

# UNGEWISSHEIT IM BEWEGUNGSBEZOGENEN BILDUNGSPROZESS

von Ingrid Bähr, Alexander Bechthold und Claus Krieger

**ZUSAMMENFASSUNG** | Der vorliegende Beitrag stellt eine Feldstudie an der Universität Hamburg vor, in der das Vorkommen und der schülerseitige Umgang mit Ungewissheit im Sportunterricht untersucht werden soll. Die theoretische Bezugsfolie liefern bildungstheoretische Positionen, die die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Ungewissheit bzw. das Verarbeiten von „Krisen“ und Fremdheitserfahrungen als (besonders) bildungsrelevant erachten (vgl. Koller, 2012; Peukert, 1998). Es wurde ein „ungewissheitsfreundliches“ Setting entwickelt (Beispiel „Rola-Bola“) und in der Praxis umgesetzt. Einem qualitativen Forschungsdesign folgend, konnten durch Gruppeninterviews und Videografie differenzierte Einsichten in die Umsetzung und das Erleben des Unterrichtsgeschehens vorgenommen und die Daten mithilfe der Codierverfahren der „Grounded Theory“ ausgewertet werden. Der Beitrag skizziert den theoretischen Hintergrund und stellt ein Fallbeispiel sowie erste fallübergreifende Ergebnisse vor.

Schlüsselwörter: Ungewissheit, Sportunterrichtsforschung, qualitativer Ansatz

## UNCERTAINTY AND EDUCATIONAL PROCESSES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

**ABSTRACT** | The present article introduces a didactical study at the University of Hamburg investigating the occurrence of and the student reaction to uncertainty in physical education classes. The theoretical framework comprises educational-theoretical positions that consider one's ability to cope with uncertainty and "crises" in a productive way (cp. Koller, 2012; Peukert, 1998). Following the factual logic of the subject an educational setting has been developed and implemented in praxis using the example of "Rola-Bolas". Applying the coding strategies of "grounded theory methodology", the qualitative research design involves group discussions and videography data allowing differentiated insights into the realization and the experience of the physical education lessons. The article focuses on the theoretical background and presents a case example and first comprehensive categories.

Key Words: uncertainty, physical education inquiry, qualitative approach

# UNGEWISSHEIT IM BEWEGUNGSBEZOGENEN BILDUNGSPROZESS

## 1 | PROBLEMSTELLUNG UND BEGRIFFLICHE VERORTUNG

Der Begriff *Ungewissheit* wird in der Erziehungswissenschaft derzeit aus verschiedenen theoretischen Traditionen bearbeitet, jedoch nicht eindeutig ausgeschärft. Als disziplinübergeordnetes Grundthema des Ungewissheitsdiskurses lassen sich „Bedingungen und Konsequenzen der (scheinbar oder real) zunehmenden Entscheidungs- und Handlungsunsicherheit in der modernen Gesellschaft“ ausmachen (Krieger, 2011, S. 21). Im Anschluss daran wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit Ungewissheit nicht nur für diese unausweichliche Erfahrung von Kontingenz und Differenz in unserer Gesellschaft (Peukert, 1998) relevant ist, sondern zudem einen wichtigen Aspekt der Genese von Bildungsprozessen selbst darstellt (Bonnet & Hericks, 2013). Anschluss an die letztgenannte Fokussierung der Ungewissheitsthematik und insbesondere an die einschlägige Arbeit von Helsper, Hörster und Kade (2003) bieten in der Sportpädagogik u. a. Beiträge in dem Sammelband von Frei und Körner (2010). Dort und in weiteren Publikationen (z. B. Lüsebrink, 2013; Miethling & Gieß-Stüber, 2007) fokussieren Fachvertreter die Sportlehrerperspektive und die Schwierigkeit und gleichzeitig Notwendigkeit, mit den Ambivalenzen und Antinomien sportunterrichtlichen Handelns umgehen zu können. Auch im Sammelband von Körner und Frei (2012) dominiert die Perspektive auf das Lehrerhandeln, jedoch kommen auch Analysen des Sports als kontingentes Phänomen (Prohl, 2012) und zur Bildungsrelevanz des Leib-Seins als Schicksalhaftes, Ungewisses in den Blick (Meinberg, 2010; 2012).

Wir brechen für den hier vorliegenden Beitrag die in den Erziehungswissenschaften und teilweise auch in der Sportpädagogik durchaus in einem größeren, gesamtgesellschaftlichen Bildungsrahmen gefasste Ungewissheitsthematik auf einen sehr begrenzten, auf konkrete unterrichtliche Situationen gerichteten Ausschnitt herunter. Uns interessiert dabei die Exploration von möglichen Ungewissheitssituationen im Sportunterricht aus der Perspektive der Schüler/innen, insbesondere im Hinblick auf die Rekonstruktion der Umgehensweisen der Akteure mit erlebter Ungewissheit. Von solchen eher mikroanalytischen, prozessbezogenen Analysen versprechen wir uns ein eng an der Praxis anknüpfendes Verständnis des Vorkommens und Verarbeitens von Ungewissheitssituationen im (sport-)unterrichtlichen Kontext, die wir auf theoretischer Ebene als Möglichkeitsraum für bildungsrelevantes Erleben von Irritation oder „Krise“ (vgl. Kap. 2) verorten.

Mit diesem „großen Wurf“ von der in Feldstudien eingefangenen konkreten Unterrichtssituation bis hin zu deren bildungstheoretischer Rahmung begeben wir uns in das Dilemma, innerhalb des Beitrags beidem nur bedingt gerecht werden zu können. Doch einerseits wollen wir den Zugang von einem Phänomen unterrichtlicher Praxis aus nicht aufgeben, dem wir in unseren je eigenen empirischen Vorarbeiten begegnet sind und von dem wir meinen, dass es unsere bisherigen Forschungsbemühungen verbindet: Momente von Ungewissheitserleben aus der Schülerperspektive werden zum einen vor dem Hintergrund der Akteursrekonstruktionen alltäglichen Sportunterrichts

sichtbar (Krieger, 2011; Miethling & Krieger, 2004), zum anderen als Probleme selbsttätiger Arbeitsprozesse im Setting kooperativen Lernens, welches den Schüler/innen den Umgang mit offenen Aufgabenstellungen abverlangt (Bähr, 2008). 2011 haben wir einen Entwurf vorgelegt, wie diese Ansätze aufeinander bezogen werden könnten, wenn die didaktische Inszenierung und Analyse von derartigen Situationen „produktiver Unsicherheit“ im Zentrum steht (Bähr & Krieger, 2011).

Der Wechsel vom Begriff „Unsicherheit“ zum Ungewissheitsbegriff ist dabei kein Etikettenwechsel, sondern der Versuch, die Konnotationen des erziehungswissenschaftlichen Ungewissheitsbegriffs, wie er von Peukert oder Helsper verwendet wird, in didaktischer Absicht auf die konkrete Perspektive der Schüler/innen herunterzubrechen<sup>1</sup>. Wir versprechen uns von einem so ausgelegten Begriff von „Ungewissheitssituationen“ oder auch „ungewissheitsfreundlichen Settings“, einen Übergang schaffen zu können zwischen der empirischen Arbeit an dem uns bedeutsam erscheinenden Phänomen und einer bildungstheoretischen Rahmung desselben. Diese Rahmung bewegt sich – und das macht die andere Seite des Dilemmas aus – auf einer sehr viel höheren Abstraktionsebene, erscheint uns aber als Hintergrundfolie für das Phänomen derart geeignet, dass wir auch sie nicht aufgeben wollen. Das Dilemma zwischen dem Ringen um Begriffe einer Empirie didaktischer Praxis und den grundsätzlichen Schwierigkeiten einer Einordnung dessen in den großen Horizont der Bildungstheorie vermögen wir im Rahmen des folgenden Beitrags nicht aufzulösen. Die folgende Bestimmung eines Ungewissheitsbegriffs in didaktischer Brechung mag damit als Vorschlag verstanden werden, der seiner Bewährung noch harrt.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags interessiert in erster Linie, welche Bedeutung Situationen des Erlebens von Ungewissheit in der Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen im Sportunterricht für Bildungssubjekte haben (können). In diesem Sinne soll mit einer vorläufigen Umschreibung mit „dem Ungewissen“ das bezeichnet werden, was von Bildungssubjekten nicht gewusst wird, nicht vorhergesehen werden kann, was ihnen unbekannt, fremd, unverständlich ist, Gewohntem widerspricht. Ein Bildungssubjekt befindet sich (im Unterricht) in einer Ungewissheitssituation, wenn nicht klar ist, was und/oder wie (etwas) zu tun ist bzw. mit der Situation umgegangen werden kann, wenn bisher entwickelte Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten nicht (mehr) passend und/oder ausreichend erscheinen<sup>2</sup> und dies einhergeht mit dem Gefühl des Fremd-Seins (bzw. der Fremdartigkeit der Situation<sup>3</sup>), mit Irritation und/oder einem verstärkten Gefühl der Unsicherheit.

1 Makroskopische Aspekte des Ungewissheitsdiskurses – bspw. die von Peukert (1998) angesprochenen gesellschaftlichen Problemlagen oder die von Liesner und Wimmer (2003) benannten Ohnmachtserfahrungen und Scheingewissheiten – rücken damit in den Hintergrund und gewinnen den Status des Kontextes situationsbezogener Betrachtungen sowie eines übergeordneten Begründungszusammenhangs der Forschungsfrage.

2 Die Denkfigur des *Nicht-Ausreichens* bisheriger Handlungsmöglichkeiten ist einem transformatorischen Bildungsverständnis entliehen, wie es bspw. Koller formuliert (2012; ausf. Kap. 2.2).

3 Der Begriff des *Fremdartigen* ist Waldenfels' „Topographie des Fremden“ (1997) entlehnt, kann aber an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert werden. Im sportpädagogischen Fremdheitsdiskurs erscheinen hier noch die Arbeiten von Gieß-Stüber und Grimminger (vgl. Gieß-Stüber, 2005; Grimminger, 2005) von Interesse. Ihnen geht es dabei jedoch weniger um Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen, sondern um eine Thematisierung von Fremdheit im interkulturellen Kontext und vor dem Hintergrund persönlichkeitspsychologischer Prämissen.

Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen – vielleicht nicht immer, aber immer wieder – über die bloße Aneignung von Gewissheiten hinaus gehen müsste und Momente des (Aushaltens des, Umgehens mit dem) Ungewissen als didaktische Herangehensweise berücksichtigen sollte. Das Zulassen und gezielte Aufgreifen von Situationen der Ungewissheit wird hier also weniger als Problem, sondern vielmehr als bedeutsamer Aspekt von Unterricht verstanden – möglicherweise sogar als wünschenswertes Strukturmerkmal von Unterricht (vgl. Scherer & Bietz, 2013, S. 60). Der Beitrag geht davon aus, dass Möglichkeiten des Erlebens von Ungewissheit durch das Durchbrechen institutioneller Routinen, das Verlangsamten schneller Deutungsprozesse, die Konfrontation mit Neuem, Ungelöstem, Unfertigem, aber auch durch das Zeigen<sup>4</sup> von bereits Bekanntem als Verfremdung, Irritation inszeniert werden können (vgl. dazu auch den Ansatz von Combe & Gebhard, 2009). Die leitenden Fragestellungen auf Basis dieser Vorannahmen lauten: Welche Ungewissheiten sind im Sportunterricht beobachtbar, erhalten (welche) Relevanz im Erleben der Schüler/innen und bedingen welche schülerseitigen Umgangsweisen?

Der Beitrag geht zunächst auf den angedeuteten theoretischen Rahmen ein (2). Zur Bearbeitung der Forschungsfragen stellen wir das Design einer Videographie- und Interviewstudie vor (3). Aus den ersten Ergebnissen der Studie wird im Sinne eines Werkstattberichts eine Sequenz aus den Videodaten etwas ausführlicher dargelegt (4.1) und einige erste, derzeit als zentral erscheinende fallübergreifende Phänomene erläutert (4.2). Eine kurze Diskussion sowie Ausblick auf weitere zu erwartende Erkenntnisse beschließt den Artikel (5).

## 2 | THEORETISCHE HINTERGRUNDFOLIE

### 2.1. | WAS BEDEUTET UNGEWISSEIT IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT EINEM FACHLICHEN GEGENSTAND?

Im Rückgriff auf einen *transformatorischen Bildungsbegriff* (Koller, 2012) wird eine vielsprechende Möglichkeit gesehen, die Frage nach der Bedeutung von Ungewissheit in der Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand theoretisch zu rahmen. Koller (2012) beschreibt Bildung als „Veränderung der grundlegenden Figuren der Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen“ (2012, S. 71). Seine Ausgangsthese besagt, dass Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen relativ stabil seien (u. a. im Anschluss an Bourdieu (1987, S. 117): „Tendenz zum Verharren im Sosein“), eine Transformation dieser Verhältnisse also zunächst eher unwahrscheinlich erscheint. Daraus folgert Koller, dass eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen besonderer Anlässe im Sinne einer Destabilisierung jener Verharrungskräfte bedürfe. Er führt weiter aus, dass Situationen, in denen Menschen „(...) mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller, 2012, S. 16), solche Anlässe darstellen könnten, die er mit dem Begriff der „Krise“ beschreibt<sup>5</sup>. Kollers Ansatz

---

4 Zur didaktischen Figur des *Zeigens* vgl. für den Bereich der Sportdidaktik Ehni (2000), aktuell Schierz & Thiele (2013).

5 Koller steht damit in der Tradition einer Denkfigur, die sich letztlich bis in die Antike zurückverfolgen lässt und mit den Begriffen „Irritation“, „Negation“, „Negativität“ u. a. der pragmatistischen Erfahrungstheorie zugeordnet werden kann (vgl. Benner, 2005).

entspringt der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung der Bildungsgangforschung, woraus sich leicht erklärt, dass er „Krise“ zunächst als biografisch bedeutsames Geschehen mit dem Charakter der Unausweichlichkeit fasst: Als Beispiele für Krisen nennt Koller „gesellschaftliche Problemlagen“ und „Adoleszenz oder andere Statuspassagen im Lebenslauf“ (2012, S. 72). Bei Koller findet sich allerdings auch der Verweis, Krisen müssten nicht notwendig „katastrophisch“ sein (2012, S. 71), Transformationen könnten auch von einer „Brüchigkeit“ der Welt- und Selbstverhältnisse ausgehen (ebd.) sowie der Verweis auf Nohl (2006), der auch „spontanes Handeln“ als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse identifizieren konnte. Diese Öffnung des Verständnisses von „Krise“ gestattet den Gedanken, dass transformatorisch wirksame Krisen nicht prinzipiell unausweichlich und unverfügbar zu sein haben.

Für den Fachunterricht erscheint damit im Anschluss an Koller ein didaktisch erweitertes Verständnis von „Krise“ angemessen, das davon ausgeht, dass im Rahmen von Ungewissheitssituationen im Regel-(Sport-)Unterricht „situative Krisen“ entstehen können, die wiederum Anlass für Bildungsprozesse sein können.

In diesem Zusammenhang erscheint die Erarbeitung einiger Ermöglichungsbedingungen für bildungsrelevante Krisenerfahrungen bedeutsam, die der Entwurf Kollers in einer Strukturanalogie der Entstehung neuer Erkenntnisse (bzw. neuer Interaktionsstrukturen und Lesarten) und transformatorischer Bildungsprozesse leistet (2012, Kap. 9 und 10): So nennt Koller zum Ersten eine *Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck*: Es müssten angemessene zeitliche und inhaltliche Freiräume zur Auseinandersetzung mit Welt (resp. fachlichen Gegenständen) gewährt werden; dies geht (zum Zweiten) einher mit dem Bedürfnis der *Ausschaltung der bewussten Kontrolle und strenger Rationalitäts- bzw. Effektivitätskriterien* – zumindest in bestimmten Phasen des Bildungsprozesses; zum Dritten betont Koller die Bedeutung der *habituellen Bereitschaft, eigene Überzeugungen infrage zu stellen* (was im Kontext institutionalisierter Bildungsprozesse darauf verweist, dass das Zulassen von Momenten des Zweifels, der Widersprüchlichkeit, des Nicht-Wissens und Hinterfragens seinen systematischen und sanktionsfreien Platz haben müsste); schließlich verweist Koller viertens darauf, dass *reflexive Momente des Einarbeitens und Verarbeitens von Neuem* eines systematischen Platzes im Rahmen transformatorischer Bildungsprozesse bedürften.

Was bedeutet dies nun für ein Fach, dessen Gegenstand nicht nur ästhetischer, sondern auch leiblicher Natur ist und damit möglicherweise besondere Modi von Ungewissheitserleben und Krisenerfahrung bereithält?

## 2.2 | WAS BEDEUTET UNGEWISSHEIT IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT SPORT<sup>6</sup>?

Für das Fach Sport wird die oben angedeutete bildungstheoretische Fundierung zunächst mit philosophisch-anthropologischen Betrachtungen zur Spezifik des Sports als ästhetischem Phänomen verknüpft. Im Sport erschwert sich der Mensch freiwillig seine Bewegungshandlungen

6 Sport wird hier und im Folgenden verstanden als Spiel-, Sport- und Bewegungskultur.

und verunsichert damit das Gelingen der Bewegung (Prohl, 2012, S. 50). Dem Sport kommt das Charakteristikum des (aus funktionaler Sicht) Zweckfreien, des Spielerischen, des Eigenwertes und der Eigenweltlichkeit zu (Heinemann, 2007). Den „allgemeinen Sinn des Sports“ erkennt Grupe „(...) in der Ausrichtung sportlicher Handlungen auf freiwillig angestrebtes und erbrachtes, gemeinsamen Regeln folgendes, sich selbst Zuschreibbares und damit letztendlich spielerisches Können und Leisten“ (2000, S. 61f.). Regeln dienen im (Spiel- und Wettkampf-)Sport dazu, den Erfolg dieses Könnens und Leistens (das Gewinnen) absichtlich zu verunsichern – und genau daraus erwächst die Spannung desselben. Im Gegensatz zum Alltagshandeln, das auf Sicherheit des Handelns angelegt ist, steigert (Wettkampf-)Sport als kulturelle Institution die Ungewissheit des Handelns systematisch (Prohl, 2012, S. 63; vgl. auch Meinberg, 2010, S. 46). Mit einem (zunächst noch gewagten) Rückbezug auf die Ausführungen Kollers: Die Möglichkeit des Erlebens von Ungewissheit und ggf. auch von Krisen ist im Sport gewollter, gleichsam selbstverständlicher Ausgangspunkt des Handelns.

Aus der Perspektive eines transformatorischen Bildungsbegriffs könnte man im Anschluss daran argumentieren, dass mit dem (freiwilligen!) Sich-Einlassen auf sportbezogenes Handeln schon ein bildungsrelevanter Akt vollzogen wird: Indem ich mich überhaupt auf die Möglichkeit der Verunsicherung meines Handelns im Sport, auf die Ungewissheit, ob ich das Tor treffe, ob ich das Spiel gewinne, ob mir der Sprung über den Kasten gelingt, einlasse, begehe ich bereits einen Akt der potenziellen Krisenerfahrung und damit auch der potenziellen Selbstüberschreitung<sup>7</sup>. Und dies geschieht nicht (wie im Unterricht der „Sitzfächer“) auf kognitiver Ebene, sondern betrifft das Subjekt als leiblich Ganzes auf einer unmittelbaren, teilweise auch präreflexiven Ebene (vgl. Meinberg, 2010). Hier wird zunächst die Lesart vorgeschlagen, dass im Sport an und mit der Grenze der (leiblichen und geistigen) Selbstüberschreitung bzw. der Transformation gespielt werden kann, dass hier ein (bildungsrelevantes) Handeln auf Probe oder ein „Als-ob-(es-ernst-wäre)-Handeln“ möglich ist: Ich riskiere im Spiel das Verlieren, ich setze mich im Wagnis der Gefahr des Scheiterns aus – aber das Spiel, das Wagnis, ist durch seine Situativität und Eigenweltlichkeit (und innerhalb dieser Eigenweltlichkeit: seinen Ernstcharakter) gekennzeichnet.

Sowohl die Ungewissheit des Gelingens als auch die Ungewissheit der Freude am Tun sportbezogenen Handelns ist damit in die Logik dieses Handelns selbst bereits eingegossen: Sport beinhaltet grundsätzlich ein besonderes Potenzial der Erfahrung des Ungewissen und damit auch der Widerfahrnis einer Krise (vgl. Scherer & Bietz, 2013, S. 28ff.<sup>8</sup>).

---

7 Der Begriff *Selbstüberschreitung* (vgl. Tamboers Differenzierung von *direkter, erlernter* und *erfinderischer Überschreitung*, 1997) wird hier als fachspezifische Analogie zu Kollers Begriff der *Transformation* interpretiert.

8 Scherer und Bietz sehen prinzipiell im Prozess des Erlernens neuer Bewegungen Bildungspotenziale, die im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffs interpretiert werden können. Sie argumentieren im Anschluss an Dewey: „Die Erfahrung von Differenz ist konstitutiv für das Bewegungslernen auf dem Weg vom Nicht-Können zum Können. (...) Durch die Akzentuierung des leiblichen Aspekts von Erfahrung beim Bewegungslernen ist diese Fremdheit leiblich spürbar“ (2013, S. 83). In diesem Beitrag wird Ungewissheit jedoch als subjektiv krisenhaftes, irritierendes, deutlich verunsicherndes Geschehen gefasst und damit vom Bewegungslernen im Allgemeinen abgegrenzt.

### 2.3 | UNGEWISSEIT ALS PRODUKTIVES MOMENT IM SPORTUNTERRICHT?

Es bleibt nun zu fragen, ob die Überlegungen auch für den *schulischen* Sportunterricht zutreffen. Hier ist zunächst in den Blick zu nehmen, dass eine Teilnahme am Regelsportunterricht nicht oder nur bedingt (unter Inkaufnahme von Sanktionen) wählbar ist. Dies führt notwendig zu einer Paradoxie, die Prohl (2010, S. 99ff.) dahin gehend beschreibt, dass der subjektiven Sinnhaftigkeit und der für ästhetisches Handeln notwendigen Freiwilligkeit des Sporttreibens im schulischen Regelsportunterricht ein Pflichtcharakter übergestülpt würde.

Einen Vorschlag zum Umgang mit dieser Paradoxie legt Prohl mit seinen „Unterrichtsprinzipien eines erziehenden Sportunterrichts“ vor, von denen das Prinzip der „Absichtlichen Unabsichtlichkeit“ hier am bedeutsamsten erscheint (vgl., S. 188). Es besagt, dass Bildung durch Erziehung nicht direkt „produziert“, sondern nur *indirekt* durch geeignete – wir würden sagen: „ungewissheitsfreundliche“ – Lehr-Lern-Arrangements ermöglicht werden kann. Ein Schlüssel zum Umgang mit der Paradoxie liegt also in der bewussten Anerkennung der „prinzipielle[n] Scheiteranfälligkeit aller Intervention in guter Absicht“, wie auch Frei und Körner es formulieren (2010, S. 9). (Wie) kann es aber nun einer Lehrkraft gelingen, ihr didaktisches Handeln in Anerkennung dessen aufrechtzuerhalten und dabei Ungewissheit als ein Strukturelement des Unterrichts zu berücksichtigen?

Prohls Unterrichtsprinzipien bleiben in Bezug auf diese Frage noch recht abstrakt, verweisen aber (im Rückbezug auf Ehni, 2000) zumindest auf Brückenprinzipien des „Zeigens“ und „Finden Lassens“ (Prohl & Scheid, 2012, S. 24). Weitere Hinweise hierzu erhalten wir von Scherer und Bietz, die aus kulturanthropologischer sowie bildungstheoretischer Perspektive ableiten, dass Inhalte des Sports in einer Form thematisiert werden müssten, die „(...) Gestaltungs- und Erfahrungsspielräume lässt, die spezifische Widerständigkeiten bietet und die zumindest im Prinzip deutungsoffen ist“ (2013, S. 60). Die Autoren entwickeln auf dieser Grundlage sowie aus bewegungswissenschaftlichen Betrachtungen einen theoretischen Ansatz zum Lehren von Bewegungen, der anschlussfähig an die hier vorgelegte Argumentation erscheint.

Neben diesen eher theoretisch ausgerichteten Ansätzen liegen in der sportdidaktischen Diskussion Konzepte offener Unterrichtssettings sowie zum erfahrungs- und problemorientierten, selbstgesteuerten oder kooperativen Lernen vor<sup>9</sup>, die Ungewissheits- oder Krisensituationen durchaus zulassen oder teilweise sogar implizit herausfordern – das Phänomen des Ungewissen jedoch eben nicht explizit als Strukturmerkmal des Unterrichts fokussieren.

Außerdem liegen kaum empirische Untersuchungen dazu vor, wie Schüler/innen im Sportunterricht konkret mit derartigen offenen Lernarrangements – und darin insbesondere mit Ungewissheits- und Krisensituationen – umgehen. Wüssten wir hierzu mehr, könnten Gelingensbedingungen zur Nutzung des pädagogischen Potenzials von Ungewissheitssituationen im Sportunterricht

<sup>9</sup> So bereits Volkamer (1989), Schmerbitz et al. (1989) oder die Frankfurter Arbeitsgruppe (1994). Aktuell bspw. Weigelt (2013), Giese (2011) oder Neumann (2009).

genauer beschrieben werden; daraus sollten sich schließlich auch (in einem nächsten Schritt) Implikationen für das Handeln der Lehrkräfte ableiten lassen<sup>10</sup>. Die im Folgenden vorgestellte Studie versucht, den ersten Teil dieser Forschungslücke zu bearbeiten.

### 3 | METHODIK

#### 3.1 | FRAGESTELLUNG, DESIGN UND ERHEBUNGSVERFAHREN

Unser übergeordnetes Forschungsinteresse richtet sich zunächst auf die Identifikation und Rekonstruktion von Ungewissheitsmomenten und -formen bei der Auseinandersetzung von Schüler/innen mit fachlichen Gegenständen (im Sportunterricht). Hierfür folgen wir dem Design einer Feldstudie, in der ein „ungewissheitsfreundliches“ Unterrichtssetting durchgeführt wurde, das sich durch folgende Kriterien auszeichnet:

- Lerngegenstand ist für möglichst viele Schüler/innen neu;
- offene Unterrichtsorganisation ohne eindeutige Aufgabenstellung;
- angemessener Spielraum und *Notwendigkeit* eigener Entscheidungen, damit verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit der Situation.

Zur sportdidaktischen Umsetzung der o. a. Punkte nutzten wir sogenannte „Rola Bolas“ (Balanciergerät aus der Zirkuspädagogik). Im Geräteaufbau waren unterschiedliche Rola-Bolas im Raum verteilt: solche mit einer hohen Rolle (ca. 25 cm Durchmesser), die stets auf zwei Turnmatten platziert waren, und solche mit niedrigen Rollen (Durchmesser ca. 12 cm), teilweise auch ohne Mattensicherung.

Die Schüler/innen wurden ohne konkrete organisatorische Anweisung, Aufgabenstellung oder Bewegungshinweise mit diesem Geräteaufbau konfrontiert. Hierdurch wird ein individueller Zugang möglich und notwendig, die „Ungewissheit“ der Situation zwingt dazu, einen eigenen Handlungsplan zu entwerfen, das Rola-Bola gibt unmittelbare Rückmeldungen, auf die wiederum unterschiedlich reagiert wird. Erkundungs- und Reflexionsphasen wechseln sich im weiteren Unterrichtsverlauf ab. Die Unterrichtsplanung ist in einem zweiseitigen Entwurf festgelegt, der allen beteiligten Lehrkräften vorgelegt und mit ihnen vorab durchgesprochen wurde.

Der forschungsmethodische Zugriff sieht sowohl eine Dokumentation durch Videografie (Perspektiven Totale, Lehrerkamera und Lerngruppenkamera) als auch im Anschluss an die Unterrichtseinheit ein leitfadensorientiertes (Gruppen-)Interview (vgl. Krieger, 2008) mit ausgewählten Schüler/innen vor<sup>11</sup>.

Das beschriebene Setting wurde bislang in drei Hamburger Schulklassen realisiert und dadurch insgesamt ca. 10 Stunden Videomaterial und ca. 70 Seiten Interviewtext erhoben.

---

10 Erste empirische Ansätze in diesem Themenbereich legen bspw. Wibowo (2014) oder Krieger (2011) vor.

11 Auswahlkriterium war eine möglichst große Unterschiedlichkeit der Schüler/innen im Umgang mit der Situation und dem Rola-Bola, die auf Basis der Beobachtungen eingeschätzt wurde.

Die Auswahl der Klassen erfolgte zunächst anhand der Kriterien Alter und Schulform. Wir haben das Setting zunächst in einer 9. Gymnasialklasse durchführen lassen und anschließend die erhobenen Daten intensiv ausgewertet. Anschließend sind wir den Altersvergleich eingegangen und haben unser Setting in einer 3. Grundschulklasse umsetzen lassen und die Daten entsprechend ausgewertet. Schließlich erschien es uns sinnvoll, wiederum eine 9. Klasse, diesmal jedoch an einer Stadtteilschule, zu untersuchen. Es lassen sich aus dem Datenmaterial sowohl einige alters- und schultypenbezogene Unterschiede rekonstruieren als auch Phänomene, die sich unabhängig von den gewählten Unterscheidungskriterien als relevant erweisen. Im vorliegenden Werkstattbericht fokussieren wir Letztere.

### 3.2 | AUSWERTUNGSSTRATEGIEN

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt in enger Anlehnung an die grundlegenden Verfahrensschritte der „Grounded Theory“, wie sie von Strauss und Corbin formuliert wurden (Strauss & Corbin, 1996). Wir folgen dabei einem iterativen Forschungsprozess: Zunächst wurden die Daten der ersten Erhebung (9. Klasse Gymnasium) intensiv ausgewertet, danach erfolgte die kriterienbasierte Auswahl der zweiten Klasse, die Auswertung dieser Daten usw. Nach dem offenen Codieren des Datenmaterials konnten wir erste, als relevant entzifferte Kategorien benennen und durch axiales Codieren festigen und weiter differenzieren (vgl. Kap. 4.2). Im weiteren Forschungsprozess planen wir nun, neben dem fortlaufenden Sampling, anhand der o. a. Kriterien auch eine inhaltliche Variation des Settings (bspw. im Bereich der Ballspiele oder des Turnens sowie ein Induzieren von Ungewissheit, die weniger auf dem Neuigkeitscharakter eines Lerngegenstandes beruht als auf einer Verfremdung bekannter Lerngegenstände).

## 4 | DARSTELLUNG UND INTERPRETATION VON ERGEBNISSEN

Die Ergebnispräsentation gliedert sich in zwei Abschnitte. Im Folgenden steht zunächst die Vorstellung und Interpretation eines konkreten Fallbeispiels im Zentrum. Hierdurch möchten wir sowohl unser methodisches Vorgehen explizieren als auch an einer Stelle punktuell „in die Tiefe“ gehen. Darüber hinaus stellen wir einen Überblick über die bisher erarbeiteten, fallübergreifenden Kategorien und deren Zusammenhänge vor und erläutern exemplarisch eine dieser Kategorien.

### 4.1 | FALLBEISPIEL

#### 4.1.1 Situationsbeschreibung

**9. Klasse, Gymnasium: Stundenbeginn:** „Eroberung“ des Raums/der Geräte

*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 (sich krümmend, weiter halb lachend, halb stöhnend) das Schienbein. Es kommt zum Austausch (Ge-*

spräch 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 steigt dann wieder auf und hält sich zunächst eine ganze Weile erfolgreich auf dem Rola-Bola. Auch dieser Versuch endet jedoch mit einem Sturz, danach wird gewechselt und einem anderen Mitschüler L. gelingt der Aufstieg und die Balance sofort sehr gut; L. hält sich relativ lange auf dem Gerät. Danach ist wieder D. an der Reihe, der nach mehrmaligen erfolglosen Versuchen aufzusteigen, aufgibt und wieder an seine Mitschüler übergibt. Später wiederholen sich dann auch erfolgreiche Versuche von D., länger auf dem Rola-Bola zu bleiben.

Dazu Sequenz aus dem **Gruppeninterview**:

D.: Ja, ich finde auch, dass man ... also, ich fand das machte am Anfang total Spaß, das zu machen mit dem Rola-Bola, aber ich finde nach 45 Minuten, also nach einer Sportstunde, finde ich, wird das irgendwann nicht mehr so spannend und finde, wenn schon, sollte man das, wenn man das im Unterricht macht, mehrere Stunden machen soll, drei, vier, vier Stunden so und dann immer nur 45 Minuten und nicht 1 1/2 Stunden, weil ich glaube das würde den Schülern auch ein bisschen langweilig werden. Und dann nachher immer die ersten 45 Minuten das Gerät und die andere dann was anderes.

I.: ... Dich hat es ja am Anfang ja richtig weggehauen, oder?

D.: Ja, ja, ich finde das eigentlich ziemlich witzig und einfach draufloszulegen und einfach mal zu gucken, wie das Gerät ist und was da passiert, wenn man draufgeht ... fand ich eigentlich ziemlich gut. Also, ich find, da hat man dann auch ein bisschen Respekt gehabt gleich vor dem Teil und hat nach einem Versuch ... wusste schon viel mehr.

I.: Kannst du dich noch erinnern, wie das war am Anfang?

D.: Ja, ich bin draufgegangen, habe mich da draufgestellt, wollte ... habe einfach mich rübergelehnt und bin total weggefliegen.

I.: Und das war dann aber ein Ausgangspunkt, gleich wieder zu gucken?

D.: Ja, weil man dann schon wusste, dass man das nicht machen und eher langsamer machen sollte und beim zweiten Mal hat es dann eigentlich schon ... nicht gut geklappt, aber da habe ich mich schon ein paar Sekunden oben gehalten und dann bei fünf Versuchen ging's.

#### 4.1.2 Interpretation

Wo lassen sich hier Ungewissheiten in der Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand beobachten? Für den Schüler D. kommt der (spektakuläre) Sturz offensichtlich unerwartet. Er geht zielstrebig und vermeintlich „sicher“ auf das Gerät zu, orientiert sich dann kurzzeitig an den ihn umgebenden Mitschülern, die ihre ersten Versuche ausführen und startet dann bestimmt und ohne weiteres Zögern seinen eigenen ersten Versuch. Er sucht damit selbstbestimmt und selbstständig die Situation auf, die potenziell für ihn ein Wagnis darstellen könnte. Offensichtlich wird nun die Erwartung, wie das Brett beim Draufstellen reagieren würde, nicht erfüllt. Es kommt zum Sturz, bei dem D. seitlich ausgehebelt wird. Von außen betrachtet, erscheint hier ein Riss im Hand-

lungsstrom, ein Ausgesetzt-Sein, ein Verlust von Kontrolle über die Situation und den eigenen Körper – eine „Krise“ im o. a. Sinne. Potenziell könnte dabei mit dem physischen auch noch ein psychischer Kontrollverlust einhergehen (Stichwort: Doppelte Verletzbarkeit (vgl. Miethling & Krieger, 2004, S.211ff.), z. B. durch Auslachen).

D.s Reaktion und auch die seiner Mitschüler an der Station deuten jedoch vielmehr darauf hin, dass unmittelbar (produktive) Verarbeitungsstrategien in Gang kommen, die der Bewältigung und Wiederherstellung von Kontrolle dienen sollen: D. reagiert auf den Sturz durch Lachen, Stöhnen, Sichkrümmen und Halten des Schienbeins. Die Reaktionen wirken dabei tendenziell überzogen und die Szene erinnert an die vor allem im Profifußball zum Teil dramatisierenden Reaktionen nach Fouls und auch die tröstenden Berührungen der Mitschüler wirken „professionell“. Im Gruppeninterview spricht D. von „Respekt“, den der Sturz bei ihm vor dem Gerät auslöste. Als er sich wieder an das Gerät stellt, sind zum einen Gesten der Verunsicherung zu beobachten (Hände in Hosentaschen ein- und ausführen, Blickverhalten) und bedarf es zum anderen der intersubjektiven Vergewisserung, der visuellen Absicherung und körperlichen Nähe des Mitschülers, bevor er tatsächlich den nächsten Versuch startet.

Dann erscheint allerdings die Kontrolle wiederhergestellt: Es gelingt ihm, längere Zeit auf dem Rola-Bola zu balancieren. Im Sinne des Theoriebezugs schafft er es somit, die Herausforderung durch den Anspruch des Geräts<sup>12</sup> anzunehmen. Dies kommt auch in seinen Aussagen im Gruppeninterview zum Ausdruck: „ich finde das eigentlich ziemlich witzig und einfach draufloszulegen und einfach mal zu gucken, wie das Gerät ist und was da passiert, wenn man draufgeht“. Im weiteren Verlauf stellt er sich diesem Anspruch, die vermeintliche Wagnissituation wird ausgehalten und löst sich in späteren Übungsphasen mit der Bewältigung des Geräts auf.

## 4.2 | FALLÜBERGREIFENDE ANALYSE

Es lassen sich folgende zentrale – über die untersuchten Klassen hinweg wiederkehrende und/oder besonders prägnante – Themenbereiche entziffern und aus den Daten im Rahmen der Codierprozesse als Kategorien herausarbeiten: „Fragehaltung“ (mit den Varianten „Pseudo-Fragehaltung“, „blockierte Fragehaltung“ und „keine Fragehaltung“), „Sich auf einen ‚Bewegungsdialog‘ einlassen“ und „Entzugsstrategien“. Die Kategorie „Sich auf einen ‚Bewegungsdialog‘ einlassen, ist im Rahmen der bisherigen Analyse als zentral zu betrachten und wird unter Kap. 4.2.2 exemplarisch weiter ausdifferenziert. „Bewegungsdialog“ kann durch zwei dazu quer liegende Kategorien noch näher bestimmt werden: „Kreatives Ausdeuten“ und „Bezogenheit auf andere“. Für zwei weitere quer liegende Kategorien sind erste Beschreibungsansätze vorhanden, die aber noch weiter verdichtet werden müssen (vorläufige Bezeichnung: „Lernkultur“ und „Passung des Anforderungsniveaus“). Abb. 1 veranschaulicht die bislang rekonstruierten Bezüge der genannten Kategorien zueinander.

<sup>12</sup> Die Formulierung des „Anspruchs“, der vom Fremden (hier: Rola-Bola) ausgeht, ist Waldenfels Topografie des Fremden entliehen, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden kann (1997).

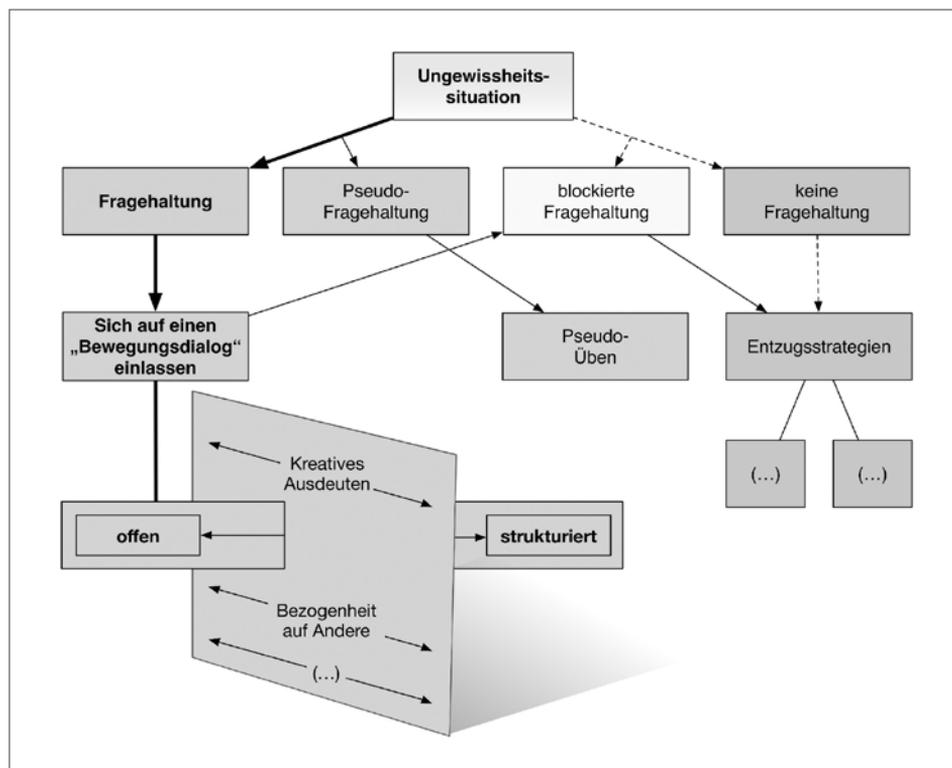


Abb. 1: Erste Analyseergebnisse der Datenauswertung: Kategorien in verschiedenen Ebenen und deren Bezüge zueinander. Die Stärke der Pfeile symbolisiert die relative Häufigkeit der entsprechenden Beobachtung.

#### 4.2.1 „Mach ich’s oder mach ich’s nicht?“ – „Fragehaltung“ und Überblick über die Zusammenhänge der bisher gefundenen Kategorien

Die rekonstruierten Themenbereiche des Umgangs mit Ungewissheitssituationen liegen auf unterschiedlichen Ebenen: Die Kategorie „Fragehaltung“ beschreibt die grundsätzliche Bereitschaft der Schüler/innen, sich in der Ungewissheitssituation *überhaupt* auf eine bewegungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (hier: Umgang mit dem Rola-Bola) einzulassen. Die meisten Schüler/innen lassen sich auf die Situation im Sinne einer Fragehaltung ein, die dann (auf der nächsten Kategorienebene) dazu führt, dass sie sich auf einen „Bewegungsdialog“<sup>13</sup> einlassen, der auf einer Achse mit den Polen *offen* und *strukturiert* beschrieben werden kann. Unabhängig

13 Mit *Bewegungsdialog* ist hier auf ein sportpädagogisches Konzept – im Sinne eines relationalen Bewegungsbegriffs, wie er in der niederländischen Pädagogik von Gordijn (1975) und Tamboer (1997) entwickelt wurde und im Bewegungshandeln stets das Herstellen einer individuellen Beziehung zwischen Subjekt und Welt erkennt – verwiesen, das wir in Grundzügen als Heuristik in den Daten erkennen, jedoch (noch) nicht explizit als theoretischen Hintergrund aufgearbeitet haben; hierzu scheinen uns noch weitere Daten und Analyseschritte notwendig.

von seinen möglichen Ausprägungen kann der Bewegungsdialog durch weitere Kategorien ausdifferenziert werden, die gleichsam „quer“ zu dieser Achse liegen und ihrerseits als polare Dimensionen rekonstruiert werden könnten. So kann ein (offener oder strukturierter) Bewegungsdialog als mehr oder weniger kreativ ausgedeutet werden, mehr oder weniger auf andere bezogen sein, usw. (weitere Kategorien werden derzeit ausdifferenziert).

In einzelnen Fällen kommt es dazu, dass Schüler/innen nach einem ersten kurzen Versuch des Sich-Einlassens auf einen Bewegungsdialog (meist verbunden mit einem Sturz und/oder Kontrollverlust und, darauf folgend, sofortigem Abbruch des Versuchs) für längere Zeit oder sogar bis zum Ende der Unterrichtsstunde „blockiert“ zu sein scheinen und kein weiteres „Einlassen“ mehr erfolgt. Das Handeln der Schüler/innen zeigt bei dieser Facette von Fragehaltung dann „Entzugsstrategien“, die im Rahmen der weiteren Datenanalyse wiederum weiter ausdifferenziert werden. In sehr seltenen Fällen zeigen Schüler/innen eine so stark eingeschränkte und anteilnahmslose Beschäftigung mit dem Gerät, dass dies als „Pseudo-Üben“ bezeichnet und letztlich den Entzugsstrategien zugeordnet wird, da kein Bewegungsdialog im Sinne von Sich-Einlassen-auf-das-Gerät erkennbar ist. In den bisher vorliegenden Daten nicht beobachtet, aber theoretisch denkbar wäre der Fall, dass ein/e Schüler/in von Anfang an ausschließlich Entzugsstrategien verfolgt. Hier könnten ggf. Interviewdaten Hinweise dazu liefern, ob erst gar keine Fragehaltung entwickelt wird, oder ob eine eigentlich vorhandene Fragehaltung bspw. durch Ängste vollständig blockiert wird.

Der mit Abstand größte Teil der Beobachtungen bezieht sich auf das Entwickeln einer Fragehaltung und das Sich-Einlassen auf Bewegungsdialoge, weshalb die entsprechenden Teile der Abbildung fett markiert sind. Die Kategorie *Sich auf einen „Bewegungsdialog“ einlassen* soll exemplarisch etwas detaillierter erläutert werden.

#### **4.2.2 „Einfach draufloslegen“ oder „Erst mal überlegen und dann“? – Sich auf einen „Bewegungsdialog“ einlassen**

Einen Bewegungsdialog mit dem Rola-Bola einzugehen, bedeutet, sich auf das Gerät und dessen (noch unbekannt) Anforderungen an das eigene Bewegen einzulassen. In einem *offenen Bewegungsdialog* treten die Schüler/innen relativ zügig in einen kaum oder nicht vorstrukturierten Bewegungsdialog mit dem Gerät, der ohne jedes Zögern, Beobachten anderer oder Absprechen eingegangen wird, keinen „Plan“ erkennen lässt und intuitiv, letztlich präreflexiv anmutet. In vielen Fällen geschieht dies ganz ohne Inanspruchnahme jedweder Sicherheitsstrategie; teilweise greifen die Schüler/innen nur auf „visuelle Absicherung“ und/oder die Nähe des Partners bzw. der Partnerin zurück; teilweise werden Partnersicherungsformen in Anspruch genommen, aber eher beiläufig, ohne größere Umschweife und häufig nur zu Beginn ihrer Versuche. Sichtbar werden in jedem Fall eine deutliche Zugewandtheit zu den Bewegungsanforderungen des Geräts, eine hohe Motivation und intensive Versuche der Aufgabenbewältigung.

Bei dieser Umgangsweise bewahren sich die Schüler/innen – selbst bei spektakulären Stürzen – eine gewisse Gelassenheit (Spielen mit der Situation, Überspielen und/oder Umdeuten der Situa-

tion), sodass auch anfängliche Misserfolgserlebnisse sie in ihrer Person scheinbar nicht verletzend ‚angehen‘ (können). Im Interview stellen Schüler/innen, deren Bewegungsdialog als *offen* codiert wurde, das Stürzen als eher unproblematisch, „witzig“ dar, berichten aber durchaus von „Respekt“ gegenüber dem Gerät, dessen Herausforderung sie (an-)erkennen (vgl. Interviewtext Fallbeispiel). Ungewissheitserleben wird in offenen Bewegungsdialogen also zugelassen und scheint in der Tendenz eher positiv besetzt zu sein.

Als *strukturierter Bewegungsdialog* werden Umgangsweisen beschrieben, bei denen die Schüler/innen erst nach intensiver Beobachtung anderer und/oder nach Absprache mit anderen eher bedächtig und in scheinbar vorstrukturierten Mustern in einen Bewegungsdialog mit dem Gerät treten. In ihrem Handeln scheint häufig ein „Plan“ erkennbar zu sein, wie sie das Bewegungsproblem lösen wollen. An diesem Plan wird erst einmal festgehalten, was sich darin zeigt, dass häufig recht ähnliche Bewältigungsmuster über längere Zeit hinweg verfolgt werden. Dabei liegt die Interpretation nahe, dass versucht wird, der Eigenart des Geräts mit bisher erfolgreichen Handlungsmustern zu begegnen. Dem Gerät wird also die eigene, eine von anderen abgeschautete oder mit anderen besprochene (mehr oder minder reflexiv) vorstrukturierte Bewegungsidee gleichsam „übergestülpt“ und das Geschehen zunächst unter dieser Perspektive wahrgenommen und gelenkt. Auch bei diesen Schüler/innen sind hohe Motivation, Konzentration und intensive Versuche der Aufgabenbewältigung durchaus sichtbar – teilweise schwanken Konzentration und Intensität aber auch etwas. Ein strukturierter Bewegungsdialog geht häufig einher mit klar erkennbaren Sicherheitsstrategien: Der Bewegungsdialog wird (nur) unter versicherten Bedingungen (quasi als zumutbar zurechtgemacht) eingegangen, der Anspruch des Gerätes wird (teilweise nur) unter Sicherheitsbedingungen zugelassen und in erster Linie mit dem zur Verfügung stehenden, bekannten Bewegungsrepertoire zu beantworten versucht. Im Interview verweisen Schüler/innen darauf, dass gegenseitige Hilfe in der Gruppe von Bedeutung für sie sei. Ungewissheitserleben wird hier (absichtsvoll?) durch planvolles, kontrolliertes Vorgehen weitestgehend aus dem Geschehen ferngehalten.

## 5 | FAZIT

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, das Projekt in seiner theoretischen und methodischen Grundlegung vorzustellen und erste Ergebnisse zu präsentieren. Er kann dabei nur die Form eines Werkstattberichts haben, auch wenn die vorgestellten ausgewählten Ergebnisse und Kategorien sich über die Alters-, Schultypen- und Klassengrenzen hinweg als relevant erweisen.

Im weiteren Projektverlauf wird sich einerseits zeigen müssen, ob (und in welcher Form) die bisher gefundenen Phänomene in anderen Altersgruppen und Schulformen und im Kontext anderer Inszenierungen von Ungewissheitssituationen auftreten bzw. sich weiter differenzieren und kategorial erweitern lassen. Weiterhin gilt es, diese empirisch-qualitativen Erkenntnisse an den dargelegten Theoriediskurs anzuschließen und sowohl den sportdidaktischen Diskurs anzureichern als auch fachübergreifend den bildungstheoretischen Ansatz Kollers in didaktischer Perspektive zu spezifizieren.

Zusätzlich zeichnen sich aus dem gegenwärtigen Stand der Auswertung einige Fragen ab, für deren Bearbeitung im Zuge der weiteren Datenanalyse Hinweise gewonnen werden sollen. So stellt sich z. B. die Frage, wie viel Ungewissheit bildungsrelevantes Schülerhandeln im Sinne eines produktiven Umgangs mit Ungewissheit benötigt und/oder „verträgt“. Die bisherigen Analysen zeigen, dass sich Schüler/innen trotz äußerlich produktiven Umgangs mit Ungewissheitssituationen nicht notwendigerweise auch wirklich vom Umgang mit dem Lerngegenstand „berühren“ lassen (vgl. „Pseudo-Fragehaltung“). Zu fragen wäre in der Konsequenz dessen, ob sich gezielt Gelingenbedingungen authentischen Sich-Einlassens auf das Ungewisse aus dem Datenmaterial (hier insbesondere unter Einbezug der Interviewdaten) rekonstruieren lassen. Im unmittelbaren Zusammenhang damit könnten sich evtl. Schülertypen (bezüglich des Umgangs mit Ungewissheitssituationen) als weitere Systematisierung des Datenmaterials identifizieren lassen.

## LITERATUR

- Bähr, I. (2008). Empirische Unterrichtsforschung auf der Grundlage sportpädagogischer Theorie – das Beispiel Kooperatives Lernen. In V. Oesterheld (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 170-174). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I., & Krieger, C. (2011). Zur Empirie sportunterrichtlicher Situationen. Ein Vergleich und eine mögliche Verbindung unterschiedlicher Gegenstandsbezüge, Forschungszugänge und Beratungspotentiale In B. Groeben (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 59-74). Hamburg: Czwalina.
- Benner, D. (2005). Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung (Einleitung). In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik 51*, Beiheft 49 (S. 7-23).
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius und U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Opladen ; Berlin ; Toronto: Budrich
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrung in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (12), 549-571.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (1994). *Werkstatt Sportunterricht*. Reinbek: Rowohlt.
- Frei, P. & Körner, S. (Hrsg.). (2010). *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel*. Hamburg: Feldhaus.
- Giese, M. (2011). Erfahrungsorientiert Lernen. *sportpädagogik*, 35 (1), 2-6.
- Gieß-Stüber, P. (2005). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport – IKES Freiburg* (S. 67-75). Münster: Lit-Verlag.
- Gordijn, C. C. F. (1975). *Wat beweegt ons*. Baarn: Bosch & Kenning.
- Grimminger, E. (2005). Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Fremdheit im Schulsport. Skizze einer empirischen Schulsportstudie In R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 151-159). Butzbach-Griedel: Afra.
- Grube, O. (2000). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*. Schorndorf: Hofmann.

- Heinemann, D. (2007). *Einführung in die Soziologie des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. H. (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Körner, S. & Frei, P. (2012). *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen*. Wetzlar: Transcript.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45-63). Schorndorf: Hofmann.
- Krieger, C. (2011). *Sportunterricht als Erziehungsge-schehen*. Köln: Strauß.
- Liesner, A. & Wimmer, M. (2003). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In W. Helsper, R. Hörster & J. H. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 23-49). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lüsebrink, I. (2013). Erfahrung und Reflexion – Überlegungen zu einer biografisch orientierten Fallarbeit in der (Sport-)Lehrer(innen)ausbildung. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (2), 31-48.
- Meinberg, E. (2010). Über das ungewisse Etwas in Bildungsprozessen. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 41-50). Hamburg: Czwalina.
- Meinberg, E. (2012). Leibsein zwischen Unverfügbarkeit und Verfügbarkeit: eine bildungstheoretische Position. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 157-174). Wetzlar: Transcript.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in – über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers* (S. 1-24). Baltmannsweiler: Schneider.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2009). Sportunterricht problemorientiert gestalten. *sportpädagogik*, 33 (1), 4-7.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 17-29). Opladen: Leske & Budrich.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012). Zur Anthropologie der Kontingenz des Sports. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 49-72). Wetzlar: Transcript.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 18-34). Wiebelsheim: Limpert.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schmerbitz, H., Seidensticker, W. & Witteborg, J. (1989). Selbständigkeit im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 13 (2), 18-27.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Tamboer, J. (1997). Bewegungslernen aus dialogischer Perspektive. In E. Loosch & M. Tamme (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion* (S. 241-244). Hamburg: Czwalina.
- Volkamer, M. (1989). „Wie sag‘ ich’s meinem Kinde?“ Sport vermitteln: sachgerecht und selbstbestimmt. *sportpädagogik*, 13 (1), 51-55.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weigelt, L. (2013). Selbstgesteuert Lernen. *sportpädagogik*, 37 (2), 2-7.
- Wibowo, J. (2014). *Betreuung selbständigen Lernens im Sportunterricht*. Unveröffentlichte Diss., Fak. f. Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.