

Teil C

Wissen und Können aus Schüler*innenperspektive

Zwischen Wissen und Können – Schüler*innen im Sportunterricht

Claus Krieger

1. Zum Einstieg – ein Unterrichts-Beispiel

Die folgende Szene ist einer realen Situation aus dem Sportunterricht entnommen. Sie stammt aus dem Promotionsprojekt von Jonas Wibowo (2015), das im Kontext der Frankfurter Arbeitsgruppe zu „Kooperativem Lernen im Sportunterricht“ steht. Die folgende kurze Sequenz beschreibt eine Situation aus dem Setting „Handstand lernen durch Kooperatives Lernen“, bei der die Kleingruppe den Lehrer um Hilfe bittet:

Jannika: Wir kriegen als den Handstand nicht hin. Ich hab zu viel Schwung, Anne hat gar keinen Schwung und äh Marc. kippt auch manchmal um.	Marc: Du gehst immer schrä::g.
Marc: Herr L. ist das so richtig?	Anne: Nimm die Beine zusammen, gespannt.
Anne: Du musst ja keine Stunde oben bleiben.	Marc: Weißt du was du machst? Du machst so, und dann machst du so.
Marc macht einen Handstand vor. Der Lehrer nickt.	Marc und Anne legen sich auf die Matte und schauen zu. Jannika macht ein Rad. Marc stützt sich auf und setzt seine Hände seitlich auf.
Marc: Ja, ja das war richtig.	Anne: Ich kann dir zeigen was du machst. Ich kann dir zeigen was du machst, Jannika Ich kann's halbwegs.
L: Mhm.	Marc: Du musst doch so, gerade machen.
Anne: Du musst probieren noch etwas höher zu kommen.	Anne: Jannika, wir machen bei dir mal mit Hilfestellung, ok?
Marc und Anne legen sich auf die Matte. Anne macht ein halbgestrecktes Rad vor.	Marc macht einen Handstand vor, bei dem er die Hände parallel aufsetzt.

Tab. 1: Unterrichtsbeispiel Handstand

Wie zeigt sich Wissen, wie zeigt sich Können in der Szene?

Auf den Lerngegenstand „Handstand“ bezogenes fachliches *Wissen* zeigt sich zum einen dadurch, dass – wenn auch wenige, so doch – Fachbegriffe benutzt werden („*Schwung*“) und ein Grundwissen über Körperlagen bzw. „richtige“ Bewegungsausführung vorhanden zu sein scheint („*schräg*“, „*gerade*“, „*gespannt*“, „*Beine zusammen*“). Auch die Funktion der Hilfestellung wird erkannt und angewandt. Letzteres verweist über den Lerngegenstand hinaus auch bereits auf vorhandenes Schüler*innen-Wissen über die Grundstruktur dieses auf die Methode Kooperativen Lernens ausgerichteten Sportunterrichts. Dabei spielen *Reflektieren* bzw. das Wechselspiel von Ausprobieren/Machen und drüber selbst nachdenken und sich darüber austauschen um es dann besser machen zu können untrennbar zusammen. Es ist erkennbar, dass die Schüler*innen wissen, dass und wie Reflexion auf das eigene Handeln und das der Mitschüler*innen bezogen funktioniert und auch welche Rolle dabei die Lehrkraft in diesem Sportunterricht spielt. Wiederholt wird das Wort „so“ begleitend zu einer Praxisdemonstration benutzt. Es scheint einfacher oder besser möglich *Können* zu zeigen denn es zu beschreiben („*Du musst das so machen*“). Referenzpunkt ist dabei durchaus eine Vorstellung, es „*richtig*“ zu können. Hinzu kommt nun noch das *Wollen*: es ist erkennbar: das Problem soll gelöst werden! Auch gegenseitig wird deutlich, dass das Sich-Einlassen und die Motivation den Handstand zu schaffen das Schülerhandeln bestimmen.

Deutlich wird in diesem Beispiel aus meiner Sicht v.a., dass *Wissen*, *Reflektieren* und *Können* hier eng ineinander greifen, in der Praxis des Sportunterrichts schwer voneinander zu trennen sind und die Dynamik des Handelns und der Interaktion zudem auch maßgeblich vom *Wollen* bestimmt sind.

Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass die Auseinandersetzung mit schüler*innenseitigem *Wissen* und *Können* nicht isolierbar neben anderen bedeutsamen Diskursen steht, sondern eben diese auch immer wieder von diesen Begriffen durchzogen sind, z.B. zu Aktivierung, Aufgabenkultur und Handlungsfähigkeit. Die hier angesprochenen Diskurse überschneiden sich auch an einigen Stellen untereinander (z.B. Aktivierung und Aufgabenkultur) und der *Wissens-* und auch der *Könnens-*Begriff erscheinen dabei wichtig, aber nicht zentral! Auffällig ist außerdem, dass diese Diskurse immer wieder in Dichotomien zugespitzt werden. Es geht dann um ein Entweder/Oder – besonders deutlich wieder mal in jüngerer Zeit in der Zeitschrift „Sportunterricht“ zum Thema „Quatschen statt Turnen“ (Krüger & Hummel, 2019), wo besonders deutlich Positionen und Lager aufgemacht und gegeneinander ausgespielt werden, die in der sportpädagogischen Diskussion – und im Übrigen meist auch in den zuvor genannten Diskursen – überwunden und die einzelnen Bestandteile mehr oder

weniger aufeinander bezogen schienen – in der alltäglichen Sportunterrichts-Praxis kommen sie jedoch immer noch recht häufig vor. Insofern stellt sich für mich nicht die Frage ob Wissen ODER Können im Vordergrund des Sportunterrichts stehen und schon gar nicht: ob sich Wissen und Können gegeneinander ausspielen lassen. Es geht für mich selbstverständlich um Beides. Zusätzlich werden auch noch – wie im Eingangsbeispiel angerissen – *Reflektieren* und *Wollen* eine Rolle spielen. Ich gehe von einem Kontinuum zwischen *Wissen* und *Können* aus und stelle an den Anfang meiner Überlegungen diese Begriffe zunächst offen-alltagssprachlich gegenüber. Ihr Verhältnis auf oder innerhalb dieses Kontinuums gilt es im Folgenden zu bestimmen.

Im Zentrum stehen für mich folgende Leitfragen, jeweils auf das Verhältnis von *Wissen* und *Können* von Schüler*innen im Sportunterricht bezogen:

1. (Wie) ist es in einschlägigen Fach-/Kompetenzmodellen konzipiert?
2. (Wie) kommt es in empirischen Studien vor?
3. (Wie) ist es mithilfe eines theoretischen Modells rekonstruierbar?

Die ersten beiden Leitfragen sind bezogen auf Bereiche (Fach- bzw. Kompetenzmodelle und empirische Arbeiten zu Schüler*innen im Sportunterricht) in denen Vorarbeiten vorliegen, die ich systematisch sichten möchte. Die dritte Leitfrage werde ich eher explorativ und mithilfe eines ausgewählten theoretischen Fokus und mit meiner spezifischen methodischen Perspektive angehen. Dazu sehe ich mir eine konkrete sportunterrichtliche Episode an, rekonstruiere diese aus Schülersicht in Hinblick auf das Verhältnis von *Wissen* und *Können* und überführe diese in einen Vorschlag wie empirisch-rekonstruktiv weitergearbeitet werden könnte.

2. Wissen und Können in fachlichen Kompetenzmodellen

Im Folgenden werden die gegenwärtig in der Sportdidaktik prominenten fachlichen Kompetenzmodelle herangezogen. Ihnen liegt ein universalistischer Anspruch was Sportunterricht betrifft zugrunde und in ihnen spielen explizit *Wissen* und/oder *Können* eine wesentliche Rolle. Leitend ist also die Frage: Wie kommt in diesen fachlichen Kompetenzmodellen – explizit oder implizit – *Wissen* und *Können* vor und wie sind sie aufeinander bezogen? Spielt dabei die Idee eines Kontinuums eine, und wenn ja: welche Rolle? Ich habe folgende vier Modelle ausgewählt und in ihrer Schwerpunktsetzung eher dem *Wissen* oder dem *Können* zugeordnet:

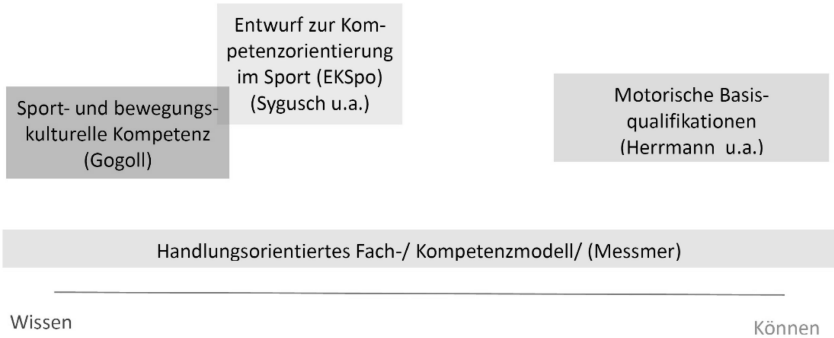


Abb. 1: ausgewählte Kompetenzmodelle

Die Grundidee der motorischen Basisqualifikationen geht auf Kurz u.a. (2008) und ihr MOBAQ-Testinstrument zurück. Handlungsleitend war dabei die Orientierung an normativ-pädagogisch festgelegten Mindeststandards: Was soll ein Kind in einer bestimmten Altersstufe können, um an der Sport- und Bewegungskultur aktiv teilnehmen zu können? Dieses *MOBAQ-Testinstrument* wurde von Herrmann u.a. (2017) zu einem psychometrischen Test weiterentwickelt um die dahinterliegenden motorischen Basiskompetenzen zu messen (vgl. Herrmann et al., 2015). Es wird mittlerweile national und international für unterschiedliche Altersstufen in diesen Bereichen eingesetzt:

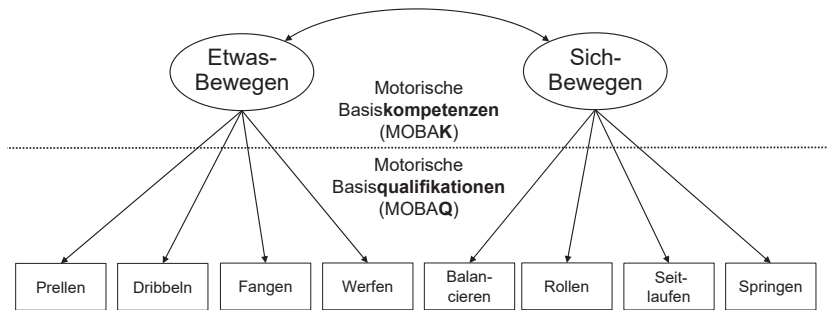


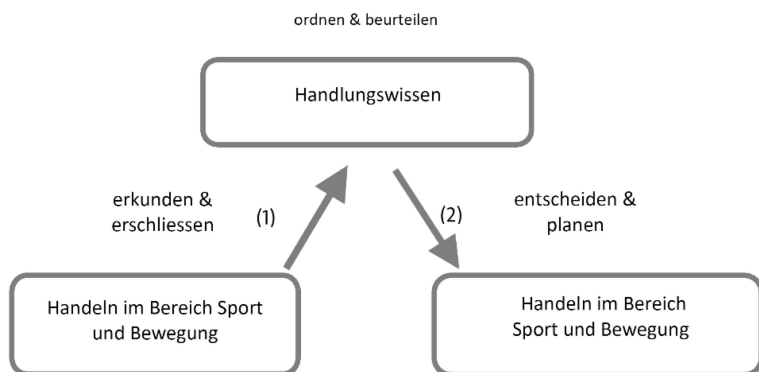
Abb. 2: MOBAK-Bereiche (Herrmann u.a., 2017)

Die Vertreter weisen für ihr Kompetenzverständnis explizitem Wissen keinen konstitutiven Stellenwert bei und konzentrieren sich auf die Relevanz impliziten Wissens; deren Rekonstruktion oder Analyse steht jedoch nicht im Zentrum dieses Ansatzes. Hier geht es im Wesentlichen um die Tes-

tung und (erlernbare) Verbesserung motorischer Basiskompetenzen in den Bereichen *Etwas Bewegen* und *Sich-Bewegen* – die Testinstrumente hierfür sind vergleichsweise einfach in der Sporthalle praktisch durchführbar.

Das Modell von Gogoll (2013) lässt sich auf der anderen Seite verorten, hier wird der kognitive Aspekt des Wissens – eng orientiert an Kompetenzmodellen anderer Unterrichtsfächer (v.a. Mathematik) – in den Vordergrund gestellt und themenspezifisches Wissen zu unterschiedlich komplexen Aktivitäten auf drei Anforderungsniveaus (an der Bloomschen Taxonomie orientiert) in den Mittelpunkt gestellt.

Kompetenzebene



Performanzebene

Abb. 3: Sport- und Bewegungskulturelle Kompetenz (Gogoll, 2013)

Es geht hier um eine Kompetenz, die dafür sorgt, dass man eine für selbstbestimmtes und -verantwortliches Handeln im Sport notwendige Übersetzungsleistung vollbringen kann nämlich, (1) zunächst aus der eigenen sportiven Bewegungspraxis heraus ein für selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln leitendes Wissen zu generieren und dann (2) dieses erworbene handlungsleitende Wissen für die Bewältigung von sport- und bewegungsbezogenen Anforderungs- und Bewährungssituationen zu nutzen. Sport und bewegungskulturelle Kompetenz (also nur die obere Ebene) lässt sich zumindest in drei Teilaktivitäten strukturieren: eigenes sportliche Bewegungshandeln erkunden und erschließen, Informationen über das eigene sportliche Bewegungshandeln ordnen und deuten und Handlungswissen zum Planen und Entscheiden des eigenen sportlichen

Bewegungshandelns nutzen. Die Performanzebene selbst wird im Modell nicht betrachtet, hier geht es nur um Wissen.

Im EKSpO-Modell von Sygusch u.a. (2021) wird dieser Ansatz aufgegriffen und weiterentwickelt in unterschiedlichen Kontexten (v.a. der Trainerkompetenzen), u.a. aber auch den Schülerkompetenzen. In diesem Modell ist eine schrittweise Entwicklung von Wissen angelegt, in einigen Versionen wird Können explizit angesprochen – nämlich als Entsprechung von „Wissen nutzen“. Gemeint ist dabei die Überführung von erworbenem Wissen in konkretes Handeln in variablen Anforderungssituationen. Dies wird als „reflektiertes Können“ bezeichnet. Hier wird also ein konkreter Bezug von *Wissen* und *Können* festgelegt: Durch die abgestimmten Aktivitäten (1 bis 6, s. Abb. 4) ist das Zusammenspiel von handlungsrelevantem Wissen und wissensbasiertem Handeln auf der Aktivitätsdimension systematisch angelegt. Hier wird also die Verknüpfung von explizitem Wissen und dessen reflektierter Nutzung als zentrales Merkmal einer Kompetenzorientierung im Sport herausgestellt – die Bedeutsamkeit impliziten Wissens wird zwar anerkannt, jedoch im Modell bisher nicht aufgegriffen.

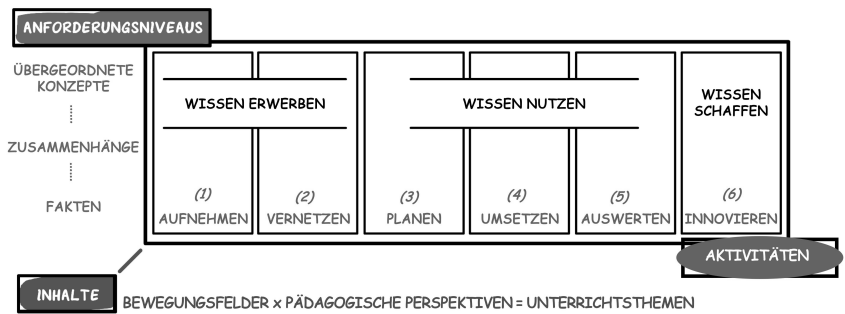


Abb. 4: EKSpO-Modell (Sygusch u.a., 2021)

In diesem Sinne ist motorisches Handeln erst dann eine motorische Kompetenz oder alltagssprachlich *Können*, wenn dieses mit explizitem *Wissen* verknüpft wird, bspw. mit Kenntnissen über Bewegungsmerkmale und Fehlerbilder von Fertigkeiten oder darüber, welche Fertigkeiten in unterschiedlichen Bewegungsfeldern benötigt werden. Können ist in diesem Ansatz – wie auch in dem von Gogoll – also die ANWENDUNG von Wissen.

Das „Fachmodell Sport“ von Messmer (2013) schließlich folgt einer anderen Logik: Es denkt dabei auch das Verhältnis von Wissen und Können anders. Hier sind Können, Wissen und Urteilen/Reflektieren explizit

als Kontinuum angelegt – aber eben nicht ausschließlich aufeinander aufbauend und hierarchisch als Schritte gedacht wie bspw. bei Sygusch u.a. (2021). Die sportiven Kompetenzen sind hier als Spektrum aufgefächert entlang dieses Kontinuums (vgl. Abb. 5):



Abb. 5: Fachmodell Sport (Messmer, 2013)

Messmer begreift seinen Ansatz als Zeigedidaktik, die es Lehrpersonen ermöglicht, Schüler*innen die Vielfalt des Sports zu zeigen. Zwar ist auch hier die höchste Ausprägung von Reflexion erreicht, indem nicht nur Können und Wissen vermittelt, sondern durch Argumentieren die Urteilsfähigkeit von Schülerinnen gefördert wird. Messmer sieht jedoch die Privilegierung dieses einen Kompetenzbereichs als kritisch an da die gesellschaftliche Realität, auf die die Schülerinnen im Sportunterricht vorbereitet werden sollen, gerade im Sport mehrere und vielschichtige Kompetenzen fordert, die sich nicht einfach in eine Hierarchie einordnen lassen. „Schüler*innen müssen unter Umständen einfach Fußball spielen können, ohne sich über dessen Sinn Gedanken zu machen, weil ihr soziales Umfeld dies von ihnen verlangt. Schülerinnen müssen unter Umständen ein sportives Problem lösen, weil die konkrete Handlungssituation dies fordert“ (Messmer, 2013, S. 38). In dieser pragmatischen Ausrichtung und Ordnung von Kompetenzbereichen wird also das Verhältnis von *Können* und *Wissen* (und zusätzlich *Reflektieren*) für die Vielfalt des Praxisfeldes Sport zunächst deutlich unabhängiger voneinander betrachtet als in den vorherigen Modellen. Verknüpfungen ergeben sich dann in den konkreten, ganz unterschiedlich denkbaren relevanten Episoden und sportunterrichtlichen Handlungssituationen (bspw. wenn bestimmte motorische Voraussetzun-

gen gegeben sein müssen um eine gestalterische/expressive Aufgabe lösen zu können). Diese Verknüpfungen gilt es – laut Messmer – aus den konkreten Lebenszusammenhängen und Situationen heraus zu rekonstruieren, in die die SuS eingebunden sind. Implizites Wissen wird hier anerkannt und bspw. im Rahmen der ästhetischen und taktischen Kompetenzen thematisiert.

Zwischenfazit

Bei den MOBAKS geht es v.a. um *Können*, *Wissen* wird nicht explizit behandelt, aber auch implizites Wissen wird als relevant angesehen. Hier wird im Wesentlichen Sportpraxis quantitativ getestet. Die Modelle von Gogoll und Sygusch u.a. sind auf *Wissen* fokussiert, das sich auch als Können manifestieren kann, dann aber immer auf explizites (vorher erworbenes) Wissen zurück zu beziehen ist. Die Performanz- bzw. Handlungsebene selbst bleibt ausgeklammert, ebenso wie implizites Wissen (dessen Relevanz bei Sygusch u.a. anerkannt, aber nicht ins Modell integriert ist). Bei Gogoll ist *Wissen* rein kognitiv ausgerichtet (empirisch werden hier Wissenstests gemacht, ggf. unter Hinzunahme von Bildern und Videos, vornehmlich quantitativ), dies gilt grundsätzlich auch für Sygusch u.a., hier wird aber auch in Aussicht gestellt, das Modell auf praktisches sportliches Handeln zu beziehen. Messmers Fachmodell verortet unterschiedliche, aber alle gleichsam bedeutsame Kompetenzen auf einem Kontinuum von *Können*, *Wissen* und *Urteilen/Reflektieren*, die aufeinander aufbauen können, jedoch auch unabhängig voneinander jedes für sich Relevanz besitzen. Ein Zusammendenken von *Wissen* und *Können* erfolgt hier in konkreten Episoden, die es zu rekonstruieren gilt. Die Modelle haben für die Empirie entsprechend unterschiedliche Anknüpfungspunkte bzw. Schwerpunkte – ihre Übertragungen finden sich auch in der folgenden Zusammenstellung empirischer Studien zur Schülersicht.

*3. Wissen und Können in empirischen Studien zur Schüler*innensicht*

Es folgt also eine kurze Bestandaufnahme empirischer Studien der letzten ca. 15 Jahre, die sich explizit mit der Schüler*innensicht auseinandersetzen. Krieger, Heemsoth & Wibowo (2020) haben das für die „Empirie des Schulsports“ wie folgt zusammengefasst (Tab. 2):

Beurteilungen zum und über Sportunterricht	Sozial- und selbstbezogene Erlebens- und Deutungsweisen	Sach- und gegenstandsbezogene Erlebens- und Deutungsweisen	Schüler*innen-praktiken im Sportunterricht	Wissen im Sportunterricht	Motorische Leistungsfähigkeit von Schüler*innen
Bedeutsamkeit und Ziele (z.B. Gerlach, u.a., 2006)	Erlebens- und Erfahrungsraum Sportunterricht (z.B. Zander, 2018)	Lernende und unterrichtliche Gegenstände (z.B. Hartmann, 2016)	Bewegungspraxen (z.B. Erhorn, 2012)	Unterrichtspraxis der Wissensvermittlung (z.B. Wagner, 2016)	DMT (z.B. Bös u.a., 2009) KIGGS-Mo-Mo (z.B. Albrecht u.a., 2016)
Globalurteile (z.B. Heemsoth & Miethling, 2012)	Inklusion (z.B. Ruin & Meyer, 2018)	Spielen im Grundschulsport (z.B. Balz u.a., 2017)	Schüler*innen-praktiken (z.B. Kamper, 2014)	Lernstrategien für erfolgreichen Wissenserwerb (z.B. Gogoll, 2010)	Motorische Basisqualifikationen (z.B. Kurz & Fritz, 2007)
Qualität von Unterrichtsmerkmalen (z.B. Seiler, 2018)	Anerkennung und Misserfolg (z.B. Grimminger, 2014)	Kämpfen (z.B. Leffler, 2017)	Irritation (z.B. Bähr u.a., 2016)	Bewegungsabläufe und Körper (z.B. Krieger u.a., 2019)	Motorische Basiskompetenzen (z.B. Herrmann u.a., 2016)
	Umgang mit Niederlagen (z.B. Reimann-Pöhl- sen, 2016)	Bewegungsgestaltung (z.B. Behrens, 2010)			
	Scham und Beschämung (z.B. Wiesche, 2016)	Problemlösen und Autonomie (z.B. Wibowo, 2016)			

Tab. 2: Überblick empirischer Studien zur Schüler*innensicht (vgl. Krieger, Heemsoth & Wibowo, 2020)

Zunächst kurz zu den explizit auf die gerade skizzierten Modelle bezogenen Studien – einerseits zu vornehmlich *Können* und dann zu vornehmlich *Wissen*. Mit dem Fokus *Können* sind exemplarisch einige Arbeiten anzuführen, die sich der Beforschung der motorischen Leistungsfähigkeit anhand des Deutschen Motorik Tests (Bös, 2009) und der MOBAQs bzw. MOBAKs widmen. Dabei geht es v.a. darum mit validierten Testinstrumenten den Leistungsstand und dabei v.a. den Förderbedarf von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen zu messen – und damit das, was die

Schüler*innen in unterschiedlichen Altersstufen und auch bspw. international vergleichend können. *Explizites Wissen* (auch *deklaratives Wissen*, *knowing what*) spielt dabei wie gesagt bislang keine Rolle.

Rein auf *Wissen* bezogen ist hier zunächst die grundlegende Arbeit von Wagner (2016) zu nennen, der (allerdings nicht nur aus der Schülerperspektive) Legitimationen, Ziele, Inhalte und Methoden von Wissen und Wissensvermittlung im Sportunterricht untersucht und bspw. herausgefunden hat, dass Schüler*innen wissensvermittelnde Momente in ihrem Sportunterricht insbesondere in Bezug auf bewegungsbezogenes naturwissenschaftliches Wissen wahrnehmen. Außerdem finden sich – modellkonform – v.a. die Arbeiten von Gogoll, in denen die für den Wissenserwerb als notwendig angenommene schüler*innenseitige Lernstrategien und ihre Determinanten erforscht werden (Gogoll, 2010) oder sportunterrichtlich relevante Wissensbereiche konzeptualisiert, ihre Ausprägung erfasst und mit weiteren schüler*innenseitigen Variablen in einen Zusammenhang gebracht werden (Krieger u. a., 2019) – z.B. zu *Bewegungsabläufen*, *Intentionen*, *Regeln*, *Taktiken/Strategien*, *Körper* und *Geräte/Materialien*. Die bisherigen Studien beziehen sich auf einen sehr kleinen Ausschnitt relevanten Wissens, die Entwicklung von curricular validen Testaufgaben befindet sich noch am Anfang. Bezüge zum Können finden sich hier erwartungsgemäß nicht.

Welche Rolle spielen *Wissen* und *Können* in den vornehmlich *quantitativen* Untersuchungen zu Beurteilungen zum und über den Sportunterricht? Beides wird nicht explizit thematisiert und es lassen sich aus der Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ziele, den Globalurteilen und auch einzelnen Qualitätsmerkmalen von Sportunterricht (z.B. Klassenführung und Aktivierung) nur schwer isolierte Wissensbestandteile ableiten – die Untersuchungen zielen vielmehr allgemeiner auf die subjektive Bedeutsamkeit, das Wohlbefinden oder auch die Wahrnehmung der Sportlehrkraft. Aspekte des *Wollens* spielen hierbei ggf. eine größere Rolle. In der im Längsschnitt angelegten Studie von Seiler (2018) zeigte sich etwa, dass sich Veränderungen motivationaler und volitionaler Variablen der Schuler*innen vor allem über die Klassenführung (und weniger über das Unterrichtsklima) vorhersagen lassen.

Interessanter wird es bei den mittlerweile recht zahlreich vorliegenden Studien zu *sozial- und selbstbezogenen* Deutungsweisen. Hier möchte ich einen kurzen Rekurs auf RETHESIS (Miethling & Krieger, 2004) nehmen, da in den aufgeführten Studien immer wieder darauf Bezug genommen wird. Dort wurde in Bezug auf die Schüler*innensicht diese sehr offene Fragestellung verfolgt: *Wie erleben und deuten Schüler*innen ihren Sportunterricht und wie gestalten sie ihn mit?* Wenn so offen gefragt

wird, ist damit auch ganz offen welches *Wissen* zum Sportunterricht sich schüler*innenseitig zeigt (v.a. in Interviewbefragungen) und auf welches (eigene und fremde) *Können* die Schüler*innen ggf. Bezug nehmen. Es konnte in RETHESIS – insbesondere im gegenstandsverankerten „Modell der produktiven Unsicherheit“ gezeigt werden, dass die für Schüler*innen bedeutsamen Themen im Wesentlichen wenig auf *gegenstandsbezogenes* Wissen und Können ausgerichtet sind (vielleicht mit Ausnahme der Leistungsansprüche, an denen sich aber häufig v.a. Wollen, Motivation und Engagementbereitschaft ablesen lassen). Im aus Interviews rekonstruierbaren Wissen der Schüler zeigen sich jedoch profunde Vorstellungen über mehr oder weniger konstruktiv ausgestaltete Sozialbeziehungen mit den Sportlehrkräften und den Mitschülern sowie über selbstwertfördernde bzw. -schützende Strategien des Umgangs mit Unsicherheit im Sportunterricht. Dies sind ganz offensichtlich die Themen, die für Schüler besonders wichtig sind wenn man sie offen zu ihrem Sportunterricht befragt und diesbezüglich verfügen sie über beeindruckendes, v.a. eben auch u.a. strategisches Wissen. Dies sind nun nicht die in den Kompetenzmodellen vorrangigen (fachlichen) Themen bzw. Inhalte, sondern Themen, die die Schüler*innen v.a. als (Sport)Unterrichtsexperten (die ihren Schülerjob beherrschen) ausweisen; sie sind aber dennoch auch fachlich hoch relevant und interessant, v.a. da sie sich an konkreten Inhalten und Themen manifestieren. Festzuhalten in Bezug auf RETHESIS ist, dass hier lediglich getrennt geschlechtlich unterrichtete Schüler der Mittelstufe in Süddeutschland befragt wurden und den Schilderungen häufig ein sehr traditioneller Sportunterricht zugrunde liegt. Offen bleibt, inwiefern sich die Schülersichtweisen ggf. in einem stärker wissensbasierten, reflexiven Sportunterricht verändern.

In der Zeit nach diesem Projekt finden sich relativ viele empirische Arbeiten zur Schülersicht im Bereich der *sozial- und selbstbezogenen Erlebens- und Deutungsweisen*. Hier lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass sich insbesondere eine hohe Relevanz der Themenbereiche *körperliche Exponiertheit*, *Leistungsansprüche* und *Gruppenbeziehungen* in verschiedenen Studien nachweisen lässt. Hierüber können und wollen Schüler ausführlich Auskunft geben, in Bezug auf unterschiedlichste Inhalte, Gegenstände und Themen. Es fällt auf, dass insbesondere durch Interviewstudien, aber auch mit zunehmend aufwändigerem methodischem Inventar Themenbereiche spezifischer in den Blick genommen werden, was zu einer zunehmenden empirischen wie theoretischen Schärfung und Tiefe führt. Dadurch entstehen interessante Einblicke in ein Schülerwissen, das – z.B. in der Studie zum Umgang mit Niederlagen, aber auch zu Inklusions- bzw. Differenzierungsaspekten – in den berichteten Situationen und Nar-

rationen auch immer wieder sehr direkte und unmittelbare Bezüge beinhaltet auf das sportliche Tun und u.a. auch das eigene Können und das der Mitschüler*innen. Die Interpretation der Ergebnisse ist jedoch in der Regel rückgebunden an den sozial- und selbst-bezogenen theoretischen (oder auch methodologischen) Rahmen. Das Verhältnis von *Wissen* und *Können* kommt also vor, wird aber in der Regel nicht weiter expliziert.

Zu vermuten wäre dies ggf. noch stärker in den in jüngerer Zeit ebenfalls zunehmenden Studien, die sich dem *sach- und gegenstandsbezogenen Erleben und Deuten von Sportunterricht* zuwenden. Auch hier lässt sich feststellen, dass Schüler*innen als kompetente Akteure im Sportunterricht identifiziert werden können, denen grundsätzlich eine hohe Verantwortung für ihre Lernprozesse zugetraut und zugesprochen werden kann (etwa beim Kämpfen oder Spielen oder bei der Bewegungsgestaltung). Hier werden die Schüler*innen explizit auf ihr Wissen zu den untersuchten Gegenständen angesprochen und dabei ggf. auch das eigene Können und/oder das Können der Mitschüler*innen bzw. das normativ geforderte Können thematisiert. Allerdings ist auch in diesen Studien festzustellen, dass immer wieder auf soziale Aspekte referiert wird. Dies scheint zum einen daran zu liegen, dass diese Themen offenbar tatsächlich herausragende Relevanz für Schüler im Sportunterricht besitzen. Zum anderen fällt es den Befragten jedoch häufig auch schwer ihr Erleben, insbesondere ihr Bewegungserleben in Bezug auf die konkreten Themen, Gegenstände und Inhalte hinreichend zu verbalisieren.

Schließlich finden sich noch einige Arbeiten zu „Schülerpraktiken“ im Sportunterricht. Auch wenn es denkbar und möglich wäre: die Rekonstruktionen der Schülerpraktiken (z.B. bei Erhorn, 2012 oder Kamper, 2014) aus einer Außenperspektive sind bislang wenig auf *Können* ausgerichtet, sondern wiederum mehr auf die sozialen Praktiken in den Kontexten Schule/Unterricht/außerschulische Lebenswelt. Teilweise – z.B. in der Studie von Bähr u.a. (2016) – werden konkrete Handlungssituationen aus der Beobachterperspektive des Forschenden sowie aus der Schüler*innenperspektive rekonstruiert – der thematische Fokus der Interpretationen richtete sich dabei aber auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Irritationen. Dass in den in dieser Studie erhobenen Daten aber auch Potenziale der Beforschung des Verhältnisses schülerseitigen *Wissens* und *Könnens* liegen, möchte ich im anschließenden Abschnitt an einem Beispiel aus dieser Studie aufzeigen.

Zwischenfazit

Es zeichnet sich insgesamt ein noch unübersichtliches Bild der Schüler*innenforschung und es erscheint mitunter schwierig, die unterschiedlichen Ansätze und Ergebnisse miteinander zu vergleichen da auch wechselseitige Bezüge selten zu finden sind. Wissen findet sich weniger fach- und gegenstandsbezogen, sondern ist v.a. auf die Gestaltung der Sozialbezüge sowie das eigene „Überleben“ von Schüler*innen im Sportunterricht gerichtet. Mit Ausnahme der Studien zur körperlichen Leistungsfähigkeit spielt das Können der Schüler*innen eine untergeordnete Rolle, das Verhältnis von schülerseitigem *Wissen* und *Können* wird bislang nicht explizit untersucht. Damit komme ich zur Bearbeitung der dritten Leitfrage: *(Wie)ist das Verhältnis von Wissen und Können mithilfe eines theoretischen Modells rekonstruierbar?*

4. Ein theoretischer und ein methodischer Vorschlag zur Integration und Rekonstruktion von Wissen und Können

Die dritte Leitfrage ist also sowohl eine theoretische Frage (nach einem geeigneten Modell) als auch eine methodische. Zunächst zur theoretischen: ein hilfreicher theoretischer Zugang findet sich bei Neuweg, der v.a. durch seine Arbeiten zu implizitem Wissen einschlägig ist und der sich intensiv mit dem Verhältnis von *Wissen* und *Können* beschäftigt. Auf Neuweg (2000) geht zunächst eine Problematisierung des Verhältnisses von Wissen, Können und Reflektieren zurück: „Menschen erlernen im Laufe ihres Lebens mehr oder weniger komplexe Prozeduren des Wahrnehmens, Klassifizierens, Beurteilens und Erwartens sowie des äußeren und des (Denk)Handelns. Wer solche Dispositionen erworben hat, dem schreiben wir Können oder, im Falle hochspezialisierter und ausgereifter Dispositionen, vielleicht sogar Expertise zu. Menschen eignen sich außerdem Wissen an, auf das sie sich sprachlich beziehen können. Und sie verfügen über die Fähigkeit, sich gleichsam zu verdoppeln, ihr Tun denkend-planerisch vorzubereiten und sich durch Reflexion auf ihr Können, ihr Wissen und ihr je aktuelles Tun zu beziehen. Es ist augenfällig, dass zwischen Wissen, Können und Reflexion enge Beziehungen bestehen“ (Neuweg, 2000, 1). Auch wenn diese Bezüge und Beziehungen nicht immer eindeutig sind, so unternimmt Neuweg (2011) den Versuch sie modellhaft darzustellen (vgl. Abb. 6):

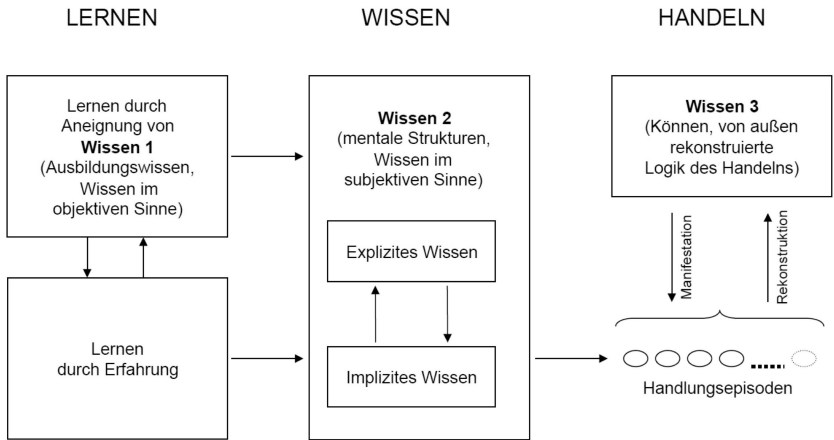


Abb. 6: Versuch der Modellierung (Neuweg, 2011, 585): drei Formen des Wissens

Dieses Modell wurde von Neuweg (2011) im Kontext des Professionswissens von Lehrkräften vorgestellt und soll hier auf die Schüler*innenperspektive übertragen werden. Zentral ist dabei die Unterscheidung von **Wissen 1**, **2**, und **3**. **Wissen 1** („Wissen im Buch“) bezeichnet häufig das kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende *Fachwissen im objektiven Sinne*. Es ist abgrenzbar von (1) relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, (2) von der Erfahrung und (3) von Prozessen der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen praktischen Erfahrungen und den Angeboten expliziten Wissens. **Wissen 2** („Wissen im Kopf“) ist ein psychologisches Konstrukt. Die *kognitiven Strukturen* gelten als Ergebnis von Lernen einerseits, als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten andererseits. Wissen im subjektiven Sinne ist ein Begriff mit sehr unscharfen Rändern und umgreift auch subjektive Theorien, Denkstile und Überzeugungen und das *Wissen in Aktion*. Zuschreibungsbedingung für Wissen im alltagssprachlichen Sinne wäre, dass ein Handelnder Antworten auf einschlägige direkte Fragen geben kann. Das kann er in der Regel zwar im Bereich des Fachwissens. Für die übrigen Bereiche aber gilt: ihr Wissen ist in hohem Maße implizit. Damit wird die Grenze zum Können unscharf. Dieses ist dann im Bereich **Wissen 3** angesiedelt. Wissen wird häufig zur dispositionalen (nicht kausalen!) Beschreibung und Vorhersage von Verhalten verwendet. Dass beispielsweise ein Lehrer eine Klasse zu führen *weiß*, bedeutet dann, dass er sie führen *kann*. Dass ein Schüler einen Korbleger auszuführen

weiß, heißt, dass er ihn ausführen *kann*. Ihm Wissen zuzuschreiben, heißt, ihm eine Verhaltensdisposition zuzuschreiben: Er „*weiß, wie es geht*“ – in dem Sinne, dass er es demonstrieren kann; nicht notwendigerweise muss er es verbalisieren können (Ryle, 1949/1990). Beim Lehrer*innen- oder Schüler*innenwissen in diesem Sinne handelt es sich aber nicht um das Wissen des Lehrers/Schülers, sondern um das Wissen des Forschenden, der die Logik des *Handelns* von außen rekonstruiert. Die Grenze zum *Können* wird hier aufgegeben – manchmal bewusst (vgl. bspw. *knowing-in-action* bei Schön, 1983), häufig aber unbemerkt (vgl. Neuweg, 2011, 584f.). Abb. 6 setzt die dargestellten drei Bedeutungskomplexe in Beziehung. (Insbesondere die schulische) Bildung beruht auf der Annahme, dass über die Nutzung von Lerngelegenheiten zur Aneignung expliziten Fachwissens – z.B. des Handstandes oder auch der Parkour-Moves („*Wissen 1*“) die kognitiven Strukturen der Lernenden („*Wissen 2*“) in einer wünschenswerten Weise beeinflusst werden können. Diese wiederum gelten – neben anderen Einflussfaktoren, bspw. motivationalen Orientierungen/dem *Wollen*, Emotionen und Selbstregulationsfähigkeiten – als Erzeugungsgrundlage für kompetentes Handeln. Im beobachtbaren Handeln des Schülers schließlich manifestiert sich sein *Können* („*Wissen 3*“), das aus konkreten Handlungsepisoden verstehend rekonstruiert werden muss (ebd., 585).

Für qualitative Analysen bedeutet das eine Orientierung an konkreten Situationen und Handlungen, die nachträglich in retrospektiver Betrachtung beschreibbar werden. Aber: das hat oft wenig bis nichts damit zu tun was der Handelnde „im Kopf“ hatte während er handelte. „Wir wissen mehr als wir zu sagen wissen“ – dies eben meint *tacit knowledge* (Polanyi), *knowing-how* (Ryle), *knowing-in action* (Schön) oder *intuitives Handeln* (Dreyfus/Dreyfus). Und selbst dort, wo Personen das, was sie praktisch können als Wissen explizieren ist diese Explikation die Bewältigung einer Rekonstruktionsaufgabe, weil die jeweils ausgeführte Prozedur „in actu“ niemals Gegenstand des Bewusstseins werden kann. Angesichts dieser erkenntnistheoretischen Prämissen kann nun ganz sicher kein „Königsweg“ bei der Beforschung des Verhältnisses von *Wissen* und *Können* beschrieben werden. Gleichsam eröffnet das Modell eine Gewinn bringende Forschungsperspektive und scheint m.E. auf die sportunterrichtliche Praxis und die Schüler*innenperspektive übertragbar. Ich sehe darin eine Erweiterung gegenüber den bisherigen empirischen Arbeiten (vgl. Abschnitt 3). Im Folgenden soll also ein Versuch der Anwendung des Modells auf ein Sportunterrichtsbeispiel unternommen werden. Das Beispiel stammt aus dem o.g. Projekt zu Irritationen im Sportunterricht (Bähr u.a., 2016), in dem gezielt Inszenierungen gewählt wurden, die entweder vermeintlich neu und unbekannt für viele Schüler*innen waren oder die ein

Verfremdungselement enthielten. Hier lagen in der Sporthalle Rola-Bolas in unterschiedliche Größe (Rollen wie Bretter), die von den Schüler*innen exploriert werden sollten:

Junge D. wartet bis einige Mitschüler/innen losgegangen sind, geht dann alleine relativ zielstrebig zu einer hohen Rolle auf einer Matte. Vor dem ersten Kontakt mit dem Gerät schaut D. anderen Schülern kurz zu, er lacht, vermutlich bei der Beobachtung des Sturzes eines Mitschülers. Er wartet nochmals kurz darauf, dass ein Mitschüler zu ihm kommt und zuschaut und steigt dann alleine auf das Rola Bola. Dort verliert er recht schnell das Gleichgewicht und legt einen spektakulären Sturz hin, landet auf seiner Körperseite, lacht danach laut auf und hält sich das Schienbein. Es kommt zum Austausch (Gespräch und aufmunternde Berührung) mit zwei Jungen über den Sturz, er steht wieder auf und beobachtet eine andere Station, während er die Hände in die Hosentaschen ein- und ausführt. Er wartet dann wieder auf die Nähe und Aufmerksamkeit der Mitschüler, die auch das Angebot zur Hilfestellung beinhaltet, das er jedoch (gestisch) ablehnt. Er hält dann kurz inne, blickt auf das Gerät, steigt dann wieder auf und hält sich eine ganze Weile erfolgreich auf dem Rola Bola.

Ausgangspunkt der Rekonstruktion ist also diese konkrete Handlungsepisode. Zunächst zur Manifestation von Können: Wie zeigt sich von außen beobachtbares Wissen 3 in der Handlungsepisode? Der Schüler D. geht zielstrebig auf das Gerät zu, orientiert sich dann kurzzeitig an den ihn umgebenden Mitschülern und startet dann seinen eigenen ersten Versuch, ggf. scheint er zu denken: „*ich weiß, dass ich das kann*“! Es kommt dann zum Sturz. Von außen betrachtet, erscheint hier ein Können, das nicht ausreicht um die Balance zu halten und auf dem Gerät zu stehen oder: ein Ausbleiben von erwartetem Können oder Wissen *wie es geht*. D. zeigt sich danach etwas unsicherer (Warten, Beobachten, Orientierung an Mitschülern, Hilfestellung), seine durch die Körperhaltung ausgedrückte Botschaft könnte lauten „*Ich weiß nicht sicher ob ich das kann, trau es mir aber schon zu!*“). Er macht sich dann aber relativ schnell zu einer Wiederholung der Übung auf und wirkt dabei konzentrierter und fokussierter und es gelingt ihm tatsächlich seine Ressourcen an Wissen und Können abzurufen und längere Zeit auf dem Rola Bola zu balancieren. Was sind das für augenscheinlich von außen erkennbaren Ressourcen, was ist das für ein Können? Va. Balancefähigkeit, das Anpassen der Körperspannung an sehr variable, situative Bedingungen, aber auch Körperbeherrschung beim Fallen.

Durch ein Interview mit David ist auch zumindest in Ansätzen eine Rekonstruktion seiner Sicht der Situation möglich und damit ggf. auch vereinzelte Einblicke in Wissen 1 und Wissen 2. D. sagt hier u.a.: „*ich finde*

das eigentlich ziemlich witzig und einfach drauf loszulegen und einfach mal zu gucken, wie das Gerät ist und was da passiert, wenn man drauf geht“. Hier gehen offenbar Vorerfahrungen im Sinne einer positiven inneren Erzeugungshaltung (Verweis auf Wissen 2?) ein, die ihm ein lustvolles und selbstbewusstes Ausprobieren versprechen. Es scheint für ihn gerade das *Nicht-Wissen* um das konkrete Gerät, das ihn reizt. Dies setzt jedoch voraus, dass er über grundsätzliche positive Vorerfahrungen im Bereich der Körperbeherrschung, des Gleichgewichts, des Explorierens verfügt und entsprechend auch körperliche-motorische Voraussetzungen mitbringt, die ihm ein Gelingen in Aussicht stellen („*ich weiß, dass ich das kann bzw. können kann!*“). Es bleibt offen – könnte aber ggf. erfragt werden – ob hier *Wissen 1* (also durch Ausbildung im Schul- oder Vereins-/Trainingsbereich) oder *Lernen durch Erfahrung* (in der eigenen Freizeit, ohne institutionellen Rahmen) oder eben beides die Grundlage des subjektiven Wissens (*Wissen 2*) und auch des *Könnens* (*Wissen 3*) ist – zwar offensichtlich nicht für das Rola-Bola, jedoch für vergleichbare sportliche Herausforderungen. Das Misslingen des ersten Versuchs setzt dann Reflexionen in Gang, die auf kognitive Prozesse auf der Stufe von *Wissen 2* verweisen. D. spricht von „*Respekt*“, den der Sturz bei ihm vor dem Gerät auslöste und auf subjektive Wissensvorräte rekurrieren lässt. Nach nur einem Fehlversuch „*wusste [er] schon viel mehr...weil man dann schon wusste, dass man das nicht machen und eher langsamer machen sollte*“. Es bleibt hier – notwendigerweise – offen, auf welches explizite oder implizite Wissen David genau sich bezieht, ob es ähnliche Situationen sind, an die er sich erinnert oder ob es die Konzentration und ein verinnerlichtes, laut Neuweg schwer bzw. nicht verbalisierbares (implizites) Körperwissen ist, das ihn die Balanceübung sehr schnell bereits beim zweiten Versuch beherrschen und in „*Können*“ überführen lässt. Des Weiteren spielen auch im Interview genannte motivationale Gründe und ggf. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine Rolle („*Ich wollte das echt auch hinkriegen!*“). Es wird in diesem Beispiel deutlich, wie die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Wissensformen – und damit auch Können – ineinander zerfließen und sich eben nicht als Entweder/Oder zeigen. Hierzu wäre es notwendig weiterführende Fragen (z.B. *Warum bist Du genau zu DER Station gegangen? Woran lag es, dass es erst nicht und dann doch geklappt hat? Was hast Du gedacht als Du zu den anderen geguckt hast?*) vor dem Hintergrund des Modells des Modells zu stellen.

Dies möchte ich zur weiteren Beantwortung der dritten Leitfrage noch einen Schritt weiterdenken und konkretere methodische und forschungsstrategische Vorschläge zur Untersuchung des Verhältnisses von Wissen und Können nach dem Neuweg'schen Modell für die EPiC-Studie machen. In dieser wird sowohl Messmers Modell in einen Praxis- und einen

Wissenstest überführt- beides in Bezug auf ausgewählte technisch-taktische und technisch-gestalterische Kompetenzen.

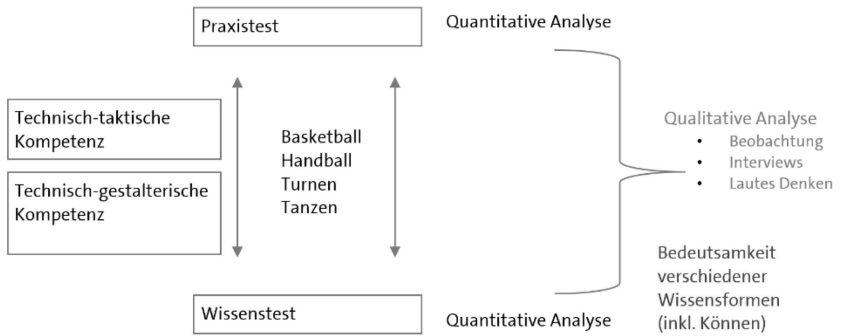


Abb. 7: Erweiterung der EPiC-Studie (eigene Darstellung)

Am Beispiel *Choreografie reproduzieren* und danach variieren lässt sich zeigen wie das konkret aussehen könnte. Die Schüler*innen sollen in der ersten Aufgabe in 10 Minuten eine Tanzkombination einstudieren und dann präsentieren – es geht darum eine feste Abfolge von Schritten und Bewegungen möglichst exakt und synchron in der Kleingruppe wiederzugeben. Im Anschluss daran werden die Schüler*innen aufgefordert, möglichst kreativ einzelne Teile der erlernten Choreografie in den Dimensionen Raum, Zeit und Kraft (Energie) zu variieren. Bewertet werden nach einem validierten Ratingsystem die *Bewegungsqualität*, *Taktgefühl*, *Synchronität* und *Ausdruck* und (mit 1 und 0) ob überhaupt nach den Kriterien Raum, Zeit und Dynamik variiert wird. Im Wissenstest wird auf eben diese Dimensionen bezogenes Wissen in mehreren Items abgefragt. Es lassen sich also – durch eine jeweils quantitative Analyse – Aussagen zu (explizitem) Wissen und auch zu Können treffen. Ich würde hier nun eine qualitative Ergänzung vorschlagen, deren Ziel sein könnte, die Bedeutsamkeit verschiedener Wissensformen (inkl. Können), wie sie bei Neuweg als wichtig erachtet werden, zu rekonstruieren und deren Verhältnis konkreter in Blick zu nehmen. Ausgangspunkt wären die von außen beobachtbaren Praxissituationen, die zunächst beschrieben und dann nachträglich in Interviews – oder durch stimulated recall-Verfahren, wie sie bspw. Schönfeld (2021) anwendet – in Hinblick auf die unterschiedlichen Bestandteile von Wissen 1, 2 und 3 exploriert werden könnten. Insbesondere um das v.a. in Wissen 2 liegende implizite Wissen oder *knowing-in-action* zu reflektieren und zu versuchen, die subjektiven Motivlagen, Einstellungen und

Überzeugungen zu explizieren und beschreibbar zu machen, wäre eine Erweiterung um solche Methoden „Lauten Denkens“ (Introspektion oder unmittelbare Retrospektion) sinnvoll und empfehlenswert.

5. Fazit

Was könnte ein Gewinn der Rekonstruktion der Bedeutsamkeit verschiedener Wissensformen (inkl. Können), wie es bei Neuweg als wichtig erachtet wird, für die Schülerforschung sein? Es liegt hier ein Versuch der Abgrenzung unterschiedlicher Teile des Wissens vor, der ggf. genutzt werden könnte didaktische Ableitungen zu treffen was und wie welches Wissen vermittelt werden könnte. Dies ist aber nicht mein Hauptanliegen und es würde erst ggf. in Folgeschritten zu diskutieren sein wie das genau gehen könnte.

Aufgrund der Analyse der bisherigen empirischen Arbeiten zu Schülern im SU würde ich vorschlagen das *Wollen* – als Einflussgröße v.a. für Wissen 2 – mitzudenken. In theoretischer Perspektive habe ich die unterschiedlichen Positionen in der Kompetenzdebatte vorgestellt und dabei die scheinbar unüberbrückbare Lage v.a. aufgrund des unterschiedlichen Umgangs mit explizitem Wissen aufgezeigt. Die Frage an die Vertreter*innen der Modelle wäre ob nicht in der Hinwendung zum Verständnis von Wissen und Können nach Neuweg und evtl. durch das Verändern oder Anpassen des fachspezifischen Kompetenzbegriffs eine Chance bestehen könnte und bspw. auch ein Können, das von Schülern ggf. nicht expliziert oder benannt werden kann als *implizites Wissen = Können* und damit als Kompetenz anerkannt werden könnte? Ein Bezug von Neuweg und den fachlichen Kompetenzmodellen scheint zumindest möglich. Ausgangspunkt wären jeweils konkrete Handlungsepisoden, in denen eine Rekonstruktion des Könnens und eine Einordnung nicht nur auf kognitiven Niveaustufen oder Anspruchsniveaus, sondern auch auf Niveaustufen des Könnens (motorisch-technisch, gestalterisch, etc.) differenzierbar würde. Durch eine Integration impliziten Wissens in die Modelle könnten Rückschlüsse auf explizite und implizite Wissensbestandteile gezogen werden.

In methodischer Perspektive wäre dazu notwendig mehr noch und deutlicher als bisher herauszufinden wie implizites Wissen explizit und damit formulierbar gemacht werden könnte – dies ist – auch in anderen Zusammenhängen als Sport – eine große methodische Herausforderung, aber nicht unmöglich (vgl. etwa Konzett-Smolinger & Tschank, 2016). Ich habe versucht aus meiner Perspektive Vorschläge zu machen im Rahmen eigener bzw. kooperativer Studien, z.B. dem multimethodischen Design

der EPiC-Studie. Dabei wäre Wissen nicht nur auf den Lerngegenstand und Bewegungslernen zu beziehen, sondern auch auf andere bedeutsame Themen für Schüler im Sportunterricht – z.B. soziales Lernen. Sicher auch denkbar, insbesondere um Wissen 2 zu beforschen, aber nicht meine Expertise könnte eine Rekonstruktion *praktischen Wissens*, u.a. mithilfe der Dokumentarischen Methode sein, wie sie Benjamin Zander, Dennis Wolff, Daniel Rode, Daniel Schiller u.a. planen bzw. bereits durchführen und vorgestern vorgestellt haben. Auch in den Arbeitsgruppen um Ralf Sygusch und Julia Hapke wird empirische Umsetzungen arbeiten und sicher weitere Ideen haben.

Schließlich bleibt anzumerken, dass natürlich zum Übergang von Wissen und Können sicherlich auch eine stärkere Verzahnung mit bewegungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Kolleg*innen interessant wäre. Eine Intensivierung der interdisziplinären Diskussion zur Bedeutung und Beforschung impliziten Wissens im Sport und Sportunterricht wäre höchst wünschenswert!

Literatur:

- Albrecht, C. (2016). *Entwicklung und Einflussfaktoren der Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter – Befunde der MoMo-Längsschnittstudie*. Dissertation am Institut für Bewegungserziehung und Sport der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Karlsruhe.
- Bähr, I., Bechtholt, A. & Krieger, C. (2016). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (1), 25–40.
- Balz, E., Bindel, T. & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 45–66.
- Behrens, C. (2010). *Bewegungsgestaltung als Schülerperspektive*. Zugriff am 08. November, 2016, unter http://esport.dshs-koeln.de/235/3/Dissertation_Behrens.pdf.
- Bös, K., Worth, A., Oppen, E., Oberger, J. & Woll, A. (Hrsg.). (2009). *Das Motorik-Modul. Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos.
- Erhorn, J. (2012). *Dem „Bewegungsmangel“ auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie*. Grünwald: Transcript Verlag.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 107–152). Aachen: Meyer & Meyer.

- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport. *Sportwissenschaft*, 40, 31–38.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5–24.
- Grimminger, E. (2014). *Anerkennung und Missachtung im Sportunterricht. Eine methodische Studie zur PeerKultur im Sportunterricht*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Freiburg.
- Hartmann, M. (2018). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden*. Dissertation: Philipps-Universität Marburg.
- Heemsoth, T. & Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragbogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42 (4), 228–239.
- Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 60–73. doi: 10.1007/s12662-015-0378-8
- Herrmann, C., Heim, C. & Seelig, H. (2017). Diagnose und Entwicklung motorischer Basiskompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (4), 173–185. doi: 10.1026/0049-8637/a000180
- Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U. & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ Erfassung zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3 (1), 5–26.
- Kamper, S. (2015). *Schüler im Sportunterricht: eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken*. Feldhaus, Edition Czwalina.
- Konzett-Smoliner, S.; Tschank, J (2016): Methoden, um implizites Wissen explizit zu machen: Am Beispielprojekt Werkstatt.Basisbildung“. https://www.zsi.at/object/publication/4166/attach/ZSI_Discussion_Paper_Methoden_der_Externalisierung_von_implizitem_Wissen.pdf
- Krieger, C., Heemsoth, T., Gogoll, A., Jeisy, E., Kleinknecht, M. & Neumann, A. (2019). Zum Zusammenhang von sportunterrichtsbezogenem Wissen, sportunterrichtlicher Leistung und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7, 68–83.
- Krieger, C., Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Schüler*innenforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3., völlig überarbeitete Auflage) (S. 114 – 147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Krüger, M & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen? Zur Kritik am reflective turn der deutschen Sportpädagogik. *Sportunterricht*, 10, 469–473.
- Kurz, D. & Fritz, T. (2007). *MOBAQ – Motorische Basisqualifikationen von Kindern. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Kurz, D., Fritz, T. & Tscherpel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 97–106). Hamburg: Czwalina.
- Leffler, T. (2017). *Wie sich Kinder das Kämpfen im Sportunterricht vorstellen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Stuttgart: UTB.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuweg, G.-H. (2010). *Wissen – Können – Reflexion*. Wien: Studienverlag.
- Neuweg, G.-H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster u.a.: Waxmann.
- Reimann-Pöhlens, I. (2016). *Niederlageerleben im Sportunterricht aus SchülerInnen-sicht: eine qualitative Untersuchung zu Strategie und Mechanismen der Bewältigung durch SchülerInnen im Grundschulbereich* (Doctoral dissertation, Zentrale Hochschulbibliothek Flensburg).
- Ruin, S. & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge: Jahrgang 59, Heft 1*, 67.
- Ryle, G. (1949/1990). *The Concept of Mind*. Reprint. London: Penguin Books.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- 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 (2. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. (S. 83–92). Hamburg: Universität Hamburg. doi: 10.25592/AktivierungImSU-2
- Seiler, S. (2018). „What works in Physical Education?“ *Mehrperspektivische Betrachtung von Wirkungseinflüssen auf Lernleistungen im Sportunterricht*. Heidelberg: Springer.
- Sygyusch, 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. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. (S. 154–183). Hamburg: Universität Hamburg. doi: 10.25592/AktivierungImSU-2
- Wagner, I. (2016). *Wissen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Wibowo, J. (2015). Betreuung selbständigen Lernens im Sportunterricht. Zugriff am 19. Januar, 2017, https://www.researchgate.net/publication/301788321_Betreuung_selbständigen_Lernens_im_Sportunterricht.
- Wiesche, D. (2016). *Scham und Selbst im Sportunterricht*. (unveröffentlichte Dissertation. Bochum : Ruhr Universität, Fakultät für Sportwissenschaft.

Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2, 5–30.

