrichts kognitiv-reflexive Anteile „hinten runter“ zu fallen drohen. Ein ausgewogenes Verhältnis von Bewegungs- und Reflexionszeit hinzubekommen, erscheint für sie somit als eine organisatorische Gelingensbedingung aktivierenden Sportunterrichts.

## Diskussion und Ausblick

Antwortmöglichkeiten auf die eingangs gestellte Fragestellung, was bedeutsame Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts für erfahrene Sportlehrer:innen sind, werden mit dem im Ergebnisteil dargestellten Kategoriensystem angeboten.

Aus der theoretischen Analysearbeit konnten drei zentrale Kriterien formuliert werden, die als Überschneidungspunkte des vielfältigen Aktivierungsdiskurses der Sportdidaktik gelten können. Diese Kriterien und ihre Überführung in deduktive Hauptkategorien einer Akti-

vierung im Sportunterricht fanden insgesamt im Datenmaterial Bestätigung. Die Befunde aus Sicht der Lehrkräfte konkretisieren dieses Kategoriensystem mit jeweils zwei bis vier Subkategorien, wodurch die theoriebasierten Kriterien inhaltlich sowohl spezifiziert als auch teilweise erweitert werden.

Es ist weiterhin festzustellen, dass zwar einige der (Sub-)Kategorien so formuliert sind, dass sie sich bspw. auch im Deutsch- oder Mathematikunterricht anwenden ließen (bspw. *etwas weiterentwickeln lassen*) und somit einen generischen Charakter besitzen; andere wie *Differenzierung im Bewegen initiieren, Reflexion im Sich-Bewegen anregen* oder die Gelingensbedingung *das Verhältnis von Reflexions- und Bewegungszeit gut hinbekommen* sind aber klar fachspezifischer Natur. Es trifft jedenfalls für alle Ergebniskategorien zu, dass sie *unmittelbar* (auch) auf Bewegungshandeln bezogen werden *können* und insofern die spezifische Qualität von Unterrichtsprozessen im Fach Sport zu beschreiben vermögen.

Weiterhin ist festzuhalten, dass Lehrkräfte zu Aktivierung in ihrem Sportunterricht befragt wurden, aber einiges, was sie unmittelbar damit verbinden, auf eine Verschränkung mit den anderen Basisdimensionen (Klassenführung und konstruktive Unterstützung) hindeutet (induktive Hauptkategorie: *übergreifende Gelingensbedingungen*). Dieser Befund lässt sich möglicherweise damit erklären, dass bestimmte Unterrichtsmerkmale sehr dominant im Bewusstsein der Lehrkräfte präsent sind, möglicherweise auch deshalb, weil sie eine so zentrale Rolle in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden spielen (Heemsoth & Krieger, 2018). Dieser Befund verweist möglicherweise darauf, dass eine Lehrkraft zunächst die jeweils in der Klasse gegebenen Bedingungen analysieren muss und dies dann nutzen kann, um einen aktivierenden Sportunterricht anschließend überhaupt erst planen und umsetzen zu können. Möglicherweise ist auch bei den Lehrkräften selbst – konform zu den Annahmen der empirischen Unterrichtsforschung – der Gedanke vorherrschend, dass erst das Zusammenspiel aller drei Basisdimensionen guten Unterricht ermöglicht (Lipowsky, 2020).

Folgt man dieser Interpretation, würde dies umgekehrt die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass erfahrene Lehrkräfte nicht isoliert Merkmale von Aktivierung im Sportunterricht umzusetzen suchen, sondern diese eng auf ihre individuellen personalen Ressourcen, auf die mit der Klasse kultivierte Interaktionsqualität und auf gegebene organisationale Strukturen abstimmen. Lehrer:innenbildung mit dem Ziel der Befähigung zur Aktivierung hätte diesen Zusammenhang dann konsequent analytisch in den Blick zu nehmen.

Weiterhin ist zu diskutieren, inwiefern die Verständnisse der Lehrkräfte – inter- und intraindividuell – auch verschiedene Aktivierungsverständnisse vertreten und inwiefern diese (bzw. Teile davon) sich vom hier aus der Fachliteratur synthetisierten Aktivierungsverständnis unterscheiden. Insbesondere die beiden ersten exemplarischen Ankerzitate zu Subkategorien der übergreifenden Gelingensbedingungen lassen vermuten, dass bei Lehrkräften auch teilweise ein *Miss-Verständnis* vorliegt bzw. der Aktivierungsbegriff von den Lehrkräften mehrdeutig verwendet wird: Zum einen im Sinne der Schüler:innen-Aktivität eines vertieften Lernprozesses (z. B. LK9, Pos. 80) und zum anderen aber auch im Sinne von bloßem *In-Bewegungsaktivität-Kommen* (z. B. LK5, Pos. 33–36; LK9, Pos. 102).

Gleichzeitig weist das letzte Ankerbeispiel (LK9, Pos. 80), wie auch viele weitere Sequenzen im empirischen Datenmaterial (insbesondere Subkategorie *Reflexion über Bewegung anregen*) darauf hin, dass viele der befragten Lehrkräfte implizit oder explizit davon ausgehen, dass ein Nacheinander von Bewegungssequenzen und dem Sprechen über diese (in gesonderten Reflexionsphasen) eine Anregung zum vertieften Bewegungslernen darstelle. Mit dieser Annahme befinden sie sich in Übereinstimmung mit Aktivierungsverständnissen, die auf das Konstrukt interner Handlungsrepräsentationen fokussieren (Niederkofler & Amesberger, 2016) und gleichzeitig im Widerspruch zu Implikationen bewegungswissenschaftlicher Befunde (Künzell et al., 2023), welcher die Nicht-zugänglichkeit von Bewegungssteuerung und Bewegungslernen für sprachliche

Kognitionen betont. Die im sportdidaktischen Aktivierungsdiskurs enthaltene Breite von Aktivierungsverständnissen findet sich also eher einseitig in den Aktivierungsverständnissen der befragten Lehrkräfte wieder und verweist damit auf fachdidaktische Professionalisierungsbedarfe.

Weiter können die Daten als empirisches Indiz dafür angesehen werden, dass für die befragten Lehrkräfte viele Aspekte eines aktivierenden Sportunterrichts bewusstseinsfähig sind. Diese scheinen jedoch in der alltäglichen Wahrnehmung der Lehrkräfte nicht zwingend mit dem Konstrukt eines aktivierenden Sportunterrichts in Verbindung zu stehen, sondern erscheinen zunächst häufig als implizite Anteile fachdidaktischen Wissens. Erst durch die Konfrontation mit dem Interviewleitfaden waren die Lehrkräfte aufgefordert, ihr Handeln in den Kontext von Aktivierung einzuordnen und damit systematisch zu explizieren. In diesem Sinne können die Erkenntnisse für die Lehramtsaus- und -fortbildung genutzt werden, um Lehrkräfte theoretisch für Kriterien und Rahmenbedingungen eines aktivierenden Sportunterrichts zu sensibilisieren und Reflexionsanlässe für die eigene unterrichtliche Praxis zu schaffen (Hapke & Cramer, 2020).

**Limitationen und Ausblick.** Der vorliegende Beitrag unterliegt methodischen wie inhaltlichen Grenzen, die auch als Anlass zukünftiger Forschung gesehen werden können. Erstens ist auf die Selektivität der Stichprobe hinzuweisen, denn befragt wurden Sportlehrkräfte in einem Bundesland. Damit einhergehen könnten gewisse Einflüsse des Ausbildungshintergrunds bzw. gewisser Lehrtraditionen an den naheliegenden Ausbildungsinstitutionen. Inwieweit die Rekonstruktionen eines aktivierenden Sportunterrichts in anderen Regionen vergleichbar sind, gilt es zukünftig zu erforschen. Eine Selektivität der Stichprobe resultiert auch aus der begrenzten Anzahl von zehn Lehrkräften, die kaum der Vielfalt an Lehrpersonenmerkmalen gerecht werden dürfte, die für Aktivierungshandeln im Sportunterricht relevant sein kann.

Zweitens fußt der empirische Teil dieses Beitrags auf Aussagen von Lehr-

kräften und fokussiert damit eine spezifische Perspektive auf Unterricht. Während Lehrkräfte aufgrund ihrer fachlichen Expertise didaktisch-methodische Aspekte, die bei der Aktivierung von Schüler:innen eine zentrale Rolle spielen, treffend beurteilen können, können ihre Urteile gleichzeitig von sozialen oder selbstdienlichen Urteilen verzerrt sein. Schüler:innen sollten wiederum aufgrund ihrer Erfahrungen mit verschiedenen Lehrkräften ein relativ differenziertes Urteil fällen können (Heemsoth & Krieger, 2018). Indem zukünftige Forschung verschiedene Perspektiven auf Unterrichtsqualität bedenkt, könnten weitere Potenziale ausgeschöpft werden.

Drittens wurde die Schulform der befragten Sportlehrkräfte (Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium) im Prozess der Auswertung nicht systematisch berücksichtigt. Hier ergibt sich die Chance, dass eine entsprechende Differenzierung der Auswertung zu einer Spezifizierung des Aktivierungsbegriffs für einen spezifischen Altersbereich und eine spezifische Schulform beitragen könnte.

Viertens wurden die zentralen Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts und die sich hieraus abgeleiteten Analysekategorien auf der Basis einer Gesamtschau auf verschiedene sportdidaktische Ansätze gewonnen und stammen ausschließlich aus deutschsprachiger Literatur. Damit einher geht die Konsequenz, dass Details der einzelnen Konzepte sowie Argumente aus dem internationalen Aktivierungsdiskurs möglicherweise nicht hinreichend bedacht wurden. Es wären sicherlich auch andere Kriterien denkbar gewesen, wie bspw. *selbstständige interaktive Bearbeitung* oder *klarer Unterrichtseinstieg* (Schwarz, 2014). Es gilt daher zukünftig zu untersuchen, ob und wie stärkere Fokussierungen auf singuläre (nationale und internationale) Konzepte zu ähnlichen oder auch anderen Aussagen über einen aktivierenden Sportunterricht kommen.

Schließlich ist zukünftig danach zu fragen, inwieweit aktuelle (Weiter-)Entwicklungen in Schule und Unterricht, insbesondere im Hinblick auf die Herausforderungen rund um die Digitalisierung und Inklusion, auch das Verständnis ei-

## Hauptbeitrag

nes zeitgemäßen Sportunterrichts und einer diesen prägenden Aktivierung verändert (Jastrow, Greve, Thumel, Diekhoff, & Süßenbach, 2022).

## Korrespondenzadresse



**Ole Stabick**  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Arbeitsbereich Bewegung, Spiel & Sport, Universität Hamburg  
Von-Melle-Park 8,  
20146 Hamburg, Deutschland  
ole.stabick@uni-hamburg.de

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

## Einhaltung ethischer Richtlinien

**Interessenkonflikt.** O. Stabick, T. Heemsoth, C. Krieger und I. Bähr geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Für diesen Beitrag wurden von den Autor/-innen 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

- Bähr, I., Bechtold, A., & Krieger, C. (2016). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(1), 25–40.
- Balz, E. (2016). Differenzanalytische Forschung in der Sportpädagogik. In H. Aschebrock & G. Stibbe

(Hrsg.), *Schulsportforschung, wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 79–92). Waxmann.

- Balz, E. (2021). Perspektivierung und Aktivierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl. S. 14–22). Universität Hamburg.
- Bietz, J., & Scherer, G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(2), 67–86.
- Franke, E. (2018). Eine Allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 253–291). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_12).
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Gogoll, A. (2020). Kompetenzorientierter Sportunterricht 2030 – Grundlagen für eine vernunftgetragene Selbstgestaltung des lebenslangen Sporttreibens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 61(1), 51–67.
- Hapke, J. (2018). Pädagogische Perspektivierung differenzanalytisch betrachtet: die Perspektiven miteinander und Leistung im Sportunterricht. In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 29–43). Logos.
- Hapke, J., & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8(2), 39–58. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2020-2-39>.
- Hapke, J., & Waigel, S. (2019). „Sporttreiben mit Köpfchen“: kognitive Aktivierung im Sportunterricht. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht: Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge* (S. 148–161). Westermann.
- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden eine rekonstruktive Fallstudie zu Orientierungsmustern beim Bewegungslernen im Sportunterricht*. Schneider.
- Hartmann, M. (2021). Ästhetische Aktivierung – Eine Perspektive der bewegungspädagogischen Fachdidaktik auf Vermittlungsprozesse im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl. S. 40–55). Universität Hamburg.
- Heemsoth, T., & Krieger, C. (2018). Perspektiven auf Sportunterricht. Merkmale der Unterrichtsqualität aus Lernenden- und Lehrkraftsicht. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 499–522. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0026-8>.
- Heemsoth, T., & Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragebogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42(4), 228–239. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0245-9>.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>.
- Herrmann, C., Seiler, S., Pühs, U., & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ – Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3, 6–26.
- Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 504–528. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00848-5>.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Aufl.). Klett.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl. S. 241–261). Waxmann.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45–63). Hofmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–29).
- Künzell, S., Maurer, L., Voigt, L., & Zentgraf, K. (2023). Kognitive Aktivität im Sportunterricht. Eine bewegungswissenschaftliche Perspektive. *Sportunterricht*, 72(3), 98–103.
- Laging, R. (2016). Bewegungsaufgaben als „ästhetische Aktivierung“: ein Beitrag zur professionstheoretischen Einordnung der Aufgabenforschung. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. 28. Jahrestagung der dyssektion Sportpädagogik, Bochum, 30. April–2. Mai 2015. (S. 251–259). Feldhaus: Edition Czwalina.
- Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstands im Sportunterricht. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik – ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 317–342). Springer.
- Laging, R. (2021). Aufgaben im Bewegen – eine fachkulturelle Perspektive auf den Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl. S. 108–139). Universität Hamburg.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl. S. 69–105). Springer.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of physical education? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(4), 508–515.
- Messmer, R. (2021). Lernen (im Sport) sichtbar machen. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 56–66). Universität Hamburg.
- Mey, G., & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423–435). VS.

- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.
- Neumann, P. (2009). Sportunterricht problemorientiert gestalten. *Sportpädagogik*, 33(1), 4–7.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Köpfer. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2016). Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(3), 188–200. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0414-3>.
- Niederkofler, B., & Herrmann, C. (2021). Kognitive Aktivität im Sportunterricht. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von motorischen Basiskompetenzen, Selbsteinschätzungen und Anstrengungsbereitschaft bei Kindern der fünften und sechsten Schulstufe. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl. S. 140–153). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>.
- Niederkofler, B., Herrmann, C., & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – Semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2, 1–25.
- Pfützner, M. (2018). *Lernaufgaben im Kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und Empirische Befunde*. Vieweg.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie*. Universität Bayreuth.
- Schönfeld, K. (2021). Zur Erfassung kognitiver Aktivität im Sportunterricht – Methodische Reflexionen einer Video-Stimulated-Recall-Studie. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 83–92). Universität Hamburg.
- Schwarz, R. (2014). Einsteigen in den Sportunterricht – Didaktische Ansprüche, empirische Daten, epistemologische Differenzen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 135–146). Shaker.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung (Sonderheft)*, 4(Suppl), 15–30.
- Sygusch, R., Hapke, J., Liebl, S., & Töpfer, C. (2021). Kognitive Aktivierung – zentraler Baustein der EKSpa-Aufgabenkultur zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl. S. 154–183). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>.
- Wang, Y., Chen, A., Schweighardt, R., Zhang, T., Wells, S., & Ennis, C. (2019). The nature of learning tasks and knowledge acquisition: The role of cognitive engagement in physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 293–310. <https://doi.org/10.1177/1356336x17724173>.
- Wegener, M. (2018). „Kommt noch mal kurz zusammen!“ : zur Reflexion im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 67(9), 393–397.
- Wibowo, J. (2016). Adaptive Lernbegleitung im Sportunterricht. *ZSF, Sonderheft*, 1, 63–84.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (Hrsg.). (2021). *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl.). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU>.
- Wolters, P., & Lüsebrink, I. (2017). Unterrichtsforschung im Kontext aktueller sportdidaktischer Ansätze. In H. Aschebrock & H. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen*. Beiträge zur Schulentwicklung. (S. 57–79). Waxmann.

## Publikation III

**Stabick, O., & Klimpki, T. (i. rev.).** Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht – Eine hochschuldidaktische Seminarkonzeption. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*.

### **Darlegung des Eigenanteils an Publikation III:**

Die Idee für Publikation III entstand im Zuge der Förderung eines Lehlabors mit dem Titel Professionalisierung für Ungewissheit (ProfUnt) für das Projekt Lehrerprofessionalisierung (L3Prof) an der Universität Hamburg. Die erfolgreiche Durchführung bewegte mich dazu, die hochschuldidaktische Seminarkonzeption zu verschriftlichen. Ich selbst war Hauptantragsteller des Lehlabors und verantwortlich für die theoretische Herleitung, die Planung und Durchführung des Seminars sowie die Manuskripterstellung.

Die Co-Autorin Tjari Klimpki war als studentische Hilfskraft an der Durchführung des Lehlabors beteiligt und unterstützte mich bei der dazugehörigen Begleitforschung. Hier übernahm Frau Klimpki die Durchführung der Interviews, weil ich als Seminarleitung einer sozial erwünschten Antwortweise der Studierenden entgegenwirken wollte. Frau Klimpki verfasste im Kontext des Lehlabors ihre Masterarbeit. Teile der Ergebnisse flossen in überarbeiteter und angepasster Form in das Manuskript ein. Der überwiegende Teil des Manuskripts wurde von mir erstellt.

Die Einreichung des Manuskripts und die Korrespondenz mit den Herausgeber:innen und Gutachter:innen lagen in meiner Verantwortung. Alle Überarbeitungen im Zuge des Reviewprozesses werden von mir unter Rücksprache mit der Co-Autorin umgesetzt.

*Die Abdruckgenehmigung wird eingeholt, sobald der Reviewprozess abgeschlossen ist.*



# Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht

## Eine hochschuldidaktische Seminarkonzeption

Ole Stabick<sup>1,\*</sup> & Tjari Klimpki<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Hamburg

\* Kontakt: Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer,

Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport, Von-Melle-Park 8, 20156 Hamburg

ole.stabick@uni-hamburg.de, tjari.klimpki@uni-hamburg.de

**Zusammenfassung (250 Wörter):** Ungewisse, nicht planbare Momente, sind im Unterricht inhärent. Dies gilt besonders im Sportunterricht, der u. a. durch Aspekte wie dynamischer Raum, Körperlichkeit und einen sich durch neu aufkommende Trendsportarten stets wandelnden Lerngegenstand erhöhte Ungewissheitspotenziale auf. Ein häufig auftretender Umgang mit dieser Ungewissheit ist die Neigung (angehender) Sportlehrkräfte, das Unterrichtsgeschehen zu schließen. Somit bleiben Bildungsprozesse für Schüler\*innen verschlossen. Ausgehend von einem strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz soll in der Seminarkonzeption durch theoretische Sensibilisierung, praktische Erprobung und Videoreflexion ein konstruktiver Umgang mit dem Phänomen Ungewissheit im Sportunterricht entstehen. Die Studierenden planen auf Grundlage der theoretischen Inhalte des Seminars eigenen Sportunterricht und erproben diesen im Sinne des situierten Lernens im Praxisfeld Schule. Dabei werden sie videographiert, um anschließend im Seminar das eigene unterrichtliche Handeln anhand der Videos zu reflektieren. So werden wertvolle Reflexionsmomente für die Studierenden geschaffen. Im Anschluss an das Seminar wurden die Studierenden mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews befragt, um die Deutungsweise des Professionalisierungsprozesses zu eruieren. Die Interviews wurden in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Die Ergebnisse der Begleitforschung weisen darauf hin, dass es den Studierenden gelang, ein Bewusstsein sowohl für die Omnipräsenz als auch für das Potential von Ungewissheit zu entwickeln. Besonders diese Erkenntnisse wurde als Entlastung seitens der Studierenden erlebt. Weiterhin lassen Ergebnisse zur Konzept-Reflexion zu, Videoreflexion als Methode gewinnbringend zu bewerten sowie Schlüsse für die Optimierung der Seminarkonzeption zu ziehen.

**Schlagwörter:** Lehrerprofessionalisierung, Lehrkräftebildung, strukturtheoretischer Ansatz, professionelles Handeln, Videoreflexion, situiertes Lernen (4-6)



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung

Das professionelle pädagogische Handeln als Lehrkraft wird als eine der Professionen gesehen (Helsper, 2021). Lehrkräfte müssen in ihrer alltäglichen Arbeit spontan, flexibel und zielgerichtet handeln. Dabei ist dem professionellen pädagogischen Lehrer\*innenhandeln Ungewissheit als Strukturmerkmal inhärent, da es „kein technisches standardisiertes Handeln ist [...], notwendigerweise interaktiv ist, [es] um die Ermöglichung der Entstehung des psychisch Neuen [...] geht [...] und dies allenfalls kommunikativ angeregt werden kann“ (Helsper, 2004, S. 145). Somit sind allein auf Ebene des Unterrichtsgeschehens besondere Herausforderungen an das Handeln einer Lehrkraft geknüpft. Sind Lehrkräfte also damit konfrontiert, dass im Unterrichtsgeschehen Ungewissheiten auftreten, so kann die These aufgestellt werden, dass besonders angehende Lehrkräfte dies als unangenehm, unpassend oder gar schlecht empfinden. Eine Engführung von Unterricht erscheint ihnen als logische oder ggf. auch einzigmögliche Konsequenz (Paseka & Schrittmesser, 2018). Geöffnete Unterrichtssettings, die Ungewissheit erzeugen, werden somit eher unwahrscheinlich. Der Umgang mit Ungewissheit stellt somit eine zentrale Herausforderung für die Lehrer\*innenprofessionalisierung von angehenden Lehrkräften dar (Helsper, 2004; Paseka et al., 2018). Genau an dieser Stelle setzt die Seminarkonzeption *Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht* an. Die Seminarkonzeption hat das Ziel durch theoretische Sensibilisierung, praktische Erprobung und Reflexion, angehende Sportlehrkräfte für einen konstruktiven Umgang mit dem Phänomen Ungewissheit im Sportunterricht vorzubereiten. In diesem Beitrag wird zunächst das Phänomen Ungewissheit erziehungswissenschaftlich und sportpädagogisch erläutert und Lernziele für das Seminar abgeleitet (Kap. 2). Anschließend werden die Lernziele didaktisch-methodisch (Kap.3) verortet und ein Fokus auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz gesetzt (Kap. 3.1). Dabei verfolgt die Seminarkonzeption den hochschuldidaktischen Ansatz des situierten Lernens (Kap. 3.2) und verknüpft ihn mit der Reflexion eigener Unterrichtsvideos (Kap. 3.3), um so wertvolle Reflexionsmomente für die Studierenden zu schaffen. Im Anschluss an die Durchführung wurde die Seminarkonzeption im Sinne einer Begleitforschung mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews evaluiert (Kap. 5). Ziel der Begleitforschung ist es, die Deutungsweise des Professionalisierungsprozesses der Studierenden im Seminar zu eruieren und ausgehend davon Schlüsse für die Optimierung des Lehrkonzeptes abzuleiten.

## 2 Erziehungswissenschaftliche und sportpädagogische Verortung

Dem Unterricht sind Momente von Ungewissheit inhärent, die von der Lehrkraft nicht kontrolliert werden können. Vielfältige gesellschaftliche Problemstellungen, wie Heterogenität, Inklusion, Digitalisierung, Lehrkräftemangel oder auch steigende Arbeitsbelastung verschärfen die bereits vorhandene unterrichtliche Ungewissheit weiter (Peukert, 2015). Besonders für angehende Lehrkräfte wird es somit immer wichtiger zu verstehen, wie ein konstruktives, verantwortungsvolles, professionelles unterrichtliches Handeln auch in ungewissen, komplexen Kontexten möglich sein kann (Paseka et al., 2018). Hericks (2004) sieht Lehrkräfte auf dreierlei Weise mit Ungewissheit konfrontiert. Als *bildungstheoretische Ungewissheit* beschreibt Hericks (2004) den Umstand, dass Lehrkräfte einerseits davon ausgehen müssen, dass ihre didaktischen Überlegungen und inhaltlichen Planungen von Unterricht Bildungsprozesse bei den Schüler\*innen bewirken. Andererseits sind sie damit konfrontiert das Eintreten von Bildungsprozessen auf Seiten der Schüler\*innen nicht sicher gewährleisten zu können (Wirkungsdimension). Im Kontext *curricularer Ungewissheit* (Hericks, 2004) können Lehrkräfte im unterrichtlichen Geschehen lediglich einen Ausschnitt ihres fachlichen Wissens darlegen. Es bleibt für sie im Prozess der Vermittlung jedoch ungewiss, wie die Schüler\*innen diesen

Ausschnitt in ihren Wissenskontext einordnen und welches Verständnis sich daraus für sie ergibt (Inhaltsdimension). In der *handlungstheoretischen Ungewissheit* sieht Hericks (2004) hingegen die Unsteuerbarkeit von Unterrichtsgeschehen, die jedem Unterricht innewohnt. Diese handlungstheoretische Ungewissheit tritt konkret im Unterrichtsgeschehen in der Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrkraft auf (Prozessdimension). Um das komplexe Phänomen Ungewissheit in das Unterrichtsgeschehen einzubetten ist in Abbildung 1 das Verständnis von Hericks (2004) in den didaktischen Stern nach Scherler (2008) eingeordnet.

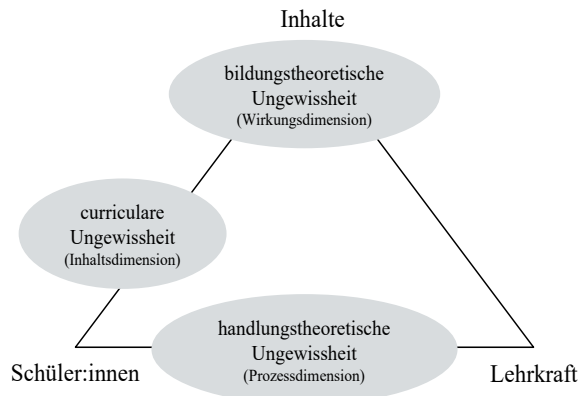


Abb. 1: Ungewissheitsdimensionen in Anlehnung an Hericks (2004) auf dem didaktischen Stern nach Scherler (2008) (eigene Darstellung).

Der transformatorische Bildungsbegriff nach Koller (2018) sieht in der Konfrontation mit nicht existentiell bedrohenden Krisen die Chance, Anlässe für Bildungsprozesse bei Schüler\*innen zu schaffen. Das Erfahren von krisenhaften (Ungewissheits-)Momenten soll die bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse in Frage stellen und so einen Transformationsprozess anstoßen. Diese Momente sind dadurch charakterisiert, dass Schüler\*innen „mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung oder Bewältigung ihr bisheriges Welt- und Selbstverhältnis nicht ausreicht“ (Koller, 2018, S. 77). In einem Unterricht, der transformatorische Bildungsprozesse auslöst, werden Ungewisse, nicht planbare Momente auftreten. Diese können jedoch dazu führen, dass Lehrkräfte den Unterricht schließen und möglichst eng führen, um dem Risiko zu entgehen, dass das (geplante) Unterrichtsgeschehen aus dem Ruder laufen könnte. Paseka und Schrittmesser (2018) spezifizieren diese Schließungstendenzen dahingehend, dass Routinen abgerufen werden und Raum für offene kreative Momente verschlossen bleibt. Der universitären Lehrer\*innenbildung kommt demzufolge die Aufgabe zu, zukünftige Generationen von Lehrkräften so weit auf den Lehrer\*innenberuf vorzubereiten, dass sie mit Momenten von Ungewissheit produktiv umzugehen wissen. Vor diesem Anspruch erscheint es umso bedeutsamer, dass angehende Lehrkräfte die Omnipräsenz und Relevanz von Ungewissheit als Teil ihres professionellen Handelns erkennen können (Paseka et al., 2018).

Speziell der Sportunterricht weist u. a. durch Aspekte wie dynamischer Raum, Lautstärkebelastung, Körperlichkeit, Verletzungsgefahr und einen sich durch neu aufkommende Trendsportarten stets wandelnden Lerngegenstand erhöhte Ungewissheitspotenziale auf. Besonders in geöffneten Unterrichtssettings können Momente von Ungewissheit entstehen, die produktiv von Lehrkräften aufgegriffen werden sollten, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Unter der Bedingung einer vertrauensvollen Haltung gegenüber den Schüler\*innen ist es für Lehrkräfte möglich, Kontrolle abzugeben, ihren Unterricht strukturell zu öffnen und autonomes Schüler\*innenhandeln zu ermöglichen

(Bähr et al., 2019). Lüsebrink und Wolters (2019) betonen, dass sich im Sportunterricht ohnehin stets Brüche ereignen, die von Lehrkräften aufgegriffen und zum Thema gemacht werden sollten, um Reflexionsanlässe für Schüler\*innen zu schaffen. Die Herausforderung für (angehende) Sportlehrkräfte liegt darin, entsprechende Lernumgebungen mit einem adaptiven Maß an Offenheit bereitzustellen bzw. zu inszenieren sowie vor-schnelle, eigene Schließungstendenzen zu erkennen und diesen entgegenzuwirken (Stabick & Bähr, 2023). Lüsebrink Ukley und Gröben (2020) empfiehlt, Schließungen von sportunterrichtlichen Ungewissheitsmomenten durchaus zeitlich und situativ begrenzt zuzulassen, um sie anschließend als Reflexionsanlass von (angehenden) Sportlehrkräften aufgreifen zu lassen. Auch Ukley und Gröben (2020) verweisen im Sinne eines reflexiven Erfahrungszusammenhangs darauf, dass die in der Offenheit von sportunterrichtlichen Prozessen liegende Ungewissheit akzeptiert werden sollte (Frei, 2012). Dieses Verständnis von Unterricht erfordert also eine flexible, offene Herangehensweise seitens der Sportlehrkräfte. Unterricht kann und wird nicht immer nach Plan, also *gewiss*, verlaufen können. Es bedarf Vertrauen in das Potenzial der Schüler:innen, auf ungewisse Situationen mit produktiven Umgangsweisen reagieren zu können.

Den Professionalisierungsprozess von (angehenden) Sportlehrkräften kann es positiv beeinflussen, wenn sie lernen, Momente von Ungewissheit anzuerkennen, mit ihnen umzugehen und für ihren Unterricht nutzbar zu machen (Paseka et al., 2018). Dabei geht es darum, gewissheitsorientierte Logiken traditioneller Unterrichts- und Sportverständnisse von Lehrkräften aufzubrechen und ungewisse Unterrichtssituationen in ihrer inhärenten Ungewissheit zu belassen (Bähr et al., 2019). Ungewissheitsmomente hätten dann – vorausgesetzt die Lehrkräfte lassen sie zu – das Potenzial, auch bei den Schüler\*innen ein erfahrungsbasiertes, individuell bedeutsames Lernen anzuregen, dem Bildungsrelevanz im Sinne der transformativen Bildungstheorie beigemessen werden kann. Diese Herangehensweisen an Sportunterricht erhebt nicht den Anspruch, als neues sportdidaktisches Konzept verstanden zu werden. Vielmehr geht es darum, dass ein bewusster, konstruktiver Blick für ungewissheits- oder krisenbehaftete Momente entwickelt wird.

In Anlehnung an die didaktische Wendung eines ungewissheitsgegenwärtigen Sportunterrichts<sup>1</sup> von Bähr et al. (2019) können folgende Lernziele für die Seminarkonzeption formuliert werden, um Ungewissheitspotenzialen konstruktiv gegenüberzutreten:

Die angehenden Sportlehrkräfte sollen...

- (1)...für die explizite Thematisierung und die produktive Nutzung von Konflikten, von abweichenden Umgangsweisen von Schüler\*innen mit Lerngegenständen oder offenen Fragen als ungewisse Momente sensibilisiert werden.
- (2)...lernen, Unterricht so zu gestalten, dass Schüler\*innen mit ausgewählten (ziel-)offenen Thematisierungen von Unterrichtsgegenständen konfrontiert werden, so dass ein Spielraum und die Notwendigkeit des Einbringens eigener Ideen und Lösungen entsteht (bspw. durch problemorientiertes oder entdeckendes Lernen).
- (3)...lernen, Unterricht dahingehend zu reflektieren, wie Schüler\*innen bei der Bearbeitung von Ungewissheitsmomenten durch die von Bähr et al. (2019) formulierten Ermöglichungsbedingungen unterstützt werden (bspw. durch Fehlerfreundlichkeit, einer unterstützenden Unterrichts-atmosphäre, eine zugewandte und ermutigende Haltung der Lehrkraft und eine flexible Zeitplanung).

### 3 Didaktisch-methodische Verortung

Die drei formulierten Lernziele der Seminarkonzeption aus Kapitel 2 gilt es nun didaktisch-methodisch zu verorten. Das Phänomen der Ungewissheit scheint in seiner

<sup>1</sup> Bähr et al. (2019) sprechen in ihrem Beitrag von einem irritationsfreundlichen Fachunterricht. Die Bezeichnung „Ungewissheitsgegenwärtigkeit“ hat sich aus unterrichtstheoretischer Betrachtungsweise, in Anlehnung an Meseth et al. (2012), als begriffskonsistenter erwiesen.

Komplexität hohe Anforderungen an die professionell handelnde Lehrperson zu stellen. Daher wird in einem ersten Schritt die Seminarkonzeption professionstheoretisch verortet, um daraufhin begründet auf das situierte Lernen als hochschuldidaktischen Ansatz zurückzugreifen. Abschließend wird die Videoreflexion von Unterrichtsgeschehen als passender methodischer Zugang vertieft dargestellt.

### 3.1 Professionstheoretische Grundlagen

Den Begriff der Professionalisierung definiert Horn (2016) als „die Entwicklung zur Professionalität im Bereich des beruflichen Handelns“ (S.155). Professionalisierung ist demnach nicht als das Erreichen der Profession zu verstehen, sondern als ein individueller Prozess zur Profession. Für die Erklärung des Prozesses wird im wissenschaftlichen Diskurs zur Professionalisierung zumeist zwischen unterschiedlichen theoretischen Zugängen, wie dem kompetenztheoretischen, berufsbiographischen oder strukturtheoretischen Ansatz unterschieden, um lediglich drei einschlägige Ansätze zu nennen (Bonnet & Hericks, 2022; Helsper, 2021). Im Kontext der hier dargestellten Seminarkonzeption wird ein Fokus auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz gesetzt, da dieser die Krisenbearbeitung sowie eine reflexive und wissenschaftliche Haltung in den Fokus nimmt (Oevermann, 1996). Der Professionalisierungsanspruch liegt darin, dass von angehenden Lehrkräften „neue Handlungsmöglichkeiten und Lösungen gefunden werden müssen“ (Helsper, 2021, S. 104). Im reflexiven Umgang mit Ungewissheitsmomenten wird die Chance zur Krisenbearbeitung gesehen (Terhart, 2011), wodurch eine Habitustransformation von Lehrkräften angestoßen werden kann (Lüsebrink, 2012). Im konstruktiven, reflexiven Umgang mit Unterricht (insbesondere dem eigenen) lässt sich also Professionalität erkennen. Aus strukturtheoretischer Perspektive ist es somit notwendig, dass entsprechende authentische (ungewisse) Situationen geschaffen werden, mit denen die Studierenden direkt konfrontiert sind. Findet eine direkte Situietheit, also eine situative Konfrontation mit Ungewissheitsmomenten im Unterricht statt, so ist es unausweichlich, dass Reflexionsanlässe entstehen, die aufgegriffen werden können und im besten Fall eine Habitustransformation bei den Studierenden anregen. Zur Umsetzung des strukturtheoretischen Professionsansatzes soll das situierte Lernen als übergeordnetes hochschuldidaktisches Konzept dienen.

### 3.2 Situiertes Lernen als hochschuldidaktischer Ansatz

Im Sinne des situierten Lernens sollen Lernende erfahrungsbasiert aus der Situation selbst lernen (Schmohl, 2021). Die Annahmen gehen von einer sozial konstruktivistischen Perspektive auf das Lernen aus. Dabei steht der Mensch selbst als Lernende\*r im Mittelpunkt. Lernen wird gemäß dieses Verständnisses als aktiver Prozess und nicht als reiner Informationserwerb verstanden (Stein, 1998). Gruber et al. (1999) mahnen in diesem Zusammenhang an, dass Lernen in der Hochschule häufig zu tragem Wissen führen würde und „eine Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (S. 2) entstünde. Eine Möglichkeit dem entgegenzuwirken, kann in der Situietheit des Lernens gesehen werden. Das erworbene Wissen würde somit durch praktische Aspekte angereichert und eng mit der eigentlichen Handlung verknüpft werden. Erkenntnisse von Rank et al. (2012) weisen darauf hin, dass durch situiertes Lernen der Erwerb aktiven, anwendungsbezogenen Wissens in den Vordergrund rückt. Stein (1998) fasst vier wesentliche Voraussetzungen für situierte Lernerfahrungen zusammen: (1) Lernen begründet sich in den Handlungen alltäglicher Situationen, (2) Wissen wird situativ erworben, (3) Lernen ist das Ergebnis sozialer Prozesse, (4) Lernen ist nicht von der Welt des Handelns getrennt. Aus dieser sozial konstruktivistischen Perspektive auf das Lernen, reicht es also nicht aus, den Studierenden fachdidaktisches Wissen zu vermitteln. Sie müssen diese in authentischen realen Situationen (Stein, 1998) selbst durchleben und reflektieren, um so zu einem *aktiven* Handlungswissen gelangen zu können. Im Kontext des Phänomens von Ungewissheit

bietet situiertes Lernen somit die Möglichkeit durch Konfrontation mit komplexen, herausfordernden, vielleicht sogar ungewissen Momenten das Lernen von (angehenden) Lehrkräften nachhaltig zu beeinflussen. In der Seminarkonzeption sollen genau diese Momente durch Videoreflexion des Unterrichtsgeschehens aufgegriffen werden.

### 3.3 Videoreflexion als methodischer Zugang

Eine Möglichkeit, situiertes Lernen methodisch zu rahmen, sieht Reusser (2005) in der Videoreflexion von Unterricht. Darin liegt die Chance, das Kerngeschäft von Lehrer\*innen, das Unterrichten, abzubilden und somit eine Möglichkeit zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung zu schaffen (Syring, 2021). In Videos sind im Idealfall vielfältige Details einer Unterrichtsepisode zu identifizieren, von Wortbeiträgen bis hin zu etwaigen Gefühlsdrücken in der Mimik (Moreno & Valdez, 2007). Außerdem stellen Videos die Authentizität von unterrichtlichen Fällen sicher. In Videos wird eine Perspektive auf reale Situationen aufgezeichnet. Sie ist nicht bereits durch eine wissenschaftliche Betrachtungsweise gefärbt, jedoch durch technische Gegebenheiten limitiert (Kameraperspektive, Soundaufnahme etc.). Die Wiederholbarkeit von Videos kann zu einer tiefergehenden Reflexion des Geschehens führen sowie die Möglichkeit bieten, den Fokus der Reflexion zu variieren (Sacher, 2008). Gaudin und Chaliès (2015) beschreiben im Kontext der Lehrer\*innenbildung zwei relevante Zielsetzungen von Videoreflexion. Die erste Zielsetzung „to build knowledge on ‚how to interpret and reflect‘“ (ebd., S. 47), deckt sich mit der übergeordneten Norm der Professionalisierung von Lehrkräften, einen reflexiven Habitus zu entwickeln (Schön, 1983). Die zweite Zielformulierung, „to build knowledge on ‚what to do‘“ (ebd., S.49), entspricht einem Vorgehen der Präsentation von good practice-Beispielen. Einen besonderen Fall der Videoreflexion stellt die Auswertung eigener unterrichtlicher Erfahrungen dar. Bei der Auswertung von eigenen Videos findet eine „Konfrontation mit der eigenen Person“ statt (Sacher, 2008, S. 97). Dadurch können die eigene Erscheinung, das eigene Verhalten sowie die Stimmigkeit von Planung und Durchführung analysiert werden (Dorlöchter et al., 2006), was die Distanzierungsfähigkeit ausbilden und zur Entwicklung eines professionellen Habitus beitragen kann (Schön, 1983). Seidel et al. (2011) befürworten die Analyse von eigenen Videos, da diese eine positive Wirkung auf motivational-affektive Prozesse der Auswertenden haben, wohingegen die Auswertenden bei fremden Videos in der Lage sind, tiefer zu analysieren (Kleinknecht & Schneider, 2013). Die vorliegenden Befunde zur Wirksamkeit von Videoreflexion im Rahmen der Lehrer\*innenbildung sind bisher eher uneindeutig (Moreno & Valdez, 2007; Sherin & van Es, 2009; Syring, 2021; Yadav et al., 2011). Sherin und van Es (2009) konnten nachweisen, dass der Einsatz von Videoreflexion in der Lehrer\*innenbildung die Wahrnehmungskompetenz der Studien-Teilnehmenden fördert. Yadav et al. (2011) fassen zusammen, dass weder text- noch videobasierte Fallarbeit einen allgemeinen Vorteil besitzt, sondern dass es immer auf den Fokus der Auswertung ankommt, also das theoretische Konstrukt, für das die Fallarbeit sensibilisieren soll.

Rückt Professionalisierung für Ungewissheit in den Fokus der universitären Lehrer\*innenbildung, so kann Videoreflexion einen Bezug zu Realsituationen herstellen. Dies bietet die Chance für Studierende, das Phänomen Ungewissheit im realen Unterrichtsgeschehen wiederzuerkennen und ein tiefergehendes Verständnis zu entwickeln. Fallarbeit durch Videoreflexion wird im Kontext der Seminarkonzeption somit als konkrete hochschuldidaktische Methode genutzt, die Möglichkeiten bietet, situiertes Lernen im strukturtheoretischen Horizont umzusetzen. Im Anschluss an die theoretische und didaktisch-methodische Verortung wird nun zusammengefasst, wie die zuvor formulierten Lernziele konkret erreicht werden sollen:

1. *Lernziel.* Besonders unter der Verwendung von eigenen Videos, kann eine Fokussierung auf spezifische, lernrelevante Aspekte gewährleistet sein (Seidel et al.,

- 2011), wie sie hier eine Sensibilisierung für Ungewissheitsgegenwärtigkeit darstellt.
2. *Lernziel.* Durch die bewertungsfreie Erprobung von selbst gestalteten Unterrichtsversuchen wird es den angehenden Sportlehrkräften ermöglicht, ungewisse Unterrichtsphasen zu gestalten, zu initiieren und situiert zu erleben.
  3. *Lernziel.* Videoreflexion als Methode kann den Prozess der Entwicklung eines „Habitus reflexiver Distanz zur Praxis“ unterstützen (Helsper, 2004, S. 150). Sie stellt Planung und Wirklichkeit von Unterricht gegenüber (Dorlöchter et al., 2006) und kann so einen Analyseprozess des Unterrichts unterstützen.

#### 4 Durchführungshinweise der Seminarkonzeption

Die Seminarkonzeption *Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht* wurde im Wintersemester 2022/23 mit fünf Studierenden erprobt. Das Lehrprojekt war im Wahlpflichtmodul des Studiengangs Master of Education verortet und richtet sich an Studierende des Lehramts aller Schulformen mit dem Unterrichtsfach Sport. Es wird davon ausgegangen, dass die teilnehmenden Studierenden zum ersten Mal mit dem Phänomen der Ungewissheit inhaltlich konfrontiert sind. Insgesamt setzt sich die Seminarkonzeption aus 14 Einheiten (inkl. Abschlussprüfung) zusammen, die sich in drei Phasen einteilen lässt (Tab.1).

In der ersten Phase findet eine theoretische Sensibilisierung zum Phänomen Ungewissheit statt. Ausgehend von den Vorverständnissen der Studierenden von Ungewissheit wird in drei theoriegeleiteten Sitzungen der Diskurs über Ungewissheit erarbeitet. Hier wird für die Omnipräsenz von Ungewissheit im Allgemeinen und insbesondere in der Wirkungsdimension von Unterricht sensibilisiert. Anschließend planen die Studierenden auf Basis dessen in Kleingruppen eine Unterrichtsreihe (3-4 Einheiten à 90 Minuten), in die explizit ungewissheitsgegenwärtigen Bestandteile eingebaut werden, um Ungewissheit in der Inhaltsdimension bewusst zu initiieren.

In der zweiten Phase sind die Studierenden angehalten, ihre jeweiligen Sportklassen zu hospitieren und eine Lerngruppenanalyse zu erstellen. Anschließend prüfen die Studierenden ihre Unterrichtsreihe auf die Durchführbarkeit sowie die Angemessenheit ungewisser Momente und passen beides ggf. an. In der Unterrichtserprobung führt jede\*r Studierende mindestens eine Einheit allein durch, bei der sie von dem Dozierenden und einer studentischen Hilfskraft videographiert werden. Die *passiven* Studierenden erhalten den Arbeitsauftrag, im Sinne einer Kleingruppenhospitation, folgende Reflexionsfragen in Bezug auf Ungewissheit in der Prozessdimension zu beantworten:

- Wie zeigen sich ungewisse Momente (ggf. auch jenseits der beabsichtigten Planung)?
- Wie reagiert die Lehrperson auf ungewisse Momente im Unterrichtsgeschehen?
- Inwieweit gehen die Reaktionen der Lehrperson produktiv auf ungewisse Momente ein?
- Inwiefern wird die Unterrichtseinheit von der Lehrperson offen gestaltet und auch offen gehalten?

Die Fragen werden nach jeder Unterrichtsstunde mit der Kleingruppe und der zuständigen Lehrkraft besprochen, Stichpunkte werden notiert und dienen der späteren Videoreflexion als Ansatzpunkte zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen.

Tab. 1: Übersicht Seminarplan.

Sitzung	Thema	Phase
1	Erfahrungsorientierte Annäherung an Vorverständnis zu Ungewissheit	<b>I: Theoretische Sensibilisierung &amp; Unterrichtsplanung</b>
2	Ungewissheitsbegriff & Transformatorische Bildungstheorie	
3	Didaktische Wendung – Ungewissheitsgegenwärtiger Sportunterricht	
4	Ungewissheit und (kog.) Aktivierung im Sportunterricht	
5	Entwurf von Unterrichtseinheiten für Schulklassen	
6-9	Unterricht in den Schulen & Reflexionsgespräch gemäß einer Kleingruppenhospitation	<b>II: Praktische Erprobung &amp; Videoaufnahmen</b>
10	Einführung in die Videoreflexion mit Hilfe der angepassten Fallauswertung	<b>III: Videoreflexion &amp; Prüfungsvorbereitung</b>
11	Auswahl von Videosequenzen & Reflexion des eigenen Handelns	
12	Explizite Reflexion einer ausgewählter Videosequenzen	
13	Kleingruppenberatung zur Reflexion der ausgewählten Videosequenzen für die Prüfung	
14	Mündliche Kleingruppenprüfung	



Für die dritte Phase werden alle Unterrichtsvideos aufbereitet (Videoschnitt, Soundbearbeitung) und auf dem Portal UnterrichtOnline.org<sup>2</sup> hochgeladen. Dort haben die Studierenden zunächst die Aufgabe, ihre eigenen Videos auf Ungewissheitsmomente zu durchsuchen und entsprechende Sequenzen zu markieren. Zur anschließenden Reflexion dieser Sequenzen wird die für die Auswertung von Ungewissheitsmomenten angepasste kasuistische Fallauswertung nach Scherler (2008) verwendet:

- Fakten – Beschreibung der *ungewissen* Sequenz unter besonderer Berücksichtigung des Handelns der Lehrkraft
- Normen – Mit Bezug auf Leitlinien eines ungewissheitsgegenwärtigen Sportunterricht (Bähr et al., 2019)
- Problem – Widersprüche von Fakten und Normen
- Lösung – Anpassung der Fakten an die Normen (z. B. stärkere Öffnung, emotionalen Rahmen sichern, ...) und/oder Anpassung der Normen an die Fakten (z. B. Ansprüche zurücknehmen in Abhängigkeit zur Lerngruppe)

Die Videoreflexion setzt unmittelbar an das Handeln der Lehrkraft an. In diesem Schritt liegt also ein expliziter Fokus auf der Prozessdimension.

Die abschließende mündliche Modulprüfung (Kleingruppe und zwei Prüfer\*innen) basiert auf diesem Auswertungsschema der Fallanalyse. Dafür sollen die Studierenden in Kleingruppen eine selbst ausgewählte Unterrichtssequenz auswerten und präsentieren. Nach einer kurzen thematischen Diskussion spielen die Prüfer\*innen eine unbekannte Unterrichtssequenz aus dem Videomaterial ihrer Kommiliton\*innen ab, die spontan von den zu prüfenden Studierenden analysiert und reflektiert werden soll.

## 5 Begleitforschung

Nach Abschluss des Seminars nahmen die Studierenden (n=5) an Leitfaden-Interviews (Krieger, 2008) teil. In den Interviews wurden die Deutungsweisen von Ungewissheit, des eigenen Professionalisierungsprozesses durch Videoreflexion im Seminar und des Seminarkonzepts selbst fokussiert. Die Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie nach Glaser und Strauss (2010). Die Frage nach den Deutungsweisen konnte demnach zum einen mit den erlebten Professionalisierungsprozessen und zum anderen mit den zentralen Erkenntnissen der Konzept-Reflexion beantwortet werden (siehe Abb. 2). Die Professionalisierungsprozesse sowie die Konzept-Reflexion stellen die Hauptkategorien dar. Folgend werden die Hauptkategorien samt der zugehörigen Subkategorien mit Ankerzitaten näher erläutert.

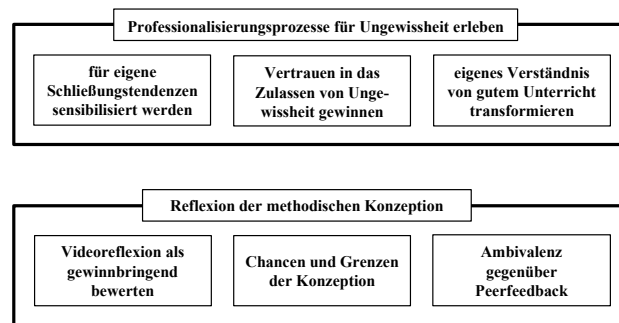


Abb. 2: Übersicht rekonstruierter Kategorien (eigene Darstellung).

<sup>2</sup> Das Portal UnterrichtOnline.org (<https://unterrichtonline.org>) hat eine Kooperationsvereinbarung mit der Universität Hamburg, sodass alle Videos datenschutzkonform für die Studierenden zugänglich waren.

### 5.1 Professionalisierungsprozesse für Ungewissheit erleben

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es den Studierenden gelang, ein Bewusstsein sowohl für die Omnipräsenz als auch für das Potenzial von Ungewissheit zu entwickeln. Besonders die Erkenntnis, dass Ungewissheit im Sportunterricht allgegenwärtig ist und produktiv genutzt werden kann, führte zu einer Vertrauensentwicklung seitens der Studierenden gegenüber Ungewissheitsmomenten und lässt vermuten, dass ein Transformationsprozess angestoßen wurde. Dies zeigt sich in den folgenden Subkategorien:

#### 5.1.1 Für eigene Schließungstendenzen sensibilisiert werden

Die Studierenden berichten u. a. davon innerhalb des Seminars für das Erkennen von eigenen Schließungstendenzen sensibilisiert worden zu sein:

*„Ich habe dann eben jetzt in dem Video gesehen, oh, da gibt es aber schon noch so diesen konservativen Modus, dem du vielleicht mal ein bisschen mehr Beachtung schenken musst, dass es die Tendenz halt noch gibt. Ich würde es wirklich benennen als so einen Spiegel“ (Person 5, Pos. 44).*

Im Rahmen der Videoreflexion bezeichnet die angehende Lehrkraft ihre eigene Wahl der Unterrichtsmethode als „konservativen Modus“, was als Sensibilisierung für einen ungewissheitsgegenwärtigen Sportunterricht interpretiert werden kann. Das Betrachten des Videos löst einen Analyseprozess des eigenen Unterrichts aus. Die angehende Lehrkraft schildert ihre Analyse als Entdeckung, die ihr durch das Videomaterial ermöglicht wurde. Sie formuliert, dass der eigene Unterricht u. a. die Bedingung der geöffneten Unterrichtsstrukturen (noch) nicht erfüllt, die im Seminar als ein Modus zur Umsetzung ungewissheitsgegenwärtigen Fachunterrichts erarbeitet wurde (Bähr et al., 2019). Es wurden eigene Schließungstendenzen erkannt, zu denen auch erfahrene Lehrkräfte durchaus neigen (Paseka & Schrittmesser, 2018), wobei dies hier eher als Beharren in traditionellen, geschlossenen Unterrichtsmethoden formuliert wird. Eine solche Sensibilisierung für Widersprüche zwischen didaktischem Anspruch (Unterricht offener gestalten) und eigenem didaktischem Handeln (Verharren im konservativen Modus) gilt als etablierte Begrifflichkeit für einen zentralen Teil des Prozesses der Professionalisierung (Wahbe & Riemer, 2020).

#### 5.1.2 Vertrauen in das Zulassen von Ungewissheit gewinnen

Im folgenden Zitat tritt das Verständnis hervor, dass offene Unterrichtsphasen zwangsläufig ein praktisches Einlassen auf die Schüler\*innen sowie das Zurücknehmen als Lehrkraft zur authentischen Umsetzung von einem ungewissheitsgegenwärtigen Sportunterricht erfordern:

*„[...] , sondern eben die Schüler wirklich als Teil des Lernprozesses mitgestaltend einzubeziehen. Das kann total niedrigschwellig laufen, dass die eine Idee bekommen, wie sie eine Bewegungsaufgabe lösen wollen, die ich gar nicht auf dem Schirm habe. [...] Wenn jetzt die Kids der Meinung sind, wir müssen aber nicht in die Knie gehen, um den Ball gut sichern zu können, wir können das im Stehen viel besser. Warum soll ich sie es denn dann nicht so spielen lassen? [...] , wenn die Kids für sich entwickeln, dass die das so cooler finden, ist das unter Umständen viel besser.“ (Person 5, Pos. 56).*

Das Zulassen von Ungewissheitsmomenten wird von der angehenden Lehrkraft positiv konnotiert. Dies wird als Verständnis von und Bewusstsein für den Wert von Ungewissheit gedeutet. Das Zulassen von Ungewissheitsmomenten kann also nach dem Verständnis der angehenden Lehrkraft die Qualität des Unterrichts steigern.

Die Studierenden beschreiben außerdem ein gewonnenes Vertrauen darin, sich selbst als Lehrkraft, nämlich als Hauptverantwortliche für die Bearbeitung von unterrichtlichen Krisen, zurückzunehmen und sich der Ungewissheit bzgl. des Ausgangs einer Situation auszusetzen:

„Ich habe direkt nach der Durchführung meines Unterrichts gemerkt, dass ich in meinen Sportkursen das jetzt ein bisschen anders handhabe, dass ich Unruhe einfach mal zulasse und länger warte und mich mal mehr zurücknehme und die Kinder Konflikte auch selbst untereinander regeln lasse und einfach mal dann eine negative Stimmung aushalten kann und nicht versuche da direkt für den nächsten Programmpunkt zu sorgen.“ (Person 4, Pos. 46)

Es kann auf ein gewonnenes Vertrauen geschlossen werden, Ungewissheitsmomente zuzulassen, mit ihnen zu spielen und das Moment der Ungewissheit auch als Lehrkraft auszuhalten. Sofern sich die Lehrkraft für ein Widerstehen gegenüber dem von ihr wahrgenommenen sofortigen Handlungsdruck entscheidet, legt sie eine stärkere Verantwortung in die Hände der Schüler\*innen, zumindest so lange wie sie in ihrer (neu ausgelegten) Rolle als Lehrkraft zulässt und wartet. Diese Facetten stehen somit implizit in einem Bedingungsgefüge zueinander (Abb. 3).

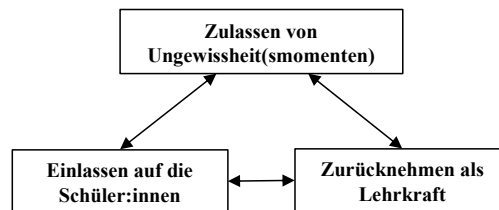


Abb. 3: Bedingungsgefüge eines ungewissheitsgegenwärtigen Sportunterrichts (eigene Darstellung).

Im Rahmen des Lehrprojekts gewinnen die Studierenden Vertrauen in das Zulassen von Ungewissheit(smomenten), das Einlassen auf die Schüler\*innen und das Zurücknehmen als Lehrkraft. Die Studierenden scheinen diese Facetten unbewusst miteinander zu vernetzen.

### 5.1.3 Eigenes Verständnis von gutem Unterricht transformieren

Es macht den Eindruck, dass die Studierenden selbst einen transformatorischen Bildungsprozess vollziehen, indem sie nicht nur ihr Selbstbild, sondern auch ihr Bild von gutem Unterricht hinterfragen und dieses ins Wanken gerät. Sie beschreiben eine Transformation ihres Verständnisses guten Unterrichts wie folgt:

„Dass Ungewissheit Potenzial bietet und dass eine Unterrichtseinheit nie perfekt sein kann. Vorher hatte ich immer das Gefühl, sobald es von der Planung abweicht, ist es negativ, oder dann fehlt es an irgendeiner Stelle an der Planung oder Durchführung. Aber da das nun mal auch Kinder sind, kann man das nie planen und immer eher der Umgang damit ist das Entscheidende. Und dass man da dann ein Learning durch haben kann, dass man einfach durchs Tun lernt, wie man mit solchen Situationen umgehen kann und vielleicht auch das Potenzial daraus schöpfen kann.“ (Person 4, Pos. 16)

Die angehende Lehrkraft beschreibt die im Seminar gewonnene Erkenntnis, dass der produktive Umgang mit ungewissen Momenten im Sportunterricht Potenzial bietet, den Unterricht zu verbessern. Vor dem Durchlaufen der Seminarkonzeption war das Verständnis von gutem Unterricht, dass der Unterricht gemäß Planung durchgeführt wird. Sofern Improvisationen erforderlich werden, ist dies ein Kriterium des Misslingens und zeugt von geringer Unterrichtsqualität. Durch die Sensibilisierung für Ungewissheit hat sich ein neues Verständnis von gutem Unterricht entwickelt. Dieses ist dadurch geprägt, dass aufkommende Momente produktiv genutzt werden und sich die Schüler\*innen wie auch die Lehrkraft auf Ungewissheit einlassen.

## 5.2 Reflexion der methodischen Konzeption

Aus den Interviews mit den Studierenden geht hervor, dass im Seminar vor allen Dingen die Reflexion von eigenen Videos als bedeutendes Ereignis wahrgenommen wurde. Die Studierenden geben außerdem elementare Hinweise auf eine mögliche Konzept-schärfung, die zukünftig den Professionalisierungsprozess von Studierenden intensivieren könnte.

### 5.2.1 Videoreflexion als gewinnbringend bewerten

Zunächst muss erneut darauf hingewiesen werden, dass die Studierenden bis zur Teilnahme am Lehrprojekt noch keine Erfahrungen mit Unterrichtsvideos aus eigenem Unterricht sammelten. Diese Erfahrungen der Videoreflexion der eigenen sowie der Videos der Kommiliton\*innen waren für die Studierenden eine neue Erfahrung im Studium. Die Studierenden bewerten vor allem die Reflexion eigener Videos als gewinnbringendes *Schlüsselerlebnis*:

*„Ich glaube, es ist ein Schlüsselerlebnis gewesen, sich selbst mal so zu sehen. Das ist schon sehr wichtig. Ich glaube, eine sehr gute Erfahrung, die man ruhig mal gemacht haben kann oder muss“ (Person 1, Pos. 12).*

Sie beschreiben vor allem die Möglichkeit, sich selbst in der neuen, professionellen Rolle als Lehrkraft wahrnehmen zu können, als bedeutsamen Reflexionsanlass. In dieser Erfahrung der Betrachtung von sich selbst und den direkten Kommiliton\*innen liegt die Chance, ein Bewusstsein für die eigene Person zu entwickeln, ggf. Selbstsicherheit für das eigene professionelle Handeln zu erlangen oder Tendenzen des eigenen Unterrichtsstils zu identifizieren (wie in 5.1 ausgeführt). Die teilnehmenden Studierenden nutzten diese Chancen zur Selbst- und Fremdrelexion.

### 5.2.2 Chancen und Grenzen der Seminarkonzeption

Die präsenteste Chance in der Videoreflexion sehen die Studierenden in der Wiederholbarkeit der Videos (Sacher, 2008). Besonders durch den Vergleich mit *gewöhnlichen* Unterrichtshospitationen und -reflexionen, die ausschließlich auf den subjektiven Erinnerungen der Hospitierenden und Unterrichtenden basieren, gewinnt dieser Vorteil an Prominenz. Die Studierenden stellen mehrfach heraus, dass die Wiederholbarkeit der Videos den Vorteil biete, auf tatsächliche Geschehnisse in der Unterrichtsreflexion einzugehen, die unumstritten so geschahen, sowie sich auf Details zu fokussieren, die eventuell durch den eingeschränkten Aufmerksamkeitsfokus der Hospitierenden in einer sonstigen Unterrichtsreflexion untergehen würden.

Entscheidend in der praktischen Umsetzung von Videoreflexion im hochschuldidaktischen Kontext ist, laut den Studierenden, der inhaltliche Fokus bei der Unterrichtsreflexion. Einen sorgfältig ausgewählten, inhaltlichen Fokus empfinden die Studierenden als hilfreiche Struktur:

*„Ich glaube, es kommt darauf an, wie man das vorgegeben kriegt, ob man eine Aufgabe vorher bekommt. Wie schon gesagt, wir haben mit der Ungewissheitsbrille darauf geguckt, dann guckt man im Video auch noch mal wieder anders. Ich glaube, das kommt immer ganz darauf an, vielleicht, sagt man ja auch einfach, wir beobachten jetzt einmal das Schülerverhalten. Dann guck ich das wirklich auch nochmal anders. Oder ich sage, wir gucken jetzt nur auf das Verbale“ (Person 1, Pos. 122).*

In diesem Ankerzitat beschreibt die angehende Lehrkraft die vermutete Wirkung, die unterschiedliche Foki für die Ergebnisse der Unterrichtsreflexion haben könnten. So kann der Unterricht je nach inhaltlichem Fokus auch anders bewertet werden. Die wiederholbaren Videos bieten die Chance, Unterricht mehrmals mit unterschiedlichem, inhaltlichem Fokus zu reflektieren und zu analysieren.

Ebenso wie die Videoreflexion Chancen bietet, eröffnen sich durch sie auch Grenzen aus Perspektive der Studierenden:

*„Ich weiß nicht, ob man da jetzt so viel Gewichtung auf viele Kleinigkeiten legen sollte, weil ein, zwei mal waren ein paar Schüler nicht motiviert. Das ist dann ein bisschen ich will nicht sagen eskaliert, aber auf so was guckt man dann natürlich auch genau. Wieso war das jetzt so? Was habe ich da jetzt schlecht gemacht? Aber vielleicht sind das auch einfach auffälliger Schüler, die gerne mal ihre Momente haben und wo man dann vielleicht auch nicht so viel Gewichtung darauf legen sollte, sondern einfach darüber hinweg schauen“ (Person 1, Position 14).*

Zwar bieten Unterrichtsvideos die Möglichkeit, Situationen samt ihren interaktionalen Feinheiten mehrmals und detailliert wahrzunehmen, Videos bilden allerdings gleichzeitig lediglich den Moment ab. Für eine ganzheitliche Analyse der Unterrichtssituation braucht es ebenso Kontextinformationen. Diese bilden sich in den Videos nicht ab, weshalb Kleinknecht und Schneider (2013) u. a. das Kontextualisieren von fremden Videos als Implikation für die hochschuldidaktische Umsetzung von Videoreflexion formulieren. Diese Notwendigkeit stellte sich auch aus Perspektive der am Seminar teilnehmenden Studierenden ebenso heraus, da sie diese Schwierigkeit beim Erfassen von Unterrichtsvideos ihrer Kommiliton\*innen, bei denen sie nicht vor Ort hospitierten, wahrnahmen.

### 5.2.3 Ambivalenz gegenüber Peerfeedback

Als gewinnbringend sahen die Studierenden außerdem die Erfahrung die Videos ihrer Kommiliton\*innen gemeinsam auszuwerten, was gleichzeitig aber auch aus sozialer Perspektive als potenziell problematisch beschrieben wird:

*„Es war komisch in andere Videos reinzugucken. Man wollte das einfach nicht zu streng bewerten, weil man ja selbst in dieser Situation war. Man wollte zwar sinnvolles Feedback haben und auch für die Momente, die den anderen wirklich aufgefallen sind. Also eigentlich wollte man, solange es konstruktive Kritik ist, alles wissen. [...] Man ist auch so ein bisschen mit Samthandschuhen an die Analyse der anderen Videos rangegangen, weil es eigentlich für alle eine neue Situation war und wir zum Teil ausprobiert haben, diese Ungewissheitsmomente reinzubringen. Wir wussten nicht, was dann kommt und passiert und ich glaube, dass wir überhaupt versucht haben, das einzubringen und zu nutzen und das wie gesagt auch auszuprobieren war erst mal so eine Überwindung, die man auch nicht zu streng bewerten wollte“ (Person 3, Pos. 40).*

Das Ankerzitat verdeutlicht, dass die Reflexion fremder Videos durchaus einen hohen emotionalen Charakter für die im Video Unterrichtenden hat. Die Studierenden beschreiben ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach ehrlichem und konstruktivem Feedback und dem gleichzeitigen Wunsch nach Wohlwollen (*Samthandschuhen*) in der Bewertung der Praxis.

## 6 Diskussion

### 6.1 Inhaltliche Diskussion

Die Rekonstruktion des Professionalisierungsprozesses der Studierenden weist daraufhin, dass sie einen Mehrwert in der Konfrontation mit Ungewissheitsmomenten und deren Reflexion wahrgenommen haben. Besonders die Reflexion der eigenen Videos wurde als gewinnbringend empfunden. Es kann abschließend festgehalten werden, dass die drei formulierten Lernziele in Teilen erreicht werden konnten:

- (1) Das selbstständige Erkennen von eigenen Schließungstendenzen spricht für eine theoretische Sensibilisierung für das Phänomen Ungewissheit. Die Studierenden

- zeigen dabei eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Unterricht in Hinblick auf einen produktiven Umgang mit ungewissen Momenten.
- (2) Die selbst erkannten Schließungstendenzen bedeuten zugleich, dass der durchgeführte Unterricht über die geplanten Phasen hinaus Tendenzen, das Geschehen zu schließen, aufwies. Das Lernziel, den Unterricht offen zu gestalten, konnte somit im Prozess des Unterrichts nicht immer unmittelbar erreicht werden. Jedoch zeigen die Ergebnisse auch Hinweise darauf, dass es dennoch Phasen mit Spielraum im durchgeführten Unterricht gab, in denen Ideen der Schüler\*innen aufgegriffen wurden.
  - (3) Die Ergebnisse sprechen weiterhin für die Fähigkeit seitens der Studierenden, den eigenen Unterricht gewinnbringend in Hinblick auf einen ungewissheitsgegenwärtigen Sportunterricht zu reflektieren. Dies verdeutlicht insbesondere das hergestellte Bedingungsgefüge (s. Abb. 3), welches sich mit den theoretischen Überlegungen von Bähr et al. (2019) deckt. An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass nicht alle Ermöglichungsbedingungen reflexiv überprüft werden konnten. Daher lässt sich vermuten, dass die Überprüfung aller Ermöglichungsbedingungen nur in einem Reflexionsschritt eine Überforderung bedeutete und hier die Fokussierung auf bestimmte Aspekte den Reflexionsprozess hätte intensivieren können (Kleinknecht & Schneider, 2013).

## 6.2 Limitationen

Für die Pilotierung der Seminarkezeption war es hilfreich mit einer geringen Studierendenzahl (n=5) zu arbeiten. Besonders die Videographie der insgesamt fünf Doppelstunden sowie die Aufbereitung des Videomaterials waren jedoch höchst zeitintensiv. Für eine realistische Durchführung bei einer Studierendenzahl von ca. 25 Personen, ist es unumgänglich die Seminarkezeption dahingehend anzupassen, dass die Videographie beispielsweise durch die Studierenden selbst erfolgt oder auch nur kürzere relevante Sequenzen videographiert werden (bspw. 45-minütige Abschnitte). Hilfreich wäre es außerdem mit Schulen zu kooperieren, bei denen die datenschutzrechtliche Abklärung bereits erfolgt ist.

## 6.3 Ausblick

Es erscheint also für die Sportlehrkräftebildung sinnvoll, dass das universitäre Studium (angehende) Sportlehrkräfte dafür professionalisiert, Ungewissheit im Sportunterricht als Chance zu erkennen, aufzugreifen und für den Unterricht produktiv zu nutzen. Darauf aufbauend ist es für einen nachhaltigen Professionalisierungsprozess relevant, diese Haltung auch in weiteren Phasen der Lehrkräftebildung beizubehalten. So gilt es auch in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, dem Vorbereitungsdienst, ein spontanes, flexibles Handeln in ungewissen Unterrichtssituation als gewinnbringend zu verstehen, zu bewerten und zu unterstützen. Hier bedarf es demnach zukünftig einer gemeinsamen inhaltlichen Zielsetzung.

Die gewonnen Erkenntnisse ermutigen dazu, in zukünftigen Forschungsschritten die Seminarkezeption mit einer größeren Stichprobe formativ zu evaluieren und im Sinne einer Verstetigung auch jenseits des Erprobungsformats eines Lehrprojekts hochschuldidaktisch zu optimieren.

## Literatur und Internetquellen

- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance*:

- Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3-39). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1)
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25641>
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E., & Wiebusch, D. (2006). Zwischen Standards und individueller Könnerschaft – videogestützte Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In J. Pabst & E. Stiller (Hrsg.), *Medien in der Lehrerbildung* (S. 23-38). Hohengehren.
- Frei, P. (2012). Kommunikation im Sportunterricht - möglich? In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 329-346). Transcript.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development – A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory - Strategien qualitativer Forschung* (3. Auflage). Verlag Hans Huber.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (1999). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: träges Wissen?* Inst. für Pädag. Psychologie und Empirische Pädag., Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl.
- Helsper, W. (2004). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hölster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Auflage, S. 142-161). Velbrück.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hericks, U. (2004). Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 192-206. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0021-1>
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153-164. <https://doi.org/doi:10.1515/zpt-2016-0017>
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and how do they feel when they analyze videos of themselves teaching and of other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität. Eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung? In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen*. (S. 301-327). Transcript-Verlag.
- Lüsebrink, I., & Wolters, P. (2019). Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance - Bildung fachdidaktisch denken* (S. 377-395). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_13)
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223-241.
- Moreno, R., & Valdez, A. (2007). Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 194-206.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-82). Suhrkamp.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer.

- Paseka, A., & Schrittmesser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31-52). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3)
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Ferdinand Schöningh.
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A., & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 180-199.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(2), 8-18.
- Sacher, J. (2008). Videografie in der Lehrerbildung – ein Literaturbericht. *TriOS*, 3(2), 93-116.
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten - Eine Unterrichtslehre* (2. überarbeitete Auflage). Czwalina Verlag.
- Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen: Konzepte einer erfahrungsbasierten Hochschullehre. In T. Schmohl (Hrsg.), *Situiertes Lernen im Studium – Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre* (S. 9-18). wbv Publikation.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic books.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations. Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teacher's Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Stabick, O., & Bähr, I. (2023). The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376>
- Stein, D. S. (1998). Situated Learning in Adult Education. ERIC Digest No. 195. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418250.pdf>
- Syring, M. (2021). Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In D. Wittek, T. Rabe, & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 230-244). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*(Beiheft; 57), 202-224.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht : Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(3), 35-44.
- Wahbe, N., & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 196-213.
- Yadav, A., Phillips, M. M., Lundeberg, M. A., Koehler, M. J., Hilden, K., & Dirkin, K. H. (2011). If a picture is worth a thousand words is video worth a million? Differences in affective and cognitive processing of video and text cases. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(1), 15-37.

## Beitragsinformationen

<p><b>Zitationshinweis:</b>  Name, . (Jahr). Titel. <i>HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung</i>, Band (Nr), Seiten.  <a href="https://doi.org/10.11576/hlz-">https://doi.org/10.11576/hlz-</a></p> <p>Eingereicht: TT.MM.JJJJ / Angenommen: TT.MM.JJJJ / Online verfügbar: TT.MM.JJJJ</p> <p><b>ISSN:</b> 2625-0675</p>
--





Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Professionalization for uncertainty in physical education – A didactic concept for higher education

**Abstract:** Uncertain, unpredictable moments are inherent in teaching. This applies in particular to physical education, which has an increased potential for uncertainty due to aspects such as dynamic space, physicality and a constantly changing subject matter due to new trend sports. A common way of dealing with this uncertainty is the tendency of (prospective) PE teachers to close the teaching process. This means that educational experiences are denied to children. Based on a structural-theoretical professionalization approach, the seminar concept aims to develop a constructive approach to the phenomenon of uncertainty in physical education through theoretical sensitivity, practice and video reflection. Based on the theoretical content of the seminar, students plan their own PE lessons and experience them in the sense of situated learning in the school's practical field. In the process, they are videotaped so that they can reflect on their own teaching actions in the seminar using the videos. This creates valuable moments of reflection for the prospective teachers. Following the seminar, the students were interviewed using guided interviews to find out how they interpreted the professionalization process. The interviews were analyzed based on grounded theory methodology. The results indicate that the students succeeded in developing an awareness of both the omnipresence and the potential of uncertainty. These insights in particular were experienced as liberating by the students. The results of the concept reflection also allow video reflection to be positively evaluated as a method and conclusions to be drawn for the optimization of the seminar concept.

**Keywords:** Teacher professionalization, teacher education, structural theoretical approach, professional acting, video reflection, situated learning

## Hochschuldidaktische Metadaten

## Publikationsliste von Ole Stabick

### Artikeln in Zeitschriften (peer-reviewed)

**Stabick, O., & Tjari, K.** (i. rev.). Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht – Eine hochschuldidaktische Seminar-konzeption. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*.

Hartmann, M., **Stabick, O.**, & Bähr, I. (2024). Ästhetische Aktivierung - Perspektiven von Sportlehrkräften auf eine Qualitätsdimension von Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 12(1), 29-53. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2024-1-29>

**Stabick, O.**, Heemsoth, T., Krieger, C., & Bähr, I. (2023). Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts – theoretische Verortung und empirische Fundierung aus der Sicht von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00913-7>

**Stabick, O.**, & Bähr, I. (2023). The phenomenon of uncertainty as an opportunity, challenge and characteristic in the field of physical education: a systematic review. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263376>

Greve, S., Süßenbach, J., & **Stabick, O.** (2021). It's (not) the winning – The Special Olympics national handball teams in the trade-off between desire for sporting success and social support. *Sport und Gesellschaft*, 18(2), 187-212. <https://doi.org/doi:10.1515/sug-2021-0014>

### Buchbeiträge

**Stabick, O.** (i. rev.). Das Aktivierungspotenzial von Ungewissheitsmomenten – Konzeptionelle Verknüpfung zweier Diskurse. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (3. vollständig überarbeitete Auflage).

Hartmann, M., **Stabick, O.**, & Bähr, I. (2022). Fruchtbare Momente durch ästhetische Aktivierung? - Perspektiven von Sportlehrkräften. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38895-9>

### Artikel in Fachzeitschriften für den Praxistransfer

**Stabick, O.**, & Bähr, I. (2024). „Kleine Krisen“ im Sportunterricht – Vom Bildungspotenzial didaktisch inszenierter Ungewissheitsmomente im Sportunterricht. *Friedrich Jahresheft*, 100-101.

## Vorträge / Beiträge in Tagungsbänden

- Stabick, O.**, Heemsoth, T., Krieger, C., & Bähr, I. (2022). Kriterien eines aktivierenden Sportunterrichts aus Sportlehrer:innensicht. In M. Golenia, M. Jürgens, K. Kohake, & N. Neuber (Hrsg.), *Wissenstransfer – ein zentrales Thema für die Sportpädagogik? 35. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 16.-18. Juni 2022* (S. 48). <https://doi.org/10.17879/03079724451>
- Stabick, O.**, Bähr, I., & Krieger, C. (2022). Ungewissheitsfreundlicher Sportunterricht – Das Transferprojekt „AUFTAKT“. In M. Golenia, M. Jürgens, K. Kohake, & N. Neuber (Hrsg.), *Wissenstransfer – ein zentrales Thema für die Sportpädagogik? 35. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 16.-18. Juni 2022* (S. 50). <https://doi.org/10.17879/03079724451>
- Bähr, I., Frerichs, R., **Stabick, O.**, Bükers, F., Steinvoord, K., Krieger, C., & Heemsoth, T. (2023). Aktivierung im Sportunterricht als Dimension von Unterrichtsqualität – Ein Fragebogen zur empirischen Erfassung aus Schüler\*innensicht. In T. Schlesinger, E. Grimminger-Seidensticker, A. Ferrauti, M. Kellmann, C. Thiel, & L. Kullik (Hrsg.), *Leistung steuern. Gesundheit stärken. Entwicklung fördern: Abstractband zum 26. dvs-Hochschultag, 20.–22. September 2023 in Bochum* (S. 234). Feldhaus, Edition Czwalina.
- Hartmann, M., **Stabick, O.**, & Bähr, I. (2022). Ästhetische Aktivierung aus der Perspektive von Sportlehrkräften. In M. Wegner & J. Jürgensen (Hrsg.), *Sport, Mehr & Meer – Sportwissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung: Abstractband zum 25. dvs-Hochschultag, 29.-31. März 2022 in Kiel* (S. 275). Feldhaus, Edition Czwalina.

## Poster

- Stabick, O.**, & Tjari, K. (2023). Professionalisierung für Ungewissheit im Sportunterricht. In T. Schlesinger, E. Grimminger-Seidensticker, A. Ferrauti, M. Kellmann, C. Thiel, & L. Kullik (Hrsg.), *Leistung steuern. Gesundheit stärken. Entwicklung fördern: Abstractband zum 26. dvs-Hochschultag, 20.–22. September 2023 in Bochum* (S. 409). Feldhaus, Edition Czwalina.
- Stabick, O.**, Bähr, I., & Krieger, C. (2022). AUFbruch ins Ungewisse – Lehrkräfte AKTivieren Schüler\*innen. In M. Wegner & J. Jürgensen (Hrsg.), *Sport, Mehr & Meer – Sportwissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung: Abstractband zum 25. dvs-Hochschultag, 29.-31. März 2022 in Kiel* (S. 398). Feldhaus, Edition Czwalina.
- Greve, S., **Stabick, O.**, & Süßenbach, J. (2021). The Special Olympics national handball teams in the trade-off between desire for sporting success and social support. Online poster presentation at the International Symposium of Adapted Physical Activity. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12085.76007>
- Steinvoord, K., **Stabick, O.**, Reimers, A., & Krieger, C. (2019). JumP – Jugendliche sind mobil-Projekt: Bedingungen aktiver Mobilität aus Sicht von Jugendlichen. In A. Arampatzis, S. Braun, K. Schmitt, & B. Wolfarth (Hrsg.), *Sport im öffentlichen Raum: Abstractband zum 24. dvs-Hochschultag, 18.–20. September 2019 in Berlin* (S. 347). Feldhaus, Edition Czwalina.

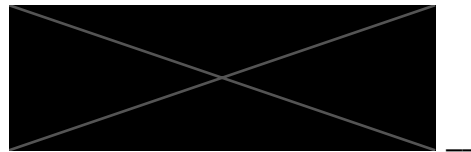
## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt,

dass die von mir vorlegte Dissertation nicht Gegenstand eines anderen Prüfungsverfahrens gewesen oder in einem solchen Verfahren als ungenügend beurteilt worden ist.

dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbst verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe. Die wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche kenntlich gemacht.

Hamburg im Juli 2024

A black rectangular box with a white 'X' drawn across it from corner to corner, indicating that the signature has been redacted.

Unterschrift Ole Stabick