

Narrative zwischen Wissen und Können

Roland Messmer und Claus Krieger

Wissen ist nicht Können, Fähigkeiten sind keine Fertigkeiten oder Handeln ist nicht Tun. Die Differenz dieser Begriffe ist für die Sportdidaktik nicht wegzudenken. Dies gilt sowohl für Lernende im Sportunterricht, als auch für Lehrende.

Der mit Wissen und Können verbundene Diskurs beginnt mit Gilbert Ryle (1949), der zwischen *knowing how* und *knowing that* unterscheidet. Spätestens seit Ryles Clown wissen wir, dass zwischen *Wissen* und *Können* unterschieden werden muss.

"The cleverness of the clown may be exhibited in his tripping and tumbling. He trips and tumbles just as clumsy people do, except that he trips and tumbles on purpose and after much rehearsal and at the golden moment and where the children can see him and so as not to hurt himself. The spectators applaud his skill at seeming clumsy, but what they applaud is not some extra hidden performance executed 'in his head'. It is his visible performance that they admire, but they admire it not for being an effect of any hidden internal causes but for being an exercise of a skill. Now a skill is not an act." (1949, S. 21).

Wie das Beispiel des Clowns zeigt, ist das eine nicht die Umsetzung des anderen und *knowing how* meint mehr als die Anwendung von Anleitungen oder Rezeptwissen. Wenn sich ein Eishockeyspieler vor dem gegnerischen Tor entscheiden muss, ob er den Puck abspielen oder selbst auf das Tor zielen soll, dann bleibt ihm keine Zeit, das zu reflektieren. Wenn eine Lehrerin beim Sichern am Reck die Schülerin an den Oberarmen fassen muss, damit sie nicht auf den Boden fällt, dann kann sie das nicht lange hinterfragen. Kahneman (2011, S. 11) verdeutlicht dies am Beispiel von Feuerwehrmännern, die in ein Haus eingetreten sind, das in Flammen stand: "Soon after they stated hosing down the kitchen, the commander heard himself shout, 'Let's get out of here!' without realizing why. The floor collapsed almost immediately after the firefighters escaped".

Die Beispiele verweisen auf ein *aktives* Tun, das sich *unbewusst* vollzieht. Es zeichnet sich nicht durch ein passives Reagieren aus, sondern vielmehr durch ein Handeln in der Situation, das erst in der nachträglichen Reflexion begründet und erklärt werden kann. So verweist auch der

Feuerwehrhauptmann nachträglich auf einen "sixth sense of danger", der ihn und seine Kollegen vor einem großen Unglück bewahrt hätte. Der Eishockeyspieler kann seine Entscheidung im Spiel in der anschließenden Videoanalyse begründen und analysieren. Erst in der nachträglichen Reflexion des eigentlichen Tuns zeigt sich die Professionalität der Akteure. Die Lehrerin kann in der Nachbereitung der Sportlektion erklären, weshalb sie hier eingreifen musste. Allein die Fähigkeit zur nachträglichen Reflexion macht sowohl den Eishockeyspieler, als auch die Lehrerin zu *Professionals*. Bei Lehrpersonen verweist Bromme (1992) darauf, dass erst deren Reflexionsfähigkeit den Stand der Lehrperson zur Profession macht. Craig et al. (2018) sprechen deshalb auch bei Lehrpersonen von einem *Embodied Knowledge*. Es scheint also naheliegend sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Sportler*innen von einem Können von *Professionals* zu sprechen.

Bei Schüler*innen zeigt sich ein anderes Verständnis von Können. Im Gegensatz zu anderen (kognitiven Fächern) verfügen Lernende im Sport schon über zahlreiche sportive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bevor sie zum ersten Mal am (Schul)Sportunterricht teilnehmen. Und auch während der Schulzeit erwerben sie unter Umständen im außerschulischen Sport Kompetenzen, die unmittelbar mit den im Sportunterricht vermittelten Inhalten zusammenhängen. Dieses Können ist aber nicht zwingend mit Wissen und einer Reflexionskompetenz verbunden, weshalb in der Beschreibung dieser Tätigkeiten auch nicht von professionellem Handeln gesprochen werden kann.

Leider wird der etwas altbacken wirkende Begriff *Können* im Kontext des Kompetenzdiskurses zunehmend durch *Anwenden* ersetzt. Dieser Begriffswechsel bringt jedoch für den Sportunterricht nicht nur Vorteile. Schüler*innen sollten nach circa 10'000 Lektionen Sportunterricht am Ende ihrer Schulpflicht durchaus etwas können und nicht nur Wissen anwenden. Gerade im Sportunterricht zeigt sich das Dilemma der Unterrichtsforschung, wenn Erkenntnisse der PISA-Fächer auf andere – weniger bedeutsame und anders konstituierte – Fächer übertragen werden. Während die Denkrichtung (oder Logik) vom Wissen hin zur Anwendung (Können) z.B. für die Mathematik durchaus berechtigt ist, zeigen sich für den Sportunterricht andere Denk- und Handlungsprozesse. Oft steht bei einem sportiven Lernprozess zuerst das Können und erst später das Wissen darüber. Nicht ohne Ironie hat bereits Freinet gesagt, dass wenn wir das Radfahren *lehren* den Pädagogen überlassen, Kinder nie Radfahren *lernen* würden (Freinet, 1996, S. 155). Auch wenn Freinet damit die Partikularisierung und Technisierung des Lernens vor der Reformpädagogik kritisierte, widerspricht er mit dieser Metapher explizit der Idee, dass eine Bewegung zuerst über das Wissen vermittelt werden muss, um dann angewen-

det werden zu können. Das Beispiel zeigt, dass dieser – den Kompetenzdiskurs prägende – Begriff des Anwendens für den Sportunterricht auch reziprok gedacht werden muss.

Diese Abfolge des Lernens im Sport – vom Können hin zum Wissen – schließt aber den Wissenserwerb über die Bewegung (die Taktik, die Gestaltung) nicht aus, wie dies unlängst wieder eingefordert worden ist (Krüger & Hummel, 2019). Wenn also Schüler*innen z.B. bereits mit einem Fußball spielen können, dann ist es die Aufgabe des Sportunterrichts nicht nur diese Kompetenzen zu verbessern (Können), sondern ihnen auch Wissen über das Fußballspiel zu vermitteln (z.B. Regeln, Taktik).

Der Kompetenzdiskurs weist auch darauf hin, dass Schüler*innen die Fertigkeiten nicht nur können, sondern auch in der Lage sein sollen, diese mündig zu reflektieren und auf ihre Sinnhaftigkeit zu hinterfragen. Gerade im Gesundheitsdiskurs scheint uns diese Perspektive von Bedeutung. Wie die Empirie zeigt (Kühnis et al., 2017), trägt die Bewegungszeit im Sportunterricht wenig zur Gesundheit der Schüler*innen bei. Aber durch Reflexion über gesundheitsförderliche Trainings und Bewegungsinszenierungen kann der Sportunterricht ein wichtiger Weichensteller für ein gesundes und bewegtes Leben werden (Lamprecht et al. 2020).

Im Professionsdiskurs sollten Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung nicht nur wissen, wie man Schüler*innen unterrichtet, sondern dieses Wissen auch professionell in der Praxis nutzen können. Aber auch diese Praxis zeigt, dass viele Entscheidungen im Unterricht nicht als Anwendung von Wissen bezeichnet werden können, sondern viel mehr auf einem stillen Wissen (tacit knowledge) beruhen. Dieses stille bzw. implizite Wissen wird im Professionsdiskurs wiederum gerne als "Können" bezeichnet (Neuweg, 2004). Diese Form von Wissen ist der Grund, weshalb Clandinin professionelles Wissen von Lehrpersonen im Körper lokalisiert: "We see personal practical knowledge as in a person's past experience, in the person's present mind and body and in the person's future plans and actions" (Clandinin, 1995, S. 125).

Trotzdem zeigt auch der Professionsdiskurs, dass ein stilles Wissen alleine nicht ausreicht, damit Lehrpersonen als *Professionals* wahrgenommen werden. Hier liegt – bei allen Parallelen zum Könnenserwerb von Schüler*innen – wohl der entscheidende Unterschied: *Schule bildet*, was Reflexion explizit mit einbezieht. Allgemeinbildende Schulen bilden aber keine *Professionals* aus.

In der Ausbildung von Lehrpersonen werden im Gegensatz dazu *Professionals* ausgebildet und nur indirekt Persönlichkeiten – wie das in Anlehnung an die historischen Priesterseminare bis heute immer wieder gefordert wird.

Die hier nur kurz dargestellten Diskurse zeigen, dass sich für die Sportpädagogik und Sportdidaktik im Professionsdiskurs und auch im Diskurs um Kompetenzen von Schüler*innen noch viele offene Fragen stellen. Und sowohl zwischen Wissen und Können, als auch zwischen den beiden dargestellten Praxen und Diskursen gilt es *Narrative* zu entdecken und zu diskutieren.

Narrative, welche zwischen Wissen und Können liegen, gibt es in der Disziplin viele. Ohne die Diskussion vorwegzunehmen, kann hier das Narrativ der Bewegungszeit als Qualitätsmerkmal für Sportunterricht genannt werden. Während die einen davon ausgehen, dass für den Sportunterricht das Können (und Schwitzen) im Vordergrund steht, betonen andere den bildungsrelevanten Anspruch auf Reflexion. Ein anderes Narrativ will im Sportunterricht vor allem überfachliche Anliegen verwirklichen, wie z.B. Persönlichkeitsbildung oder Gesundheit. Ohne diese Ansprüche zu relativieren, unterlaufen sie trotzdem den disziplinären Auftrag des Sportunterrichts und müssen immer auch im Kontext der fachinhärenten Gegenstände diskutiert werden.

Narrative bilden dabei mehr als semantische Brücken und Gräben. Narrative bieten den für die Disziplin entscheidenden Bezug zur sozialen Praxis von Unterricht. "At the beginning of this century, Dewey wrote that education is a form of social life. Narrative inquiry is one way of translating this Deweyan conception into practical methods of educational research and reform" (Clandinin & Connelly, 1994, S. 259).

Narrative können demnach helfen Gräben zu füllen oder zumindest sichtbar zu machen. Darüber hinaus sind aber Narrative das wohl idealste Medium, um auch Missverständnisse aufzudecken – zwischen unterschiedlichen Forschungsdiskursen und unterschiedlichen Ausbildungspraxen.

Im vorliegenden Band sind Beiträge versammelt, die sich mit einem oder mehreren der hier angesprochenen Aspekten beschäftigen und sogar solche, die beide Diskurse in Bezug zueinander setzten. Viele der Beiträge sind Ausarbeitungen von Vorträgen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Sportpädagogik 2020, die vom 1.-4. Dezember 2020 in MuttENZ bei Basel stattfand (virtuell). Andere Beiträge sind eigens für diesen Band verfasst worden.

Das Buch gliedert sich in drei Abschnitte.

Im ersten Teil (A) wird *Wissen und Können aus überfachlicher und fachlicher Perspektive* betrachtet. Frank-Olaf Radtke leitet aus einer überfachlichen erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu „Wissenschaftsgeschichten. Eine Erzählung über Wissen und Können“ in das Thema ein. In das Fach Sport und dessen spezifische Fachkultur führt dann Matthias Schierz mit seinem Aufsatz „Ich muss vormachen können. Dann sehen die Schü-

ler, dass ich ein guter Sportler bin – Wissen und Können von Sportlehrkräften im Spannungsfeld von Unterrichtssport und Sportunterricht“ ein. Anschließend zeigt der Religionspädagoge Marcell Saß in seinem Beitrag „Probehandeln in fremden Welten – ein (religions-)didaktischer Seitenblick“ am Beispiel des Zusammenhangs von Teilhabe und Beobachtung wie *Wissen* und *Können* in einem anderen (Schul-)Fach u.a. thematisiert werden. Die Fachlichkeit steht auch im Zentrum des Beitrags „Irritationen des Körperwissens – Förderung von Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch Krisenerfahrungen im Tanz“ von Uta Czyrnick-Leber, Nils Ukley und Niklas Schirmacher, hier jedoch enger auf Körperwissen und den Inhaltsbereich Tanz bezogen und an einem empirischen Beispiel. Den ersten Abschnitt beschließen Daniel Rode, Daniel Schiller, Dennis Wolff und Benjamin Zander, die aus ihren je unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln im Beitrag „Praktisches Wissen rekonstruieren?! Grundlagen und Spezifika ausgewählter praxeologischer Forschungsansätze“ methodologische Vorschläge zur qualitativ-empirischen Beforschung eines für die Alltagspraxis des Sportunterrichts konstitutiven „praktischen Wissens“ machen.

Auch bei den Beiträgen aus dem ersten Abschnitt wurde teilweise die Perspektive der Sportlehrenden eingenommen, Abschnitt B fokussiert jedoch explizit Beiträge, in denen *Wissen und Können aus der Perspektive professioneller Kompetenz von Sportlehrpersonen* – konzeptionell wie empirisch – in den Blick genommen wird. Einen Überblick bietet hier zunächst Julia Hapke, die in ihrem Beitrag „Von Mehrperspektivität zu Meta-Reflexivität – Gedanken zur Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung“ darüber hinaus aber auch einen integrativen Ansatz vorstellt, der die Pluralität an Zugänge und Perspektiven einzufangen verspricht. Mit „Aufgabenanalysefähigkeit als Teil professioneller Kompetenz von Sportlehrkräften“ beschäftigt sich Philipp Hendricks und erweitert dabei u.a. das sport- und bewegungskulturelle Kompetenzmodell von André Gogoll um motorische Anforderungsstufen. Der Beitrag „Beliefs von Sportlehrpersonen. Sportunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II“ von Carolin Bischlager-Imhof bietet Anschlüsse an die empirische Bildungsforschung in Bezug auf Lehrerüberzeugungen und stellt eine qualitativ-rekonstruktive Studie dazu vor. Einer ähnlichen Methodologie folgend beschäftigt sich Lara Stamm mit „Theorie im Sportunterricht. Rekonstruktionen der Orientierungen von Sportlehrkräften“ und arbeitet dazu anhand von Interviews Orientierungsmuster in Bezug auf Theorieanteile im Sportunterricht heraus. Einen spezifischeren Aspekt professioneller Kompetenz von Sportlehrenden nehmen Ilaria Ferrari, Jürgen Kühnis, Kathrin Bretz und Christian Herrmann mit ihrem Beitrag „Diagnostische Kompetenz

der Lehrpersonen und deren Bedeutung für die Förderung motorischer Basiskompetenzen“ anhand des MOBAK-Testinstruments in Blick. Nachfolgend beschäftigen sich Jürg Baumberger, Simone Bisling und Stefan König in ihrem Beitrag „Spielorientierte Vermittlung von Sportspielen“ am Beispiel der Spielmethode „Teaching Games for Understanding“ mit der Rekonstruktion der Vermittlungskompetenz von Sportlehrpersonen im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie. Im letzten Beitrag dieses Abschnittes „Wissen und Können bei Lehrpersonen und Lernenden im Sportunterricht“ wird die EPiC-PE-Studie von Roland Messmer, Christian Brühwiler, André Gogoll, Sonja Büchel, Jolanda Vogler, Felix Kruse, Matthias Wittwer, Mario Steinberg und Andrea Nadenbousch vorgestellt.

Der dritte Teil widmet sich *Wissen und Können aus der Perspektive von Schüler*innen*. Im Beitrag „Zwischen Wissen und Können – Schüler*innen im Sportunterricht“ von Claus Krieger werden zunächst fachliche Kompetenzmodelle und dann empirische Studien hinsichtlich des Vorkommens und des Verhältnisses von Wissen und Können gesichtet und dann ein theoretischer und methodischer Vorschlag zur Weiterentwicklung des Diskurses zu Wissen und Können im Sportunterricht gemacht. In einem ethnographischen Zugriff exploriert Christian Theis in seinem Beitrag „Bro-Science im Gym – Rechtfertigung von Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur“ die Sicht – und expliziter Wissenskulturen und Wissen – von Jugendlichen im Fitnesskontext.

Die Herausgeber danken dem Schweizerischen Nationalfonds SNF für die finanzielle Unterstützung der Open-Access-Publikation.

Muttenz und Hamburg,
im Juni 2021

Roland Messmer und Claus Krieger

Literatur:

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Narrative and story in practice and research. In D. A. Schön (Hrsg.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (258–281). Teachers College Press.
- Clandinin, J. D. (1995). Narrative and Story in Teacher Education. In T. Russel & H. Munby (Hrsg.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (124–137). The Falmer Press.

- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P., & Curtis, G. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. *Teaching and Teacher Education*, 71, 329–340. doi:10.1016/j.tate.2018.01.014
- Freinet, C. (1996). Verlasst die Übungsräume. In J. Hering & W. Hövel (Hrsg.), *Immer noch der Zeit voraus* (155–156). Pädagogik-Kooperative e.V.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Krüger, M., & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen. *sportunterricht*, 68(10), 469–473.
- Kühnis, J., Eckert, N., Mandel, D., Imholz, P., Egli, S., Steffan, M., Arquint L, & Schürpf, B. (2017). Zeitnutzung und Anstrengung im Sportunterricht. *Swiss Sports & Exercise Medicine*, 65(3), 54–59.
- Lamprecht, M., Bürgi, R., & Stamm, H. (2020). *Sport Schweiz 2020*. Baspo.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxmann.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson's University Library.

