

Zander, B.; Rode, D.; Schiller, D. & Wolff, D. (Hrsg.) (2023). *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie.* Springer VS. ISBN 978-3-658-38037-3, 509 S., 69,99 €

Vorbemerkungen und Überblick

Als Band 27 der Schriftenreihe *Bildung und Sport* des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS) ist Anfang des Jahres 2023 der umfangreiche Sammelband zum qualitativen Forschen in der Sportpädagogik erschienen. Er wird von den vier jungen Sportpädagogen Benjamin Zander (Göttingen), Daniel Rode (Salzburg), Daniel Schiller (Osnabrück) und Dennis Wolff (Hildesheim) herausgegeben.

Auf über 500 Seiten findet man 19 Beiträge von (fast) 40 Autoren aus Deutschland, der Schweiz und Österreich. Die einzelnen Beiträge werden drei Rubriken zugeteilt, die mit den Überschriften versehen sind: (1.) *Empirie scharfstellen: Reflexive Gegenstandskonstruktion* (S. 29 ff.), (2.) *Passung herstellen: Reflexive Methodenarbeit* (S. 151 ff.) und (3.) *Phänomene feststellen: Reflexive Empirie* (S. 357 ff.). Bereits der einleitende Beitrag der Herausgeber zu den drei Rubriken des Bandes (S. 1–28) gibt das radikalkonstruktivistische Konzept bzw. die Epistemologie des Buches vor: „*Im Zeitalter nach einem naiven Positivismus gibt es in der qualitativen Forschung kein Zurück mehr hinter die Einsicht, dass es sich bei den Daten, Aussagen, Erkenntnissen und Theoretisierungen, die diese Forschung generiert, um gemachte, um konstruierte Versionen von Welt handelt: Sie schafft keine Fakten, sondern Fiktionen, keine Abbildungen, sondern Erfindungen von Wirklichkeit (...).*“ (S. 2). Und die Verfasser sind davon überzeugt: „*Wer qualitativ forscht, macht also Wirklichkeit, und zwar innerhalb einer komplexen, voraussetzungsvollen, eigenlogischen und machtvollen Gemengelage*“ (S. 3).

Wie ist das zu verstehen? Offensichtlich geht es in dem Band also nicht um Sport oder sportpädagogisches Handeln, sondern um eine andere, sozial konstruierte Wirklichkeit von reflektierter Sportpädagogik.

Durch den Verweis in Fußnote 1 auf unterschiedliche Ordnungsgrade (Konstruktionen erster Ordnung, zweiter Ordnung) wird erkennbar, dass die Verfasser

ser durchaus einen Blick auf die „machtvolle Gemengelage“ sozialer Tatsache haben. Um die geht es aber offenbar nicht, sondern um die Erfindung von Wirklichkeiten in den Diskurszirkeln qualitativ forschender Sportpädagogen. Die Zielgruppe des Bandes ist also überschaubar.

Die Beachtung der grundlegenden Theorie-Praxis-Relationen und Machtverhältnisse besitzt im Verständnis der Autoren jedoch noch eine gewisse Bedeutung. Ihnen scheint vermutlich noch klar zu sein, dass sie die politisch-praktischen Verhältnisse im Sport, die *Mache* des Sports, um ihre Ausdruckseise zu verwenden, innerhalb und außerhalb von Schule, durch eine reflexive Methodologie des qualitativen Forschens *nicht zum Tanzen* bringen können.

Der Reflexions-Begriff wird durchgängig und in vielfältigen Kontexten aller Beiträge des Bandes in Anspruch genommen. Reflexivität wird unter Verweis auf Michael Lynch (2000) als „*Streitbegriff und Machtinstrument*“ (S. 3) verstanden. Dem Reflexionsbegriff wird eine ideologisch überhöhte, metaphysische *Aura* zugeschrieben. Reflexivität avanciert in diesem Band zur Zauberformel.

Im Vergleich zu den gestelzten Formulierungen der Herausgeber zur Reflexion und Reflexivität wirken die klassischen Formulierung W. v. Humboldts (1767–1835) vor 200 Jahren trivial und altbacken: „*Das Wesen des Denkens besteht im Reflektieren, d. h. im Unterscheiden des Denkenden vom Gedachten.*“ (1996, S. 10–11). Es hätte nichts geschadet, wenn die Herausgeber vor dem Schreiben ihrer Einleitung bei Humboldt nachgelesen hätten. So kann man es auch sagen – einfacher und vor allem klarer.

Auf die einflussreiche Arbeit von Michael Lynch (2000; 2004) wird seitens der Herausgeber bereits zu Beginn verwiesen (S. 3), aber eine Auseinandersetzung mit dessen Positionen findet nicht statt. Gerade M. Lynch argumentiert explizit *gegen Reflexivität als akademische Tugend und als Quelle privilegierter Wissens* (2000; 2004). Die kritische Analyse und Verarbeitung dieser paradigmatisch anders gelagerten Positionen hätten den Beiträgen des Sammelbandes gutgetan und wäre ein Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit gewesen.

Die Herausgeber des Sammelbandes wollen Ordnung in die unübersichtlichen Gemengelagen qualitativen Forschens bringen. Sie wollen insbesondere *Beiträge zu einer reflexiven Methodologie des qualitativen Forschens in der Sportpädagogik* leisten. Darin werden der Ausgangspunkt und das Hauptanliegen des gesamten Vorhabens gesehen (vgl. Rode et al., S. 2 ff). Es wird dabei von folgender *Basisdefinition* von reflexiver Methodologie ausgegangen: „*Reflexive Methodologie bedeutet, die Prozesse, Partizipanden und Verhältnisse des Forschens auf eine Weise zu beobachten, zu beschreiben und zu befragen, die nicht alleine den Erkenntnisinteressen dieses Forschens dient. Vielmehr soll beobachtet, beschrieben und befragt werden, wie dieses Forschen tatsächlich gemacht wird bzw. wurde. Unser Fokus liegt, wie eingangs bereits ausgewiesen, auf der konkreten Praxis des Forschens.*“ (S. 9).

Simple und zufälliges Denken sollen ebenso ausgeschlossen werden wie Reflexionsformen, die sich unmittelbar in den Dienst des betrachtenden Forschens stellen: „*Vielmehr schlagen wir vor, unter reflexiver Methodologie systematische, regelgeleitete – und in diesem grundlegenden Sinn methodische – Auseinandersetzungen zu fassen, deren Erkenntnisinteresse sich auf die Mache dieses Forschens richtet. Mit den Begriffen Beobachten, Beschreiben und Befragen soll dieses Methodische der reflexiven Auseinandersetzung ausgedrückt werden, ohne diese Auseinandersetzung auf ein sehr enges Verständnis der Erforschung von Forschung (z. B. der Videoanalyse von Videoanalyse, siehe ii.) zu reduzieren.*“ (S. 9).

In den weiteren Ausführungen wird auf *Ausdifferenzierungen* der Basisdefinition eingegangen (Gegenstand, Modus, Spielart, Funktion, Methoden) und es wird auf *Kontextualisierungen* der reflexiven Methodologie Bezug genommen. Dabei wird hervorgehoben, „*dass mit Reflexivität gerade kein Alleinstellungsmerkmal der Wissenschaft respektive der qualitativen Forschung aufgerufen ist. Vielmehr zeigt sich hier allgemein ein Kennzeichen der von Optionen- und Entscheidungsvielfalt geprägten Hochmoderne*“ (S. 13).

Was bedeutet nun ein solcher Satz? In der Tat, nicht nur in der Wissenschaft wird reflektiert. Dort sollte dies allerdings besonders und besonders systematisch getan werden. Aber wird denn erst seit der „Hochmoderne“ reflektiert? Was ist das denn, die Hochmoderne? Und wer sagt, dass „Optionen und Entscheidungsvielfalt“ gerade in der „Hochmoderne“ „geprägt“ seien? Vermutlich haben auch unsere Vorfahren schon etliche Optionen für Entscheidungen gehabt, und reflektiert haben sie wahrscheinlich auch – nicht erst die reflexiv Forschenden der hochmodernen Sportpädagogik.

Gewiss ist Reflexivität kein Alleinstellungsmerkmal von Wissenschaft, aber wenn es zum Attribut einer Methodologie des Forschens wird, wird es ein Merkmal wissenschaftlichen Arbeitens. Das erfordert zwingend, dass Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens (des Forschens) Beachtung finden müssen. Das betrifft grundsätzlich auch die nichtstandardisierte, theoriebildende qualitative Forschung in der Sportpädagogik (vgl. Uni-Leipzig/Methodenportal 2023; Lienert et al., 1999). Die reflexive Methodologie qualitativen Forschens in der Sportpädagogik muss für Dritte eine Nachvollziehbarkeit und Beurteilbarkeit erlauben, ansonsten löst sich qualitative Forschung im Nebel reflexiver Beliebigkeiten auf. Es entsteht eine Form von nicht-wissenschaftlicher Literatur in der „Hochmoderne“ – Sportpädagogik als sozial konstruierte Dichtung und Fiktionalität.

Implizit ist in den einzelnen Beiträgen durchaus das Bemühen erkennbar, eine gewisse Objektivität im Sinne von Subjektunabhängigkeit, durch Beachtung von Regeln und Codierungsformen zur Freilegung von Deutungsmustern zu erreichen. Dennoch wäre es wichtig gewesen, die beanspruchte, reflexive Methodologie des qualitativen Forschens in ein Gefüge von Gütekriterien wissen-

schaftlichen Arbeitens einzuordnen, um die Darstellung der Resultate des qualitativen Forschens überhaupt als wissenschaftliche Textsorte zu verstehen. Das verbreitete Vorurteil, das qualitatives Forschen durch einen willkürlichen Umgang mit Beobachtungen und Texten, durch individuelle Anmutungen, schwer nachvollziehbare Intuitionen und zeitgeistige Stimmungen geprägt wird, wird jedoch zumindest durch den einleitenden Text der Herausgeber eher verstärkt als entkräftet. Nachfolgend wird ein Überblick zu den Beiträgen in den drei Rubriken des Sammelbandes gegeben und exemplarisch, mit zum Teil ausführlichen Zitaten, auf einzelne Texte eingegangen.

Beiträge zur ersten Rubrik

Der *ersten Rubrik* des Sammelbandes, die ihren Schwerpunkt in der reflexiven Gegenstandskonstruktion haben soll, sind fünf Beiträge zugeordnet. Es geht um die Verschränkung von (reflexiver) Gesellschaftstheorie und empirischer Sportpädagogikforschung (T. Arenz, Köln), um die begriffliche Bestimmung von Körpern im Tanz (J. Krauß, Freiburg), um Reflexionsanlässe im Sportunterricht (I. Lüssenbrink, Freiburg & P. Wolters, Vechta), um biographische Forschung und Grounded Theory Methodologie (V. Volkmann, Hildesheim & L. Tessmer, Hildesheim) und um Habitusrekonstruktionen in der Sportpädagogik (H. Pallesen, Halle-Wittenberg & R.-T. Krämer, Halle-Wittenberg). Exemplarisch soll auf den Zusammenhang von Gesellschaftstheorie und Sportpädagogik und auf die Reflexionsanlässe im Sportunterricht näher eingegangen werden.

Der Beitrag von T. Arenz (Köln) zielt darauf ab, die Bedeutung *gesellschaftstheoretischer Reflexionen* für die Konstruktion von Gegenständen im Rahmen sportpädagogischer Forschungsprojekte diskussionswürdig herauszuarbeiten. Dies wird exemplarisch am Beispiel der Kompetenzorientierung des Sportunterrichts analysiert und diskutiert. Die leitende Annahme von Arenz lautet: „*Sportpädagogische Forschung ist immer „theoretische Empirie“, insofern sowohl das Aufschließen der Gegenstände als auch die Analyse von Daten auf Konzepte, Begriffe und Theorien bezogen ist. Diese Annahme trifft auch auf die Dimension der Gesellschaftstheorie zu: Jede sportpädagogische Forschung nimmt nicht nur an Gesellschaft teil, sondern ist immer auch von einer Bedeutungszuschreibung jener Gesellschaft durchdrungen.*“ (S. 29). Dieser Annahme ist nicht zu widersprechen. Aber schon im Folgesatz steigert sich Arenz zu der gewagten, teils abwegigen Formulierung:

„Dieser notwendige Zusammenhang von sportpädagogischer Forschung und Gesellschaftstheorie ist bislang kaum untersucht worden. Daher knüpft der Beitrag an neuere Diskussionen um die Funktion und Form der Gesellschaftstheorie an, die sozialwissenschaftliche Forschung zur Reflexion ihrer gesellschaftstheoretischen Bedeutungszuschreibung auffordert.“ (S. 29).

Das Problem besteht auch hier in der Beachtung der Differenz zwischen Objekt- und Metaebene. Auf der Objektebene, als zum Zusammenhang zwischen Gesellschaftskonzeption, Menschenbild, Sportkonzeption sowie Erziehungs- und Bildungskonzeption sowie Schulsportkonzeptionen, sind die Zusammenhänge seit Jahrzehnten sehr gut untersucht. Und dies unter einer zeitgeschichtlichen, historischen und auch komparativen Perspektive. So lassen sich die jeweiligen, politisch praktizierten Gesellschaftskonzeptionen nur in Verbindung mit bestimmten Gesellschaftstheorien verstehen, einschließlich ihrer weltanschaulichen, ideologischen oder religiösen Imprägnierung. Die deutsche Schul- und Sportgeschichte ist dafür reich an Beispielen.

Aber darum geht es T. Arenz anscheinend nicht. Er will den Zusammenhang von Gesellschaftstheorie und sportpädagogischer Forschung aufklären und setzt dabei auf den Zusammenhang von *reflexiver Gesellschaft* und *reflexiver Gesellschaftstheorie* (S. 31) und insbesondere von reflexiver Gesellschaftstheorie und sportpädagogischer Forschung. T. Arenz stellt sich die Frage: „In welcher Gesellschaft forschen wir eigentlich reflexiv?“ (S. 31). Seine Antwort lautet, „die reflexive Gesellschaft“ und beruft sich auf Argumente von Thiele & Schierz (2014, S. 7): „Jörg Thiele und Matthias Schierz argumentieren, dass es für (reflexive) sportpädagogische Forschung angemessen wäre, zu reflektieren, wie diese Forschung durch die reflexive Gesellschaft „konstitutiv vorstrukturier[t]“ (2014, S. 7) ist. Und genau dafür bedürfe sportpädagogische Forschung das Wissen um eine Theorie der reflexiven Gesellschaft, denn ohne eine solche Gesellschaftstheorie könne man die Vorstrukturierungen nicht verstehen. Die gesellschaftlichen Vorstrukturierungen blieben vielmehr der blinde Fleck sportpädagogischer Forschung, d. h. das, was man unbegriffen voraussetzen muss, um (reflexiv) forschen zu können“ (S. 31).

Die gesellschaftlichen Vorstrukturierungen werden von T. Arenz als der blinde Fleck, als die unbegriffene Voraussetzung verstanden. Um diese Voraussetzung zu begreifen, gilt es die disziplinären Grenzen der Sportpädagogik zu verlassen, denn „innerhalb der empirischen Sportpädagogik gibt es (so gut wie) kein Gesellschaftstheoriebewusstsein.“ (S. 31). Der Vorschlag zur Schließung dieser (vermeintlichen) Bewusstseinslücke wird umgehend unterbreitet: „Daher schlagen Thiele und Schierz (2014) vor, die sportpädagogische Forschung möge sich auf den Schulkulturansatz der Arbeitsgruppe um Werner Helsper einlassen, insofern man es hier mit einem gesellschaftstheoretisch reflektierten Forschungsdesign zu tun habe (vgl. z. B. Helsper, 2000; 2012; Helsper et al., 2001). Diesem Ansatz zufolge haben Schulen die Aufgabe, sich mit den Folgekosten gesellschaftlicher Vorstrukturierungen symbolisch auseinanderzusetzen, ohne diese außer Kraft setzen zu können. (...) Jede Schulkultur wird damit als das kontingente Ergebnis der Reflexion gesellschaftlicher Strukturen erforschbar; wie genau das dann methodologisch funktioniert, entscheidet sich aus einer Kombination von Gesellschafts- und Sozialtheorie.“ (S. 31).

Für sportpädagogische Forschung sei Gesellschaftstheorie unhintergebar und methodologischer Ausgangspunkt. T. Arenz empfiehlt die Begründungsreihe im Gedankengang: Gesellschaftstheorie reflexive Modernisierung - Handlungstheorie – Objektive Hermeneutik. Das könne für die Sportpädagogik ein wichtiges Beispiel sein, um ein *Bewusstsein* für die Einheit von Theorie und Empirie zu entwickeln. T. Arenz geht in weiteren Schritten der Frage nach, welches *Freiheitsbewusstsein* an der sportpädagogischen Forschung klebt und setzt sich mit skeptischer Distanz mit der These von der *neoliberalen Kolonialisierung des Schulsports* (sensu Thiele & Schierz) auseinander.

*„Inwiefern für Thiele und Schierz die Ausarbeitung einer derartigen sportsemiotischen Perspektive nach PISA eine Chance darstellt, die die Sportpädagogik intensiver als bisher ergreifen sollte, bleibt offen. Bemerkungen zur bekannten „kritischen Position gegenüber dem Grundansinnen von PISA“ oder zur Wirkungslosigkeit in der Umsetzung von Diskursen und Konzepten deuten nicht in diese Richtung. Über eine wirkliche Alternative zu einem PISA-gemäßen Sportunterricht denken Thiele und Schierz in diesem Text in jedem Fall nicht nach. (...) Für die Frage nach dem Zusammenhang von Sportpädagogik und Gesellschaftstheorie wäre es aber eine interessante Frage, wie ein sportpädagogisches Konzept aussehen würde, das den Sportunterricht **nicht** in einer neoliberalen Gesellschaft verortet, ...“ (S. 44).*

Aus der Argumentationsstruktur von T. Arenz ist zu vermuten, dass ein mögliches, nicht-neoliberales, schulisches Umfeld für einen imaginär-fiktiven, nicht-neoliberalen Sportunterricht im angesprochenen *Schulkulturansatz* (sensu Helsper) gesehen wird. Eine Vermutung, die einer gesonderten Überprüfung bedarf, wenn man die Hintergründe und Wurzeln der Entstehung dieses *Schulkulturansatzes* zu Beginn der 90er Jahre in Sachsen-Anhalt bedenkt (autonome Einzelfallschule; Schule in freier Trägerschaft; besondere Transformationsprobleme). Zugleich ist die frontale Kritik am Neoliberalismus in Frage zu stellen um differenzierter auf die gesellschaftlichen Potentiale einer *ordoliberalen Demokratie* für Schulentwicklung und Schulsportgestaltung einzugehen.

An anderer Stelle fragt T. Arenz nach der Anschlussfähigkeit von Gesellschaftstheorie und betont die Bedeutung von Rastern und Leitfragen der sportpädagogischen Forschung, die Bezug auf die Dimensionen der Gesellschaftstheorie nehmen: *„Entscheidend für die Anschlussfähigkeit der Gesellschaftstheorie an die sportpädagogische Forschung ist vor allem die Unterscheidung von Rastern und Leitfragen, die explizit auf die Dimension des Gesellschaftstheoretischen Bezug nehmen.“ (S. 32).* Zugespißt formuliert lässt sich daraus ableiten, eine bestimmte sportpädagogische Forschungskonzeption sucht sich ihre Gesellschaftstheorie, die zu ihrer Forschung passt und an die sportpädagogischen Leitfragen angepasst werden kann. Das mag Konsistenz erzeugen und Imaginäres bedienen aber es kann auch den Bezug zum Realen gefährden, die wahren Machtverhältnisse verkennen und ein sehr einseitiges Erkenntnisinteresse bedienen.

Im Beitrag I. Lüsebrink (Freiburg) und P. Wolters (Vechta) stehen „Reflexionsanlässe im Sportunterricht“ im Mittelpunkt. Das Vorgehen steht in der Tradition der kasuistischen Sportdidaktik (sensu Scherler) und verläuft im Wechselspiel von Fallauswertungen und theoretischen Suchbewegungen. Für Insider ist dieses Vorgehen nicht neu, da von Lüsebrink & Wolters zu dieser Thematik bereits mehrere Veröffentlichungen vorliegen. Die kasuistische Sportdidaktik wird von den Verfasserinnen als (ein) Stützpunkt der qualitativ-empirischen Forschungen zum Sportunterricht eingeordnet und eng mit dem Wirken von K.-H. Scherler (Hamburg) verknüpft. Mit den fallbezogenen Auswertungsdidaktiken wollte man sich bewusst von den bis dahin dominierenden, eher „größteiligen“, Planungsdidaktiken abheben und unterscheiden. Scherler sprach damals den Wechsel von der „Vogelperspektive“ zur „Flußperspektive“ an, es sollte im Wechselspiel von Theorie und Empirie, Theorie aus der Praxis gewonnen werden. Lüsebrink & Wolters setzen auf die Möglichkeiten bildenden Sportunterrichts und gehen folgerichtig der These nach, dass bildender Sportunterricht auf die reflexive Bearbeitung sportlicher Praxis angewiesen ist. Forschungsmethodisch setzten die Verfasserinnen auf das begriffliche und logische Hybrid „Abduktion“: *„Von Abduktion spricht man, wenn sich aus den Daten eine neue Merkmalskombination ergibt, für die bislang keine Regel existiert. Die Abduktion ist also ein kreativer Schluss, denn aus einer bekannten Größe wird sowohl auf den Fall als auch auf die Regel geschlossen. Abduktive Schlüsse können auch auf schon bekannte Phänomene angewendet werden, besonders in dem Sinne, ein neues Vokabular für die früher anders beschriebene „Wirklichkeit“ einzuführen, mithin bereits bekannte Ereignisse neu zu deuten. Das heißt allerdings nicht, dass getrost auf etabliertes Wissen verzichtet werden kann, sondern empirische Phänomene werden aus einer neuen Perspektive betrachtet.“* (S. 79).

In einem weiteren Bearbeitungsschritt gehen Lüsebrink & Wolters auf die Erörterung und definitorische Bestimmung von *bildungsrelevanten Reflexionsanlässen* ein (S. 82). Diese besondere Qualität binden sie an das Auslösen von Irritationen (Irritationserfahrungen) und Krisen (Krisenerfahrungen) bei den Schülerinnen und Schülern. Bildungsrelevante Reflexionen werden mit Anlässen verknüpft, aus denen Irritationen und Krisen hervorgehen. Erfolgt dies nicht, handelt es sich nach Meinung der Verfasserinnen lediglich um Anlässe, die nur *Pseudoreflexionen* ohne Bildungsrelevanz auslösen. Damit wird die Latte für Bildungsrelevanz sehr hochgelegt und das Bilden im Sportunterricht sehr voraussetzungsreich definiert. Die Festlegung auf veräußerlichte Sprachgebundenheit von Reflexionen, die Akzentuierung kognitiver Analysen und Bewertungsvorgänge, die Fokussierung auf die methodische Gestalt *„Reflexionsgespräche“* und auch die undifferenzierte Sicht auf den sportunterrichtlichen Langzeitprozess von Klasse 1 bis Klasse 12/13 sind hier kritisch anzumerken. Das wird einmal dem Erkenntnisstand der Erforschung kindlicher und jugendlicher Bildungsprozesse nicht gerecht, wo gegenüber einem derartigen Vorgehen begründete Vorbehalte geäußert werden (vgl. Kraitz et al., 2016;

insbesondere Klika, 2016 und Wiezorek, 2016). Durch ein überhöhtes, kognitivistisches Bildungsverständnis werden die tatsächlichen und bedeutsamen Bildungsvorgänge in diesen Altersgruppen generell schlicht verfehlt. Dieser altersbezogene Umstand wird dann noch verstärkt, wenn es um Sport-Unterricht geht. Hier geraten die generellen Überhöhungen und Einseitigkeiten noch in Konflikt mit der Domänen- und Fachspezifik dieses besonderen Unterrichtsfaches. Die vielfältigen, alltäglichen unvermeidbaren Irritations- und Krisenerfahrungen in diesem Fach besitzen zweifelsohne Bildungsrelevanz. Hier finden bedeutsame gedankliche und innersprachliche Reflexionen statt, die einen wirksamen und subtilen Einfluss auf die individuellen Selbst- und Weltverhältnisse haben. Diese Bildungspotentiale sollten nicht pauschal als Pseudoreflexionen diskreditiert und auch nicht durch Reflexionsgespräche zerredet werden. Die Frage der Verfasserinnen, wieviel Reflexivität der Sportunterricht verträgt, lässt vorhandenes Problembewusstsein erkennen, trifft aber nicht den Kern der Sache.

Die sachgebundene (körperbezogene, bewegungsbezogene) und kindgerechte Reflexivität wird durch Reflexions-Gespräche nicht getroffen. Das geschieht am ehesten beim Bearbeiten von Bewegungsaufgaben, die Irritationen und Krisen auslösen. Dabei sollte auch den Begriffen Irritation und Krise das dramatisch Übersteigerte genommen werden. Differenzen und Widersprüche zwischen Können und (noch)Nicht-Können, zwischen Wissen und (noch) Nicht-Wissen treffen diesen Sachverhalt ebenfalls.

„Wenn Sportunterricht reflexiv sein soll und wenn man der Annahme folgt, dass Reflexion im Wesentlichen sprachgebunden ist, dann sollte die Gesprächsführung ein zentraler methodischer Aspekt sein. Dass Reflexionen ohnehin in der bestehenden Praxis des Sportunterrichts Probleme bereiten, beschreiben Serwe-Pandrick und Gruschka (2016): „Weil der Doppelanspruch des Praktizierens und des Theoretisierens für Sportlehrkräfte eine immense didaktische Herausforderung darstellt, erleiden die unterrichtlichen Reflexionen kompromissartig vielfältige ökonomische und pragmatische Abkürzungen“. Es sei daher fraglich, „wie viel Reflexivität der Sportunterricht tatsächlich ertragen kann.“ (S. 91).

Die letztgenannte Frage führt irritierend in die Irre. Von sprachgebundener Reflexivität und dem methodischen Gestaltungselement Reflexionsgesprächen (sensu Lüsebrink & Wolter) verträgt der Sportunterricht in der Grundbildungsphase im Kindes- und frühen Jugendalter nicht allzu viel, ohne daran weiteren Schaden zu nehmen. Das liegt weniger am Doppelanspruch des Praktizierens und des Theoretisierens (hier beginnt bereits der Schaden mit einer gleichrangigen Doppelung)), sondern an der Geringschätzung der normalen, alltäglichen, unvermeidbaren Reflexivität (sensu Lynch, 2004) oder auch impliziten, innersprachlichen Reflexivität, wie sie dem Bewegungslernen. Fitnessstraining, Spielen und Wettkämpfen immanent ist.

Der gesamte Sammelband zeichnet sich durch eine nahezu durchgängige Ignoranz gegenüber ostdeutschen Quellen aus. Eine erwähnenswerte Ausnahme bieten Lüsebrink & Wolter durch die Einbeziehung der Argumentation des ostdeutschen Allgemeindidaktikers L. Klingberg (Potsdam) zu den Konstituierungsstufen von Inhalten zu unterrichtlichen Themen.

Beiträge zur zweiten Rubrik

In die zweite Rubrik (S. 151–356) werden zur Thematik „*Passung herstellen: Reflexive Methodendarbeit*“ neun Beiträge zugeordnet. M. S. Staller (Aachen) und S. Koerner (Köln) widmen sich der *epistemologischen Verschlingung von Forschung und Gegenstand am Beispiel des Constraints-Led-Approach*. Ausgehend von Praktiken der Veränderung und der Beobachtung von Sportunterricht stellen E. Serwe-Pandrick (Braunschweig) und B. Zander (Göttingen) *Überlegungen zu einer reflexiven Methodologie der Zwischenräume sportpädagogischer Entwicklungsforschung* an. P. Frei (Hildesheim) und D. Wolff (Hildesheim) schreiben über ihre *Selbstverständigung zum Analyserahmen und erlebte Grounded Theory*. M. Hietzge (Freiburg) erläutert die ethnographische Basis eines reflexiven Gebrauchs von Videographie. M. Hartmann (Marburg) konzentriert sich auf das *ästhetische Erkennen im Forschungsprozess* bei Beachtung *selbstsensibler* und *leibsensibler Anhalt – Punkte*. Eine achtköpfige Autorengruppe aus fünf verschiedenen Standorten (Münster, Köln, Mainz, Marburg, Potsdam) nutzen die *Chancen und Herausforderungen der teilnehmenden Beobachtung zur methodischen Reflexion am Beispiel tänzerischer Vermittlungskontexte. Das Beobachten und (Be)Schreiben in ethnographischer Forschung* stehen im Zentrum des Beitrages von R. Meyer (Osnabrück) und seiner Erläuterungen zur *ethnographischen Feldprotokollierung zum Bewegungslernen*. R. Messmer (Muttens), K. Schönfeld (Muttens) und J. Vogler (Muttens) erörtern *Narrative Matter und Narrative Inquiry als Forschungsmethode und Forschungshabitus*. Die zweite Rubrik wird abgeschlossen mit einem Aufsatz von N. Katenbrink (Bielefeld) und D. Schiller (Osnabrück), die sich der Frage widmen, „*Was ist das Problem? Gedanken zur funktionalen Analyse in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung*“.

Exemplarisch für die zweite Rubrik soll hier der inspirierende Beitrag der Schweizer Arbeitsgruppe um R. Messmer von der Pädagogischen Hochschule (FHNW) in Muttens hervorgehoben werden, der auf *Narrative Inquiry als Forschungsmethode und Forschungshabitus* ausgerichtet ist. Die Binnenstruktur des Anliegens des Beitrages wird in diesem Zitat erkennbar: „*Mit dem Label der Narrative Inquiry ist vielmehr ein Forscher*innenhabitus sowie ein Forschungszugang gemeint, der sich von einem eng gefassten Verständnis von Forschungsmethoden und -anleitungen distanzieren will. Im Folgenden werden wir diesen auf Narrativen aufbauenden Forschungszugang darstellen (1) und einzelne im Umfeld der Narrative Inquiry entstandene methodische Verfahren*

zur Datenerhebung und -interpretation beschreiben (2). An zwei Beispielen soll dieser Zugang und die damit verbundene Methode veranschaulicht werden. Dabei richtet sich der Fokus beim ersten Beispiel auf die Schüler*innen (3), beim zweiten auf die Lehrpersonen (4). Anschließend und gleichsam als Pointe dieser Ausführungen wird im Diskurs aufgezeigt, wie die von Scherler und Schierz in der Sportdidaktik begründete interpretative Unterrichtsforschung (Scherler & Schierz, 1987) als Vorreiter und Ursprung einer deutschsprachigen Narrative Inquiry gedeutet werden kann, auch wenn sich die beiden methodologischen Diskurse nie gekreuzt haben (5). Abgeschlossen wird die Analyse der verschiedenen forschungsmethodologischen Ansätze zur Narrative Inquiry mit einem Postskriptum, in welchem ein möglicher Anknüpfungspunkt für die Professionalisierung von Lehrpersonen reflektiert wird.“ (S. 310).

Die Autoren verstehen „Narrative Inquiry“ als einen Mantelbegriff für Erfahrungsdimensionen und verwenden diesen, um erzählte Erfahrungsgeschichten systematisch zu sammeln, zu analysieren und darzustellen: „So entstehen (...) die durch die Narrative Inquiry analysierten Erfahrungsgeschichten dadurch, dass das vom Individuum stammende Embodied Knowledge in der Handlung zum Tragen kommt. Im Zuge einer seriellen Interpretation lässt sich das Embodied Knowledge dann beispielsweise über fallübergreifende Analysen veranschaulichen.“ (S. 312). Der mehrfache Bezug zum Embodied Knowledge verweist auf die Sphäre, auf die schwer erforschbare Bedeutung und die Eigenlogik des impliziten Wissens (sensu G. H. Neuweg). Diese Verknüpfung wird von den Autoren aufgegriffen, um durch Erzählungen (Narrative)Handlungen zu rekonstruieren und um implizites Wissen zu explizieren. R.Messmer ist fest davon überzeugt, bereits implizites Wissen von Sportlehrpersonen durch Narrative empirisch nachgewiesen zu haben. Dieser Selbstzuschreibung ist mit Skepsis zu begegnen.

Die fachspezifische Bedeutung impliziten Wissens für sportliches Handeln wird ungeachtet dessen plausibel beschrieben:

„Neben der allgemeinen Bedeutung von Embodied Knowledge für das professionelle Handeln von Lehrpersonen sowie für das Lernen, zeigt sich zusätzlich eine fachspezifische Bedeutung für den Sport. Der Zusammenhang zwischen implizitem Wissen und der sportiven Handlung liegt offensichtlich in der Sache selbst (niemand kann z. B. eine Skipiste herunterfahren und dabei jede einzelne motorische Aktivität explizit bewusst steuern). Vielleicht gerade, weil es so offensichtlich ist oder weil der Zugang zu implizitem Wissen schwierig ist, fehlen hier empirische Daten, um diesen Aspekt des impliziten Wissens bei der sportiven Handlung auch für den Lernprozess zu bestätigen.“ (S. 313).

Der Zusammenhang liegt tatsächlich in der Sache selbst. Und es wäre kritisch zu prüfen, ob die Sichtbarmachung impliziten Wissens durch Erzählungen tatsächlich möglich ist. Und es wäre zu prüfen, ob es überhaupt von Vorteil und wünschenswert ist, diese implizite Wissensform sichtbar zu machen. Eventuell

können der wahre Wert des impliziten Wissens und insbesondere der Vorgänge des Generierens von implizitem Wissen, durch angestrebtes Sichtbarmachen mittels Narrativen zerstört werden. Die Verbesserung des Handelns (sportliches Können; pädagogisches Können) erfolgt in erster Linie durch methodisch gestaltetes Handeln und weniger durch Erzählungen über das Handeln. Die Bewertung der Sichtbarmachung von implizitem Wissen hängt stark davon ab, welches grundsätzliche Differenzbewusstsein zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Können oder zwischen Wissenschaft und Könnerschaft hinterlegt wird. Der von R. Messmer et al. zitierte G. H. Neuweg, der sich seit Jahrzehnten mit dem Phänomen des impliziten Wissens in der Lehrerbildung befasst, unterscheidet diesbezüglich *Integrationsmodelle* und *Distanzmodelle* und outet sich selbst mit Blick auf die Lehrerbildung als vehementer Anhänger der Distanzmodellierung in der Lehrerbildung. G. H. Neuweg (2016) setzt in seinem Werk (vgl. „Das Schweigen der Könnner“, 2016) auf die Eigenlogik der (methodischen) Entwicklung von *Könnerschaft* und auf die (methodische) Eigenlogik der Genese von *Wissenschaft*. Pädagogische Könnner und auch sportliche Könnner, können in aller Regel mehr als sie wissen, und das was sie wissen können sie zumeist schlecht artikulieren. Der erhofften Transformation von Wissen in Können wird mit großer Skepsis begegnet. Die Autoren des lesenswerten Beitrages im Sammelband pflegen einen anderen (legitimen) Zugang, dennoch wäre es geboten, auch andere Sichtweisen angemessen zu beachten. Zutreffend ist die bilanzierende Aussage: *„Narrative Inquiry als Research Tool and Medium for Professional Development bewegt damit nicht nur die Forschung, sondern ist explizit auch mit Professionalisierungsansprüchen in der Lehrer*innenbildung verbunden. Die Bedeutung von Narrative Matters für die Disziplin zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Narrative – wenn auch unter einem anderen Namen – bereits längst in der deutschsprachigen Sportpädagogik etabliert sind.“* (S. 328)

Beiträge zur dritten Rubrik

In der dritten Rubrik sind im Gesamtumfang von ca. 150 Seiten unter der Thematik *„Phänomene feststellen: Reflexive Empirie“* fünf Einzelbeiträge enthalten.

P. Guardiera (Köln) verfolgt den interessanten Ansatz, implizite Wissensbestände von angehenden Sportlehrkräften mittels dokumentarischer Bildinterpretationen zu erschließen und um implizites Wissen zu rekonstruieren: *„Es zeigt sich, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit realitätsnahen Unterrichtssituationen eher auf atheoretische, handlungsleitende Erfahrungen und Überzeugungen zurückgreifen als auf theoretisches Wissen (...). Aufgabe der (Sport-) Lehrer*innenbildung ist es demzufolge, solches Erfahrungswissen im Sinne des Professionalisierungsprozesses der Studierenden explizit und damit bearbeitbar zu machen. Der vorliegende Beitrag stellt anhand der dokumentarischen Interpretation studentischer Unterrichtsbilder zu Vorstellungen*

*über ‚guten‘ Sportunterricht dar, inwiefern das Medium des Bildhaften zu dieser Forderung beitragen kann. Im Vergleich zum Text wird ein Vorteil der Arbeit mit Bildern in der Eigenheit der Ikonizität gesehen (...).“ (S. 357). Die Autorin unterscheidet begrifflich explizierbares theoretisches Wissen vom atheoretischen, in die Alltagspraxis eingelassenen, vorreflexiven Wissen. Dieses (vermeintlich) vorreflexive Wissen wird als inkorporiertes und implizites Wissen verstanden (vgl. S. 359). Dieses vorreflexive Wissen gilt es nach Maßgabe der Autorin unter Einbeziehung bildhafter Darstellungen *begrifflich zu explizieren* und dadurch *bearbeitbar* zu machen. Stillschweigend wird von der Bearbeitungsbedürftigkeit eines (noch) minderwertigen, vorreflexiven atheoretischen Erfahrungswissens ausgegangen. Dieses Wissen gilt es durch begriffliche Explizierung aus dem vorreflexiven Zustand zu befreien und aufzuwerten. Wird dieser hierarchisierende Ansatz dem Eigenwert von inkorporiertem und implizitem Wissen wirklich gerecht? Liegt in der logozentrischen, verbegrifflichenden Vorgehensweise tatsächlich der Königsweg zur Anbahnung und Entwicklung beruflicher Könnerschaft? Bedarf die Entwicklung pädagogischer *Könnerschaft* nicht einer anderen, praktischen Übungsmethodik, die bestenfalls koevolutionär irritierend mit der Methodik zur Entwicklung von pädagogischer *Wissenschaft* verbunden ist? Die abschließenden, selbstkritischen Betrachtungen der Autorin geben Hoffnung: „So vergingen bis zum vorliegenden Beitrag etwa zwei Jahre, in denen ich mich zunächst mit dem Verfahren der *Bildinterpretation* sowie den ihr zugrunde liegenden *methodologischen Annahmen differenziert auseinandersetzen* und mich davon überzeugen musste, dass dies ein passender Ansatz ist. Mit zunehmender Einarbeitung wuchs mein Wissen. Allerdings wuchsen mit diesem Wissen auch meine Zweifel: Ist es eine legitime (oder eher gewagte?) Überlegung, sich als Nicht-Soziologin mit Inhalten der (praxeologischen) *Wissenssoziologie* auseinanderzusetzen, geschweige denn eine Studie darauf aufzubauen? Ist es zudem sinnvoll, studentischen Skizzen von Sportunterricht mit wissenschaftlich kompositorischen Ansprüchen *kunsthistorischer Bildanalyse* zu begegnen? Und in diesem Zusammenhang: Ist es ratsam, ohne *kunsthandwerkliches Wissen* in ein solches Analyseverfahren einzusteigen? Mehr noch, ist es wissenschaftlich verantwortbar, ohne *personelle Unterstützung* in einen *interpretativ-rekonstruktiven Analyseprozess* einzutreten? Und über alledem: Ist das, was ich hier vorantreibe, überhaupt von Wert?“ (S. 380).*

S. Mummelthey (Göttingen); K. Rabenstein (Göttingen); T. Drope (Berlin) & I. Hunger (Göttingen) widmen sich der Relation von Leistung und Körper und glauben feststellen zu können, dass die soziale Konstruktion von Leistung in den letzten Jahren in der Unterrichtsforschung vermehrt Aufmerksamkeit erfahren hat: „In den letzten Jahren erhält die soziale Konstruktion von Leistung in der qualitativen Unterrichtsforschung vermehrt Aufmerksamkeit. In diesem Beitrag wird *sportunterrichtliche Leistung* aus *erziehungswissenschaftlicher Perspektive* als eine auch mit der Konstruktion von Körper zusammenhängende *Differenzordnung* betrachtet. Fokussiert wird dabei die Frage nach den Re-

lationen von Leistung und Körper. Das entwickelte diskursethnographische Forschungsdesign wird an einem Datenkorpus (nur) aus Beiträgen einer praxisinstruktiven, sportpädagogischen Zeitschrift und offenen Interviews mit Sportlehrkräften und Schüler*innen erprobt, da eine In-Situ-Beobachtung von Sportunterricht aufgrund der Pandemie zunächst nicht wie geplant realisiert werden konnte. Als Ergebnis wird herausgearbeitet, wie Leistung vor allem vor dem Hintergrund körperlicher Voraussetzung interpretiert und die Körper der Schüler*innen als Ko-Produzenten von Leistungsbewertungen hervorgebracht werden. Angesichts der aufgerufenen Diskussion um gerechte Noten wird Körper zu einem Handlungsproblem der Lehrkräfte, den es aus der Notengebung zurückzudrängen gilt.“ (S. 386). Seitdem es so etwas wie Forschung zum Unterricht gibt, werden zur sozialen Konstruktion von Leistungen im und durch Unterricht, kontroverse Überlegungen angestellt. Das trifft insbesondere den Sportunterricht, hier gehören die Diskurse zum Leistungsverständnis und zur Leistungsbewertung gewissermaßen zur DNA des Faches. Die Empörungsrituale besorgter Eltern beschäftigen Sportlehrkräfte immer wieder aufs Neue. Das spiegelt sich auch im vorliegenden Beitrag: „Als Ergebnis wird herausgearbeitet, wie Leistung vor allem vor dem Hintergrund körperlicher Voraussetzung interpretiert und die Körper der Schüler*innen als Ko-Produzenten von Leistungsbewertungen hervorgebracht werden. Angesichts der aufgerufenen Diskussion um gerechte Noten wird Körper zu einem Handlungsproblem der Lehrkräfte, den es aus der Notengebung zurückzudrängen gilt. In dem Beitrag werden im Sinne eines reflexiven Verhältnisses zur eigenen Forschung gegenstandstheoretische, methodologische und methodische Weichenstellungen reflektiert. Unter anderem werden dabei gegenstandstheoretische Herausforderungen, die durch die interdisziplinäre Ansiedelung der Studie an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik entstehen, thematisiert.“ (S. 386). Die eigenwilligen Betrachtungen des Körpers als (problematischen) Ko-Produzenten von Leistung und das Bemühen, den Körper zwecks Steigerung von Gerechtigkeit aus der Notengebung zurückzudrängen, durchziehen den gesamten Beitrag. Das Zurückdrängen des Körperlichen in der Körpererziehung lässt nichts Gutes erwarten und die Betrachtung des Körpers als Ko-Produzent von Leistung bringt einen überholten, cartesischen Substanz-Dualismus zum Ausdruck. Das große pädagogische Potential einer zwingend gebotenen, differenzierten Bewertung (und auch Benotung) erworbener Körperlicher Leistungsfähigkeit wird dadurch verschüttet und ebenso ist der Körper kein Objekt neben der Person. Alle Lern-Leistungen sind biopsychosoziale Konstruktionen und Lern-Handlungen werden immer erst in Verbindung mit unterschiedlichen normativen Bezügen zu bewertbaren Leistungen. Die Empfehlungen zur Bewertung und Zensurierung im Sportunterricht der einzelnen Bundesländer sind hier weiter als die Diskurslage im vorliegenden Beitrag.

B. Höger (Wien) setzt sich mit den Beziehungen von Wissen, Macht und Körper auseinander: „Der Beitrag thematisiert die an Michel Foucault orientierte

*Diskursanalyse im Kontext sportpädagogischer Forschung am Beispiel von Körperdiskursen im Sportunterricht. Zunächst wird die Diskursanalyse, gekennzeichnet durch ihre interpretative Haltung zur Analyse der „systematischen Erzeugung dieser Welt“ (...), epistemologisch verortet und der Ablauf diskursanalytischer Forschungsprojekte skizziert. Anschließend wird das Diskursfeld (Sport-)Unterricht als machtasymmetrisches pädagogisches Verhältnis, in welchem die Subjektpositionen von Lehrer*innen und Schüler*innen hervorgebracht werden (...), abgesteckt. Anschließend wird ein theoretischer Rahmen zwischen Foucaultscher Diskurstheorie, Leibphänomenologie und Intersektionalität entfaltet, um der Frage nachzugehen, wie der Körper lehrer*innenseitig entlang intersektional verwobener Dimensionen sozialer Differenz machtvoll hervorgebracht wird.“ (S. 407). Diskurse und diskursive Praxen werden als „Macht-Wissen. Komplexe“ verstanden (S. 413) und die Körperdiskurse bilden die Wirklichkeit im Sportunterricht nicht nur ab, sie erzeugen auch Wirklichkeit. Es wird ein diskursanalytischer Rahmen abgesteckt und es wird die methodische Durchführung einer Diskursanalyse am Beispiel von Körperdiskursen im Sportunterricht erläutert. Welche konkreten Körperdiskurse im Sportunterricht die Autorin meint, wird im Beitrag nicht erkennbar aber sie geht davon aus, dass sie über relevante, „bedeutsamste Erkenntnisse“ (S. 423) verfügt und verweist auf mögliche, weitere Untersuchungen zu Körperdiskursen im Sportunterricht. Erfreulicherweise wird auch auf Limitationen der Diskursanalyse eingegangen: „Eine zentrale Limitation beziehungsweise vielmehr Herausforderung diskursanalytischer Forschung besteht in der Gefahr, dass Forschenden ihre individuellen Perspektiven der Analyse „unterschieben“ und es zu einem „Ideologieproblem“ kommen könnte.“ (S. 420). Recht hat sie.*

J. Frohn (Wuppertal) widmet sich der Geschlechterkonstruktion im Sportunterricht: *„Eine sozialkonstruktivistische Lesart von Geschlecht ist in der vornehmlich sozialwissenschaftlich ausgerichteten sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung inzwischen Konsens. Deren Umsetzung in empirische Forschung ist allerdings mit der grundsätzlichen Schwierigkeit konfrontiert, eine Kategorie zu erforschen, die zunächst als eine solche festgelegt werden muss, um dann im Forschungsprozess der Herstellung dieser sozialen Ordnung auf die Spur zu kommen. In dem Beitrag werden vor dem Hintergrund des theoretischen Paradigmas der sozialen Konstruktion von Geschlecht methodologische Implikationen, insbesondere das Problem der Reifizierung, herausgearbeitet. Ein Überblick über den Forschungsstand in der sportpädagogischen Geschlechterforschung zeigt, dass empirische Studien, die einer sozialkonstruktivistischen Lesart von Geschlecht folgen und Differenzierungsprozesse der Akteur*innen untersuchen, noch rar sind.“ (S. 427). Geschlecht wird in eine sozialkonstruktivistische Lesart eingeordnet und als sozial-konstruiert verstanden. Die Autorin geht davon aus, dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung die These, dass das Geschlecht eine soziale Konstruktion sei, *konsensfähig* ist. Auf die Zustimmung, beziehungsweise Ablehnung dieser These in humanwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Kontexten geht die Autorin nicht ein.*

Dabei wird differenziert: *„Die theoretischen Perspektiven auf Geschlecht und damit die Begründungszusammenhänge in Bezug auf das Sporttreiben insbesondere von Mädchen und Frauen haben sich im Laufe der Zeit stark verändert: Mit der Unterscheidung eines biologisch verankerten Geschlechts (sex) und eines sozial erworbenen (gender) wurde ein ausschließlich biologistisches Verständnis überwunden, in dem geschlechtsbezogene Differenzen sowie deren Verhältnis als naturgegeben und unveränderlich angesehen wurden. Auf Basis der sex-/gender-Unterscheidung fokussiert(e) sich die Geschlechterforschung auf die Konstruktionsweisen des sozialen Geschlechts, in dessen Folge die Existenz eines vorsozialen „natürlichen“ Geschlechts(körpers) nicht haltbar war, (...) „als Effekt sozialer Praxis“ verstanden wurde bzw. wird. Die Frage nach Geschlechterdifferenzen wurde abgelöst durch die Frage nach den Prozessen der Geschlechterunterscheidung und damit der Herstellung und Zuweisung von Geschlechtzugehörigkeiten.“* (S. 428). Die Frage nach der Herstellung und insbesondere die nach der juristischen Zuweisung von Geschlechtzugehörigkeiten gewinnt im Rahmen der Ausarbeitung des „Selbstbestimmungsgesetzes“ erheblich an Bedeutung und wird Sportlehrkräfte in der Praxis noch vor große Herausforderungen stellen. In der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung wurde der Schulsport bereits sehr früh thematisiert. *„Allerdings finden sich bis heute vornehmlich schulsportbezogene Arbeiten, die auf Geschlechterdifferenzen fokussieren, die also die binäre Unterscheidung von Geschlecht zum Ausgangspunkt nehmen. Empirische Studien zu Geschlecht in der Sportpädagogik, die einem sozialkonstruktivistischen Paradigma folgen und Differenzierungsprozesse der Akteur*innen untersuchen, sind dagegen noch rar.“* (S. 432 f.). Abschließend stellt die Autorin fest: *„Die Erforschung der Herstellung von Geschlechterdifferenzierungen vor dem Hintergrund des Reifizierungsproblems bleibt auch weiterhin eine Herausforderung.“* (S. 440). Neben den theoretischen und forschungsmethodischen Herausforderungen, sollte auch die tatsächliche Größenordnung dieser im konkreten Einzelfall, unbestritten bedeutsamen Problemlage bedacht werden.

M. Schierz (Oldenburg) & J. Thiele (Dortmund) äußern gleich zu Beginn ihres Beitrages die Vermutung, dass manche Leser den Eindruck bekommen könnten, hier seien zwei alternden Sportpädagogen „die Gäule durchgegangen“. Diesen Eindruck bekommen nur Leser, denen die Autoren bislang unbekannt waren. Die Gäule sind ihnen nicht durchgegangen, sie handeln wie gewohnt. Sie greifen die gut ausgearbeitete Methodik der Objektiven Hermeneutik nach U. Oevermann zur Herausarbeitung von Deutungs- und Sinnmustern auf und wenden dieses Verfahren formal gut nachvollziehbar an. Es werden Gründe für die bisherige Vernachlässigung dieser Methode benannt: *„Der Ansatz der Objektiven Hermeneutik (OH) wird in der sportwissenschaftlichen Forschung allenfalls sporadisch thematisiert. Dafür dürften verschiedene Gründe eine Rolle spielen, nicht zuletzt aber sicher auch der hohe interpretatorische Aufwand, der mit derartigen Analysen verbunden ist. Dieser Aufwand führt in der Konsequenz dazu, dass der Umfang objektivhermeneutischer Fallrekonstruktionen*

qua Forschungslogik in der Regel die vorgegebenen Rahmungen gängiger Zeitschriften und Journals deutlich übersteigt, Publikationen in diesen Formaten also kaum möglich sind.“ (S. 443). Der Sammelband bietet nun den Raum, um auf über 60 Seiten dieses Herangehen nach allen Regeln der Kunst zu zelebrieren.

Als problematisch und bedenklich erweisen sich der inhaltliche Gegenstand, die Textsorte, die zeitlichen Umstände sowie der schul- und sportpolitische Kontext: *„Grundlage für die Analyse ist die knappe E-Mail einer Lehrkraft zur Aufrechterhaltung und weiteren Durchführung des Sportunterrichts von Grundschüler*innen zu Beginn der Corona-Pandemie unter Bedingungen des sogenannten Home-Schoolings. Rekonstruiert werden dabei zum einen die latenten Erwartungen an eine strukturelle Einbindung der Familie in die Institutionenlogik der Schule und zum anderen Vorstellungen eines Home-Sportunterrichts, der Grundschüler*innen im Kern als Objekte eines Fitness-Curriculums versteht.“* (S. 443 f). In einer Zeit, wo das Versagen staatlicher Behörden offen zu Tage trat, wo die politische Ohnmacht des DOSB erkennbar und die Sportwissenschaft bestenfalls Aktionismus zeigte werden knappe E-Mails einer Sportlehrkraft (aus den neuen Ländern) objektiv hermeneutisch seziiert, um die Tiefenstrukturen des Sport- und Unterrichtsverständnisses dieser Sportlehrkraft und einer Schule mit teils ironischer Distanzierung offen zu legen. Die Verfasser wollen das Potential der Objektiven Hermeneutik (OH) an einem Beispiel zeigen. Dafür gäbe es viele Beispiele. Das gewählte Beispiel ist dafür denkbar ungeeignet. Ein ungutes Gefühl hatten anscheinend auch die Autoren bei der Auswahl des Beispiels und sie gehen gewissermaßen präventiv auf den zu erwartenden Vorwurf ein: *„Es geht in der OH nicht um die ‚Entlarvung‘ eines Individuums, dessen subjektive Repräsentationen sozialer Wirklichkeit von den besservissenden Autoren einem Publikum vorgeführt werden sollen, sondern darum, zum systematischen Aufweis einer Fallstruktur zu gelangen, deren objektiver Sinn jenseits individueller Intentionalität und subjektiver Repräsentation zu rekonstruieren ist.“* (S. 448). Auf jeden Fall bietet der Beitrag Aufschlüsse zur individuellen Intentionalität der beiden Autoren.

M. Schierz & J. Thiele gehen auf das Mengenverhältnis von E-Mail-Text und Interpretationstext ein, sie erläutern das Problem der Marktförmigkeit eines Publikationsformats und gehen subtil auch auf mögliche *Überzeichnungen* ein. Treffend werden zeitweilige, pandemiebedingte Schule-Familien-Vergemeinschaftungen charakterisiert: *„In Zeiten, in denen sich der Hausunterricht innerhalb weniger Wochen von einer staatlich unerlaubten zu einer staatlich nicht nur erwünschten, sondern sogar eingeforderten Beschäftigung von Familien wandelte, wurden zwangsläufig spezifische Positionierungen der Schule zu familiären Lebenswelten erforderlich, da die Familie nun unter normativer Anleitung der Schule das leisten sollte, wozu Lehrer*innen aufgrund des Lock-downs ihrer Institution nicht mehr in der Lage waren. Die Entgrenzung der Schule und die damit einhergehende ‚Scholarisierung der Familie‘ (...) ist in*

der Corona-Krise zur ‚neuen‘ Normalität auch der staatlichen Regelschule geworden.“ (S. 446).

In der Zeit, wo die mangelnde Krisenfestigkeit des Bildungssystems und des Sportsystems offen zu Tage traten und das Recht auf Bildung zu kippen drohte, bemüht sich eine Sportlehrkraft, bemüht sich eine Schule, diese Systemversagen mittels E-Mail-Kommunikation zumindest ein wenig zu kompensieren. Im Anschreiben an die Eltern wird die Formulierung „*Betreff: Sport*“ verwendet. Dies wird nun Gegenstand der sequenzierten Freilegung von Tiefenstrukturen: *„In Zeiten der Corona-Krise liegt die zentrale Bewährungsproblematik der Schule in der Transformation der Routinen des schulischen Unterrichts in das Neue des familiären Homeschooling und/oder das Neue des online-basierten Distanzunterrichts. Beide Möglichkeiten stehen objektiv zur Wahl, aber keine von beiden wird mit dem Betreff ergriffen. Schon die Eröffnungssequenz ist in dieser Mail daher auffällig: Sport – nicht Sport-Unterricht, nicht Schulsport, nicht etwaige Arbeitsunterlagen oder Meetings. Mit einem Wort wird das Anliegen gesetzt, ohne dass sich im Wort ein erkennbarer Anschluss an die schulische Bewährungsproblematik abzeichnet.“*

Das setzt sich in weiteren Sequenzen fort. So in der vertraulichen Anrede „*Liebe Eltern*“, in der Bezugnahme „*Liebe Eltern der Klassenstufe 3*“, in der inhaltlichen Orientierung *„...anbei übersende ich ihnen einen Fitness-Wochen-Plan“*, in der Begründung *„...um ausfallenden Sportunterricht etwas kompensieren zu können“*, im Verweis auf ein TV-Angebot *„Des Weiteren möchte ich Ihnen gerne ein Workout ans Herz legen..“*, in der Legitimationsbemühung *„Denken Sie immer daran: Nur wer sich körperlich fit hält, bleibt auch im Kopf aktiv“* über einen *„Fitness-Wochenplan“* bis hin zur Abschlussformel *„Mit sportlichem Gruß“*.

Diese Textsequenzen der E-Mails einer Sportlehrkraft an die Eltern von Kindern einer dritten Grundschulklasse werden ausgelegt und gedeutet um das unterkomplexe, falsche, eindimensionale, konservative Verständnis der Sportlehrkraft vom Sportunterricht zu verdeutlichen. Das Bemühen der Schule, einschließlich der Sportlehrkräfte, den Kontakt zu den Eltern aufrecht zu erhalten, wird als *„übergreifig“* gekennzeichnet: *„Die oben ins Feld geführte Hypothese der Eindimensionalität des Verständnisses von Sport-Unterricht findet eine Bestätigung in der Konkretisierung des Realisierungswunschs elterlicher sportlicher Aktivitäten. Die damit einhergehende Verwandlung von elterlichen Ersatzlehrkräften in weisungsgebundene Fitness-Sportler*innen zeigt zugleich eine neue Form der Übergriffigkeit in familiale und lebensweltliche Strukturen, die über das schulisch Erwartbare deutlich hinausreicht. Mit dieser Übergriffigkeit kommt die Ad-Hoc-Hypothese zur Fallstruktur, die wir schon aufgrund des Betreffs in der Eingangssequenz formuliert haben, nun doch massiv ins Spiel. Denn der Übergreif betrifft auch die Schule selbst. Deren Sinn wird im Text an dieser Sequenzstelle dahingehend entgrenzt und zugleich verschoben, dass sie mit der Stimme einer fürsorglichen, paternalistisch-erziehenden Organisation des Sportsystems versehen wird, die zu den Eltern spricht, sie als ‚Sport-*

*bedürftige' adressiert, sie in die Rolle von Sportler*innen inkludiert und direkt an vermeintlich Zuständige im eigenen System, nämlich an Fitness-Instrukteur*innen verweist. Im Übergriff der Schule auf die Eltern bildet sich, wenn auch fast unmerklich, zugleich ein geradezu vermessener Übergriff des Sports auf die Schule ab: Schule als ‚verlängerter Arm‘ und ‚Sprachrohr‘ des Sportsystems.“ (S. 465).*

Diese Kritik auf der Grundlage von E-Mails in einer gesellschaftlichen Notsituation ist in mehrfacher Hinsicht unangemessen. Der Text des Beitrages zeichnet sich stellenweise durch eine oberlehrerhafte, besserwisserische Arroganz aus, aber das ist anscheinend gewollt. Nicht die Hybris eines Schulfaches (S. 496) kommt so zum Ausdruck, sondern eher die Hybris der Beobachter dieses Faches.

Abschließende Betrachtungen

Die Schriftenreihe „Bildung und Sport“ wird von Nils Neuber und Michael Krüger aus Münster betreut. Während alle vorhergehenden 26 Bände dieser Reihe stets mit einem von beiden Reihenherausgebern unterzeichneten Vorwort erschienen sind, ist dies in Band 27 nicht der Fall. In dem nur von Neuber unterzeichneten Vorwort der „Reihenherausgeber“ wird darauf verwiesen, dass sich das häufig beklagte Übergewicht quantitativer Studien in der Sportwissenschaft nicht belegen ließe. „Vielmehr gab es bereits in den 2000er Jahren deutlich mehr qualitative Studien in der Sportpädagogik“ (S. VI). Neuber hat dafür eine persönliche Erklärung parat: „Womöglich hat das mit der hermeneutischen Herkunft der Sportpädagogik zu tun – Worte liegen dem Fach doch irgendwie näher als Zahlen.“ (S. VI). Die früheren qualitativen Studien, die unbekümmert sogar als Anfänge der qualitativen Forschung in der Sportpädagogik eingestuft werden, hätten sich aber eher an einem „Prinzip des Sich-Durchwurstelns“ orientiert, wie Neuber den Experten Detlev Kuhlmann (2005) zitiert. „Diese Zeiten sind zum Glück vorbei“ schreibt Neuber und verweist auf den vorliegenden Sammelband.

Die Herausgeber des Buches, Benjamin Zander, Daniel Rode, Daniel Schiller und Dennis Wolff, die zugleich Autoren sind, bedanken sich bei den Autoren des Sammelbandes für die „tollen Beiträge“ (S. X), also auch bei sich selber.

Dass der historische Bildungsforscher Michael Krüger, dessen Arbeiten als geisteswissenschaftlich orientierte, qualitative Forschungen zur Sportpädagogik anzusehen sind, das Vorwort seines Mitherausgebers Neuber nicht unterschrieben hat, mag damit zusammenhängen, dass die vorliegenden Texte durchweg ahistorisch angelegt sind. Die historische Forschung auf dem Gebiet der körperlichen Erziehung und des Sports stellt jedoch einen zentralen Bereich qualitativen Forschens in der Sportpädagogik dar. Dieses weite Feld

nicht berücksichtigt zu haben, stellt von vornherein ein grundlegendes Desiderat des vorliegenden Sammelbandes dar.

Aus der Sicht des Rezensenten ist es bedauerlich, dass in einem Band zum qualitativen Forschen in der Sportpädagogik eine historische Perspektive nicht berücksichtigt wird. Sie ist unverzichtbar, um pädagogisches Denken, Fühlen und Handeln in Leibeserziehung und Sport verstehen zu können. Ohne Kenntnis der Geschichte lässt sich qualitatives Forschen in der Sportpädagogik nur unvollständig und unzureichend verstehen. Die Sportpädagogik war wie jede andere Pädagogik zunächst eine geisteswissenschaftliche Disziplin, die sich um eine Reflexion von „Erziehungstatsachen“ auf dem Gebiet von Leibesübungen, Spiel und Sport bemühte, wie sich Hermann Röhrs ausdrückte (Röhrs, 1982). Sie war und ist jedoch keine Wissenschaft, die sich um sich selbst dreht. Wie der vorliegende Band zeigt, scheint sie dies nach Auffassung der jüngeren Generation von Sportpädagogen nun werden zu wollen. Es mag Zufall sein, dass sich keine Sportpädagogin unter den Herausgebern des Bandes befindet, zeigt jedoch die Fortsetzung einer von Männern dominierten Disziplin seit dem 19. Jahrhundert.

Die Kritik eines geschichtsvergessenen Herangehens in dem vorliegenden Band betrifft bereits das Vortäuschen einer Art „Stunde- Null“ im Bereich der qualitativen Forschung und in der Methodologie des hermeneutischen Arbeitens in der Sportwissenschaft. Hier zeigt sich auch, wie Geschichtsvergessenheit zur Hybris führen kann, in diesem Fall zu dem Glauben, man habe das qualitative Forschen in der Sportpädagogik oder Sportwissenschaft erfunden. Es sei hier nur auf die Publikationen der Arbeitsgruppe von Herbert Haag zu den Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft aus den 1990er Jahren hingewiesen, in denen das qualitative Herangehen und die Verknüpfung von quantitativen und qualitativen (Codierung von Daten in Worte und Zahlen) herausgearbeitet wurde (vgl. B. Strauß, H. Haag & M. Kolb, 1999). Nur ignorante „Durchwurstler“ (sensu Kuhlmann) waren zum Durchwursteln verdammt. Am Anfang der Sportpädagogik stand auch nicht das „Wort“ wie Nils Neuber zu wissen meint, eher schon die Tat, die soziale Tatsache oder die praktische Erfahrung, das praktische Handeln im Sport und in der Sporterziehung. Wer „Wort“ gegen „Zahl“ ausspielt, hat letztlich das Verhältnis, das eigentliche inhaltliche Problem des Zusammenhangs von Qualitativem und Quantitativem nicht verstanden. Die Beiträge dieses Bandes zum qualitativen Forschen in der Sportpädagogik bedienen nur allzu oft die Glaubenssätze der Trennung von Quantitativem und Qualitativem in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Empirische Fakten spielen anscheinend keine Rolle mehr, die Codierungsform von Daten (Fakten) ist nachrangig.

Die Vernachlässigung des historischen, theoriegeschichtlichen Herangehens verbaut die Möglichkeit, generative Prozesse und kausale Entwicklungspfade bei der Herausbildung sozialer Tatsachen zu erkennen und wissenschaftliche Entwicklung als ein prozessierendes Geschehen zu begreifen. Die interessan-

ten „Verschränkungen“ von Gesellschaftstheorie und Sportpädagogik lassen sich eigentlich nur vor dem Hintergrund historischer und komparativer Betrachtungen verstehen. Geschieht dies nicht, wird man sehr schnell Opfer zeitgeister gesellschafstheoretischer Theoretten.

Der Reflexionsanspruch und das Verständnis von qualitativer Forschung der Herausgeber des Sammelbandes wird auf Seite 1 in folgendem, markanten Satz zusammengefasst: „Qualitative Forschung muss sich auf sich selbst wenden, sich mit sich selbst beschäftigen, sich ihre eigene Mache zum Gegenstand machen.“ (Rode et al., S. 1). Man/ frau soll sich mit sich also gar nicht mehr mit sportpädagogischen Problemen, sondern nur noch mit sich selbst beschäftigen?! Kann das Wissenschaft und Forschung sein?! Oder ist es doch eher akademische Selbstbefriedigung, wie dies auch Michael Lynch in seiner Kritik der Reflexivität als „akademischer Tugend“ meinte (vgl. Lynch, 2004, S. 300). Die aktuelle „Mache“ der Sportpädagogik, wie sich die Herausgeber des Bandes ausdrücken (S. 1), und auch das „Gedachte“ der Sportpädagogik sind stets etwas „Gewordenes“, es ist gewordenes „Gemachtes“ und in Relation zu den gemachten sozialen Tatsachen auch gewordenes „Gedachtes“. Das prozessierende Geschehen des Werdens dieser „Mache“, bei Unterscheidung von modischen Machenschaften, ist keinesfalls ein linear-progressiver Kumulationsvorgang fortschreitender Verbesserungen auf verschiedenen Praxis-Ebenen, auch nicht von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf der Ebene der Forschungs-Praxis. Stagnationen, manchmal, und anscheinend gar nicht so selten, sind auch deutliche Regressionen Merkmale dieser Prozesshaftigkeit. Mit anderen Worten, Entwicklung ist kontingent, und das bedeutet auch, dass sich die Qualität sportpädagogischen Forschens, Denkens und auch Handelns auch verschlechtern kann, wie u. a. der vorliegende Band zeigt.

Nahezu zeitgleich mit dem Erscheinen dieses Sammelbandes zum Qualitativen Forschen in der Sportpädagogik, im Januar 2023 wurde in der ARD-Sportschau (Sport-Inside) ein längerer Bericht zur tiefen Krise des deutschen Schulsports gesendet und der gegenwärtige Sportunterricht als Mängelverwaltung charakterisiert. (<https://www.sportschau.de/investigativ/sport-inside-sportunterricht-als-maengelverwaltung>). Mit Belegen aus mehreren Bundesländern wird auf ausfallende Sportstunden, auf fehlende Sportlehrkräfte, auf eine katastrophale Sportstätten-situation, auf kompensatorischen Not-Unterricht und auf eine generell fehlende Wertschätzung des Schulsports in der Gesellschaft verwiesen. Symptomatisch für die Gesamtlage ist die alarmierende Situation im Anfängerschwimmen.

Die Sendeeinhalte, die zum Teil überzeichnet waren, aber tendenziell zutreffend die sozialen Tatsachen des Schulsports beschreiben und objektive Wirklichkeiten abbilden, bieten einen deutlichen Kontrast zwischen der objektiven, faktischen Schulsport-Wirklichkeit einerseits und einer meta-reflexiven und hyper-reflexiven Sportpädagogik andererseits, wie sie in diesem zu rezensierenden

Sammelband dominiert. Die akademische Sportpädagogik nimmt ihre eigenen Versäumnisse und Fehlentwicklungen mit Blick auf die sozialen Tatsachen des Schulsports schon längst nicht mehr wahr. Für die zum Teil erbärmlichen Zustände in den realen pädagogischen Prozessen der Schulsportwirklichkeit, für die diversen Abwärtsspiralen in den letzten Jahrzehnten und die geringe Wertschätzung des Schulsports im politischen Raum, empfindet die akademische Sportpädagogik keine mittelbaren Zuständigkeiten mehr. Die Flucht in eine „Sportliteralität“ (sensu Schierz & Miethling, 2017) oder in eine „Sportsemiotik“ (sensu Thiele & Schierz, 2014; 2020) sind dafür nur weitere Indizien. Aufforderungen, wie ein Zurück zu den Sachen des Sportunterrichts, ein Zurück zu den sozialen Tatsachen und objektiven Wirklichkeiten des Sports innerhalb und außerhalb von Schule und ein Zurück zu den elementaren Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens, könnten Orientierung und Hoffnung bieten.

Dagegen hat sich ein Teil der akademischen Sportpädagogik anscheinend methodologisch immunisiert. Die Orientierungen an sozialen Tatsachen und objektiven Wirklichkeiten, die einstmals als fundamentales Prinzip der Sozialwissenschaft (sensu E. Durkheim) galten, werden zeitgeistig nur noch als Ausdruck eines naiven, überwindungsbedürftigen Positivismus verstanden. Für reflexiv-qualitative, sportpädagogische Sozialkonstruktivisten mutet die Orientierung Durkheims nur noch als eine unreflexive, „So-ist-es-Feststellung“ an (vgl. Lynch, 2004, S. 298).

Die Zeiten, in denen sich die Sportpädagogik in Lehre und Forschung noch als zuständige Beratungswissenschaft und als verantwortliche Betreuungswissenschaft für ein Fach und einen Bildungsbereich verstand und sich den sozialen Tatsachen stellte, sind wohl endgültig vorbei. Für den vielfach beklagten Verlust an Wertschätzung gegenüber dem Schulsport fühlt sich in der deutschen Sportwissenschaft scheinbar niemand mehr verantwortlich, wenn es sein muss findet man dafür systemtheoretisch begründete Ausreden oder sieht in der Fokussierung auf die Praxis des Forschens den maßgeblichen, den dominanten Praxisbezug.

Viele „Macher“ des akademischen Betriebs möchten sich offenbar gar nicht mehr mit der Realität, sondern nur noch mit ihrer eigen „Mache“ beschäftigen. Sie leben zwischenzeitlich in einer „Blase“, in der sich alle „toll“ finden. Viele kultivieren die Prosa ihrer Drittmittel-Aktivitäten, pflegen ihren Wissenschaftstourismus oder schreiben gleich Kriminalromane, wie es einer der deutschen Sportwissenschaftler auf der Nachfolge-Professur von Ommo Grube in Tübingen vormacht.

Die Beiträge des Sammelbandes werden mit Gewinn von allen Personen gelesen werden, die demnächst vorhaben ähnliche Beiträge zu schreiben. Das sind die eigentlichen Adressaten der vorgelegten Selbstverständigungen. Die Frage ist, ob sie überhaupt gelesen werden; denn viele dieser Beiträge zu einer „reflexiven Methodologie“ in der Sportpädagogik zeichnen sich durch eine

schwer lesbare und abgehobene, um nicht sagen schein-akademische Impo-
niersprache aus.

Aufs Ganze gesehen erhalten die Leser einen Überblick über das vorherr-
schende Verständnis von qualitativer Forschungsmethodologie und bevorzug-
ter Verfahren in der deutschen Sportpädagogik. Zugleich werden vertiefende
Einsichten in den wissenschaftlichen Zustand dieser Disziplin im Überschnei-
dungsfeld von Sport- und Erziehungswissenschaften vermittelt. Praktizierende
Sportlehrkräfte werden den Sammelband wohl eher nicht in die Hand nehmen.
Einen Beitrag zur Lösung der Krise des Schulsports in Deutschland leistet der
Band nicht und möchte es auch nicht tun. Die Autoren beschäftigen sich lieber
mit sich selber.

Quellen

ARD-Sportschau (sport-inside) <https://www.sportschau.de/investigativ/sport-inside-sportunterricht-als-mangelverwaltung>. Zugriff am 23.01.2023.

Bögelein, N., & Vetter, N. (2019) (Hrsg.). *Der Deutungsmusteransatz. Bestandsaufnahme und methodologische Fortentwicklung*. Beltz Juventa.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2008)1, 63–80.

Humboldt, W. v. (1996). *Werke in fünf Bänden, Band III, Schriften zur Sprachphilosophie* (S. 10–11), Hrsg. von A. Flitner, & K. Giel, Cotta'sche Buchhandlung.

Lienert, G., & Raatz, U. (1999). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Auflage). Beltz Verlag.

Lynch, M. (2000). Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. *Theory, Culture & Society*, 17(3), 26–54.

Lynch, M. (2004). Gegen Reflexivität als akademische Tugend und Quelle privilegierten Wissens. In *ZBBS*, 2004, Heft 2, 273–309.

Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477), Waxmann Verlag.

Neuweg, G. H. (2016). *Das Schweigen der Könner*. Waxmann Verlag.

Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(2001)1, 35–81.

Röhrs, H. (1982). *Sportpädagogik und Sportwirklichkeit*. Limpert Verlag.

Scherler, K., & Schierz, M. (1987). Interpretative Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik. In W. Brehm, & D. Kurz (Hrsg.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* (S. 74–102). dvs.

Schimank, U. (2009). Die „reflexive Moderne“: eine wohlbekannte Entscheidungsgesellschaft. In F. Böhler, & M. Wehrich (Hrsg.) *Handeln unter Unsicherheit* (S. 77–93). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schierz, M., & Miethling, W. D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende der Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2017)1, 51–61.

Strauß, B.; Haag, H., & Kolb, M. (1999). *Datenanalyse in der Sportwissenschaft- hermeneutische und statistische Verfahren*. Hofmann Verlag.

Thiele, J., & Schierz, M. (2014). Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Schulspor. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(2014)2, 5–20.

Thiele, J., & Schierz, M. (2020). Sportunterricht nach PISA. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2020)1, 5–22.

Universität Leipzig (2023). *Methodenportal. Gütekriterien*. <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/guetekriterien/>. Zugriff am 26.01.2023.

Albrecht Hummel (Chemnitz)