

SITUATION ALS ERFAHRUNG OKKASION UND NARRATION ALS KONSTITUTIVA DES SPORTUNTERRICHTS

von Roland Messmer

ZUSAMMENFASSUNG | Der Begriff *Situation* beschreibt ein Phänomen, das für die Sportdidaktik und -pädagogik von substanzieller Bedeutung ist. Eine Analyse entlang der beiden Begriffe „Okkasion“ und „Narration“ soll zeigen, in welcher Form und Ausprägung sich diese Bedeutung auszeichnet. In einem ersten Teil wird das Spezifische von Lehr-Lern-Situationen im Sport und Sportunterricht analysiert und dargestellt. In einem zweiten Schritt wird, darauf aufbauend, die Konzeption der *Situated Creativity* von Hans Joas eingeführt und auf Lehr-Lern-Situationen im Sportunterricht übertragen. Dabei wird insbesondere das Bild des „Gespensts in der Maschine“ thematisiert. Abschließend können aus dieser Analyse Konsequenzen für die Sportdidaktik als Ausbildungs- und Forschungspraxis abgeleitet werden.

Schlüsselwörter: Sportdidaktik, Sportunterricht, Situation, Kreativität, Decision Making

SITUATION AS EXPERIENCE OCCASION AND NARRATION AS CONSTITUTIVES OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT | The term “situation” describes a phenomenon which is of substantial importance for the didactics and pedagogy of sport. An analysis along the two terms “Occasion” and “Narration” should show in which form and extent this meaning is distinguished. The first part analyses and presents the specifics of teaching-learning situations in sports and physical education. In a second step, the concept of *Situated Creativity* by Hans Joas will be introduced and transferred to teaching and learning situations in physical education. The main aim is to show that the image of the “ghost in the machine” still haunts the discipline. Finally, consequences for sports didactics as education and research practice can be derived from this analysis.

Key Words: sports didactics, physical education, situation, creativity, decision making

SITUATION ALS ERFAHRUNG – OKKASION UND NARRATION ALS KONSTITUTIVA DES SPORTUNTERRICHTS

1 | OKKASION UND NARRATION SIND KONSTITUTIV FÜR DEN SPORTUNTERRICHT

Die Idee, Unterricht als eine Folge von Aufgaben und Lernen zu verstehen, geht auf Gilbert Ryle zurück (Oelkers, 2014, S. 7). In „The Concept of Mind“ (Ryle, 1949, S. 132-133) verbindet er „task verbs“ mit „achievement verbs“ und bezeichnet diese Verbindung als genuinen Auftrag von Unterricht. Damit gemeint ist die grundsätzliche Annahme, dass Lernen infolge der Bearbeitung einer Aufgabe zustande kommt und die Lernleistung das bisherige Wissen und Können übersteigt. Lehrpersonen stellen Aufgaben, unterrichten und erwarten von den SchülerInnen, dass diese etwas Lernen – ihr Wissen und Können somit steigern. Schulen, respektive alle Bildungseinrichtungen, müssen grundsätzlich von diesem Zusammenhang ausgehen, sonst verlieren sie in ihrer Funktion ihre gesellschaftliche Legitimation. Im Gegensatz zu Kitas und anderen vergleichbaren Einrichtungen wird von Schulen fachliche Bildung erwartet. Der Zusammenhang von Aufgaben und Lernen ist zudem für Unterricht prinzipiell, wenn man Bildungsprozesse nicht dem Zufall überlassen will. Selbstverständlich folgen Aufgaben nicht automatisch sichtbare Lernleistungen oder grundsätzlich ein Kompetenzerwerb der SchülerInnen. Oft lernen SchülerInnen gar nichts oder – gewollt oder ungewollt – gar etwas ganz Neues. Grundsätzlich bleibt aber die Absicht von Aufgaben, dass SchülerInnen das in der Aufgabe enthaltene Lernziel erreichen sollen.

Im Gegensatz zu dieser allgemeinen und grundsätzlichen Prämisse, Unterricht als Abfolge von Aufgaben und Lernen zu verstehen, steht der Begriff der *Situation* im Sport. Situationen im Sport zeichnen sich gerade dadurch und konstitutiv aus, dass sie nur schwer antizipiert werden können. Und wenn doch, dann eher in einer nicht abstrakten oder nicht sprachlichen Darstellung. Besonders misslich ist diese Beschaffenheit sportiver Situationen für den Sportunterricht, weil dieser – wie alle Unterrichtsfächer – vom Zusammenhang von Aufgabe und Lernen abhängig ist. Wenn die Sache, die gelernt werden soll, selbst konstitutiv von Situationen (in engerem Sinne: Okkasionen) abhängig ist, dann wird Lernen und Lehren in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit komplex und als Prozess schwierig planbar.

Ausgehend von diesem offensichtlichen Gegensatz, gilt es zunächst, die verwendeten Begriffe zu präzisieren und die hier lediglich skizzierte Problemstellung einzugrenzen. Dies geschieht anhand dreier Fragen an die Sportdidaktik als Disziplin:

- (a) Wie zeichnen sich sportive Situationen aus? Was ist dabei konstitutiv für das Phänomen als solches; was ist bestimmend für den Begriff?
- (b) Was zeichnet didaktische Situationen aus? Wie kann das Zufällige, das in sportiven Situationen steckt, in nachhaltige und langfristige Bildungsprozesse überführt werden?
- (c) Wie muss eine sportdidaktische Forschung und Lehre gestaltet werden, um diesem Konstitutiv des Zufälligen gerecht zu werden?

Um diese Fragen beantworten zu können, wird, ausgehend vom Erfahrungsbegriff des amerikanischen Pragmatismus¹, das Zufällige, also die Gelegenheit, analysiert. Dabei wird dargestellt und argumentiert, dass die Okkasion den Kern der Interpretation von sportiven und didaktischen Situationen ausmacht. Dazu werde ich zuerst sportive Situationen zu bestimmen versuchen (2), gleichsam als Ausgangspunkt für die darauf folgenden didaktischen Situationen, bei denen bewusst zwischen Lernen (3) und Lehren (4) unterschieden wird. Dem Vergleich dieser unterschiedlichen Bestimmungen von Situationen (5) folgen die Analyse und die Darstellung des Zusammenhangs von Narration und Situation (6). In einem Fazit (7) werden die Konsequenzen der Analyse für die Ausbildungs- und Forschungspraxis der Sportdidaktik skizziert.

2 | SPORTIVE SITUATIONEN

Idealtypisch könnte man Lernsituationen im Sportunterricht mit sportiven Situationen gleichsetzen. Gemäß der modernen Terminologie der Bildungsadministration erlernen SchülerInnen im Sportunterricht *Kompetenzen*, welche sie in realen sportiven Situationen anwenden können. Dass dem nicht immer so ist, versteht sich von selbst. Auch das Lernen in anderen Fächern folgt nicht immer dieser Logik. Wenn SchülerInnen im Sportunterricht Völkerball spielen, hat das wenig mit der realen gesellschaftlichen Praxis des Sports, etwa in Sportvereinen, zu tun. Aber es gibt auch das umgekehrte Phänomen: Im Sportunterricht lassen sich Praxen des Sports beobachten, die nichts mit Lernen zu tun haben. Deshalb zunächst zur Frage, was sportive, außerschulische Situationen auszeichnet oder wie sich eine sportive Situation bestimmen lässt.

Um diese Frage an einem Beispiel zu erläutern, bediene ich mich der Biografie von Charly Wegelius² (Wegelius, Southam & Bentkämper, 2015). Wegelius war 11 Jahre lang Radprofi und nahm mehrmals an den bedeutsamsten Rundfahrten des Radsports teil. Er gewann jedoch nie auch nur ein einziges Rennen. Deshalb ist der Titel seiner Biografie auch bezeichnenderweise „Domestik“. Die Passage, die nachfolgend zitiert wird, bezieht sich auf die Vuelta a Asturias, eine Radrundfahrt der zweiten Kategorie.

„Als ich attackierte, wusste ich nicht einmal, ob noch jemand vor mir lag. Aber während ich weitertrat und vor mir in den eisigen Dunst blickte, stellte ich mit Schrecken fest, dass niemand mehr zwischen mir und der Ziellinie lag. Ich lag an der Spitze. Ich war alleine in Front und fuhr Richtung Sieg. Es war so weit“ (Wegelius, Southam & Bentkämper, 2015, S. 290).

Zunächst erscheint diese Sequenz wie eine gewöhnliche Situation aus dem Radsport: Wegelius steht kurz vor seinem ersten Sieg. Die Beschreibung der Situation geht allerdings weiter:

-
- 1 In der Sportpädagogik gibt es nur wenige, die diesem Diskurs folgen: Jaitner (2017) hat erst vor Kurzem eine Analyse zu Sportvereinen veröffentlicht, Rottländer (2004) schon vor einiger Zeit eine Analyse (2004) dem Thema selbst gewidmet. Ich selbst habe versucht, den Diskurs in der Sportpädagogik im Anschluss an John Dewey zu analysieren (Messmer, 2011a).
 - 2 Das Beispiel kann durch zahlreiche andere ersetzt werden (z. B. Pablo Morales, der Ähnliches über seinen Olympiasieg über 100 m Delfin erzählt (zitiert von Gumbrecht 2005, S. 33). Das Beispiel ist aber trotzdem nicht beliebig, da der Radsport ja durchaus als Sportart bezeichnet werden kann, bei der die Konditionsfaktoren zu einem hohen Anteil leistungsbestimmend sind. Ich möchte gleichsam an einer wenig „reflexiv“ bestimmten Sportart zeigen, welche Bedeutung sportive Situationen für ein Schulfach haben, das ohne Zweifel auch kognitiv definiert werden muss.

„Ich fühlte mich gut, meine Beine arbeiteten hart, aber meine Hände waren entspannt [...]. Hundert Meter vor dem Ziel durchfuhr mich plötzlich das schauerhafte Frösteln, das man verspürt, kurz bevor das Telefon mit schlechten Nachrichten klingelt. Ich spürte die Furcht in mir pochen: die anderen Fahrer. Plötzlich und unbegreiflich waren sie da. Erst hörte ich sie und dann sah ich sie – sie rauschten einfach an mir vorbei, ohne mich auch nur anzusehen“ (Wegelius, Southam & Bentkämper, 2015, S. 290).

Wegelius beschreibt, wie ihm der einzige Sieg in einem Rennen genommen wird, den er sich in seiner langen Karriere hätte holen können. Was ist speziell an dieser Situation? Weshalb kann sie als sportive Situation bezeichnet werden? Wegelius befindet sich in einem Wettkampf, den er mit physischer Anstrengung zu gewinnen sucht. Körperlichkeit und Wettkampf sind Attribute, die den Sport ausmachen. Zur Situation wird die Zuschreibung aber erst in der Beschreibung selbst. Also nur, oder gerade, weil Wegelius diese Okkasion aus tausend anderen Begebenheiten herauspicks und erzählt, wird sie zur Situation. Die Auswahl ist aber nicht zufällig, sondern steht in Zusammenhang mit seiner Biografie und im Kontext einer Narration. Was bedeutet dies aber konkret? Welche Attribute entscheiden darüber, dass eine Begebenheit als Situation bezeichnet werden kann? Der Lackmустest lässt sich mit einer Definition von John Dewey durchführen:

„By the term situation [...] is signified the fact that the subject-matter ultimately referred to in existential propositions is a complex existence that is held together, in spite of its internal complexity by the fact that it is dominated and characterized throughout by a single quality. [...] The situation as such is not and cannot be stated or made explicit. It is taken for granted, ‚understood‘, or implicit in all propositional symbolization“ (Dewey, 2008a, S. 246-247).

Übertragen auf das Beispiel von Wegelius, zeigt sich, dass er in dieser sportiven Situation körperlich exponiert und offensichtlich aktiv ist. Dies könnte man als Bestätigung einer existenziellen Proposition bezeichnen, wie es von Dewey formuliert wird. Körperlichkeit und Aktivität weisen immer auf etwas Existenzielles hin. Sie sind jedoch deshalb nicht ausschließlich auf den Sport beschränkt. Zugleich muss die Situation auch etwas Komplexes darstellen. Eine Beschreibung eines beliebig anderen Kilometers der 170 Kilometer langen fünften Etappe würde sicherlich auch eine sportive Begebenheit beschreiben, aber niemand würde z. B. den 153 Kilometer als «Situation» bezeichnen, weil dieser wahrscheinlich vor Langeweile strotzt.

Die Komplexität äußert sich in der hier ausgewählten Situation in einem typischen Narrativ von Wettkämpfen, indem Wegelius ein schon sicher geglaubter Sieg verloren geht. Wenn wir dieser Definition weiter folgen, dann ist Situationen immer auch etwas inhärent, das nicht explizit gemacht oder verstanden werden kann:

„200 Meter vor dem Ziel wurde mir klar, [...] ich musste gewinnen, und ich war bereit, alles dafür zu geben. Inzwischen wand sich mein Körper vor Schmerzen. Ich spürte jeden Pedaltritt“ (Wegelius, Southam & Bentkämper, 2015, S. 296). Kurz darauf, nachdem ihn Zaballa und Moreno, die früheren Ausreißer, überholt haben, macht der Körper mit Wegelius, was er will, oder in seinen eigenen Worten: „Ich konnte es nicht fassen. Sobald sie an mir vorübergezogen waren,

nahm ich die Beine hoch“ (2015, S. 297). Was Wegelius hier schildert, ist eine nachträgliche narrative Interpretation der eigentlichen Handlung. Gumbrecht nennt das Phänomen, das Wegelius beschreibt, „fokussierte Intensität“ (2005, S. 33). In einer *fokussierten Intensität* macht der Körper gleichsam, was er will, und verwirft alles, was vorher war. Die Psychologen bezeichnen dieses Phänomen – in Anlehnung an Csikszentmihalyi (2010) – gerne als *Flow*. Und vielleicht sind Psychologen gerade deshalb so anfällig für den Mythos vom „Gespenst in der Maschine“ (Ryle, 1949, S. 5).

Zusammenfassend weist die Analyse – allgemein für sportive Situationen – auf drei Bestimmungsmerkmale hin:

- eine sichtbare Aktivität,
- eine körperliche Exponiertheit und
- eine fokussierte Intensität.

Letztere entzieht sich dabei gerne dem Bewusstsein. Was zeichnet aber spezifische Situationen im Sportunterricht aus, respektive, was sind Lern- und Lehrsituationen im Sportunterricht? Wie bereits einleitend erwähnt, unterscheidet Ryle explizit zwischen Lern- und Lehrsituationen. In Anlehnung an Herzog (2002, S. 389ff.) könnten aber Unterrichtssituationen durchaus auch als Ganzes betrachtet werden, um dem „sozialen Charakter pädagogischer Situationen“ (2002, S. 390) gerecht zu werden. Herzog selbst spricht von schulischem Unterricht, als „der anspruchsvollsten Form pädagogischer Praxis, die es gibt“. Gerade deshalb scheint die Trennung von Lernen und Lehren mit Bezug auf Unterricht sinnvoll.

3 | DIDAKTISCHE SITUATIONEN: LERNEN

Zunächst scheint es mir wichtig, festzuhalten, dass es keine unspezifischen Lehr-Lern-Situationen gibt. Selbst, wer allgemein über Unterricht forscht und spricht (Allgemeine Didaktik), muss zugehen, dass es keine *allgemeinen* didaktischen Situationen geben kann. Situationen zeichnen sich immer durch ihre Spezifität aus. Was ist demnach das Spezifische, das Eigentliche von sportunterrichtlichen Situationen? Was bestimmt die didaktische Situation?

Weil das lernende Subjekt in didaktischen Situationen von zentraler Bedeutung ist, soll zunächst versucht werden, diese Frage aus der Perspektive der SchülerInnen zu beantworten. Für diese Sicht bestimmen Miethling und Krieger (2004, S. 227) sieben für den Sportunterricht relevante Themen. Diese sind jedoch nicht alle nur dem Sportunterricht vorbehalten.

Vier Themen scheinen aber spezifisch für den Sportunterricht zu sein. Eines dieser Themen nennen sie *Leistungsansprüche*. Diese sind gemäß Miethling und Krieger sowohl external als auch internal bedingt. Sie enthalten „etwas qualitativ Besonderes“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 89). Was damit gemeint ist, zeigt das Ankerbeispiel, bei dem sie explizit nach einer Situation fragen, die SchülerInnen positiv oder negativ im Gedächtnis geblieben ist. Die Antwort eines Schülers lautet dabei wie folgt:

„Ja gut, was ich positiv fand, also eine Freundin von einem Kumpel von mir, die spielt Volleyball beim VfB Friedrichshafen in der Jugendmannschaft. Und deren Freundin auch und dann noch zwei Kumpels sind auch bei mir in der Sportklasse. Und dann haben wir halt Volleyball gespielt [...]“ (2004, S. 95).

Nur weil eine „Freundin von einem Kumpel“ Volleyball gespielt hat, haben sie dann Volleyball gespielt. Diese erinnerte Situation blieb wohl deshalb im Gedächtnis, weil sie „alles gegeben und richtig gekämpft“ (2004, S. 95) haben. Eine typische Situation aus dem Schulsport, die der Situation, wie sie Wegelius kurz vor der Ziellinie beschreibt, nicht unähnlich ist.

Miethling und Krieger nennen als weiteres Thema *Gruppenbeziehungen*: „Mannschaften, Übungsgruppen und sowohl das gemeinschaftliche als auch das gegeneinander gerichtete Interagieren stellen konstitutive Bedingungen von ‚Sport, Spiel und Bewegung‘ dar“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 118). Das „Gegeneinander“ und das „Miteinander“ lassen sich demnach als Konstitutive des Sportunterrichts festhalten. Auch hier zeigt sich eine deutliche Analogie zu der erwähnten sportiven Situation: Egal, ob es sich um die Vuelta a Asturias oder ein SchülerInnenturnier handelt, der Vergleich scheint für beide Situationen bedeutsam zu sein.

Die beiden letzten Themen hängen teilweise zusammen: *doppelte Verletzbarkeit* und *körperliche Exponiertheit*. Mit der *doppelten Verletzlichkeit* werden von den SchülerInnen Situationen als bedeutsam erinnert, in denen „physische Verletzungen durch psychische Verletzungen begleitet werden“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 211). Damit steht selbstredend auch die *körperliche Exponiertheit*, verstanden als „sich in seiner Körperlichkeit und Bewegung vor den anderen präsentieren zu müssen“, in Zusammenhang (2004, S. 228). Dieses Thema ordnen die Autoren auf einem Kontinuum an: auf der einen Seite die negativ konnotierte Bloßstellung des Körpers, auf der anderen die sportliche und soziale Sicherheit in Situationen des Schulsports.

Diese Ambivalenz scheint auch für außerschulische sportive Situationen bezeichnend: Zum einen stehen Sportlerinnen und Sportler sehr oft auf einer Bühne (im Stadion, auf der Piste oder Radstrecke etc.) und zum anderen suchen gerade Jugendliche im Sport soziale Sicherheit, z. B. in der Geborgenheit der Peers in Sportgruppen.

Die Aufzählung von spezifischen Situationen des Schulsports – bewusst aus der Perspektive der SchülerInnen – zeigt auf den ersten Blick keine wirklichen Unterschiede zu sportiven Situationen außerhalb des Schulsports. Die von den SchülerInnen erzählten Begebenheiten (z. B. beim Volleyball) weisen aber auch nur selten auf Lernsituationen hin. In diesem Sinn könnte man auch von einer Verdopplung des Sports im Sportunterricht sprechen, wie dies Schierz (1993) treffend beschreibt. Zwar ist davon auszugehen, dass in den von Miethling und Krieger beschriebenen Situationen des Schulsports *Lernen* stattgefunden hat. Es wurde jedoch von den SchülerInnen nicht explizit als solches genannt, respektive es wird in der Beschreibung nicht offensichtlich. Einzig der Umstand, dass sich die SchülerInnen an die Situation *erinnern*, weist darauf hin, dass eventuell

Lernen stattgefunden hat, weil sie sich sonst nicht daran erinnern würden. Allerdings muss dieses Lernen – im Sinne einer Erinnerung – keinesfalls der Lernintention der Lehrperson entsprechen.

Um dies zu verstehen, lohnt sich eine Rückblende auf den Erfahrungsbegriff von Dewey. *Experience* ist bei Dewey gleichsam das in Handlungen verschmolzene Tun und Erleiden. Dewey bezeichnet dies als „primary experience“ und es beschreibt den unproblematischen Handlungsablauf in weitgehend habitualisierten Erfahrungskontexten (Dewey, 2008b, S. 15). Zwischen Erfahrung und Gegenstand, zwischen Subjekt und Objekt, wird nicht unterschieden, weil alle in einer diffusen Ganzheit aufgehoben sind. Sobald bisher bewährte Handlungsabläufe und implizite Deutungsmuster versagen, wird diese unmittelbare Ganzheit des Erfahrens zumindest partiell aufgebrochen. Handlungsmöglichkeiten werden in Bezug auf noch unklare, uneindeutige und zukunfts offene Situationen antizipiert. Und es kommt zu einer Interpretation neuer Bedeutungen von Handlungen, Objekten und Erfahrungen. Mit Blick auf diese Form der Erfahrung spricht Dewey von „secondary experience“ (Dewey, 2008b, S. 16). Dies ist die Ebene der Erkenntnisgewinnung und des Lernens, von der Lösung alltäglicher Probleme bis hin zur wissenschaftlichen Forschung (vgl. Neubert, 2004, S. 2).

Diese Reflexion der Erfahrung ist gleichsam der Anspruch von Schule und damit auch der Anspruch von Sportunterricht. Denn lediglich im Sinne einer *primary experience* darf Schulsport nicht umgesetzt und durchgeführt werden, indem Sport gleichsam nur *stattfindet*. Damit wird eine *secondary experience* für Bildungsprozesse konstitutiv – Dewey spricht deshalb auch von einer „reflective experience“ (Dewey, 2008b, S. 16). Eine *reflective experience* ist für allgemeine oder gewöhnliche sportive Situationen nicht zwingend, außer vielleicht in Biografien von Spitzensportlern oder in der Berichterstattung von Sportreportern.

Eine erste Differenz zwischen *sportiven* und *didaktischen* Situationen ist damit bestimmt. Aber was meint Dewey mit *secondary experience*? Ist damit ausschließlich das Sprechen und Reflektieren im Anschluss an eine Tätigkeit gemeint? Hat in den von Miethling und Krieger beschriebenen Situationen aus dem Sportunterricht keine Reflexion stattgefunden? Gemäß Deweys Definition entsteht eine *reflective experience* nur in Situationen, die problembehaftet sind. Auf den Sport übertragen, zeigen sich diese Probleme unmittelbar in der Situation. Oder wie bis jetzt versucht wurde darzustellen: Erst durch das Ereignishafte (das Problem) wird eine Okkasion zur Situation. Für diese unmittelbare Verknüpfung von Handlung und Entscheidung hat Hans Joas (2015) Deweys Konzept der *reflective experience* aufgenommen und eine Theorie der „situated creativity“ formuliert. Er definiert diese wie folgt:

„The basic idea is that creativity emerges in connection with problematic situations of action, and that a receptivity with regard to the key features of the situation and one’s own impulses is a necessary condition for such creativity. Without receptivity no creativity. Action constantly encounters unexpected obstacles“ (Joas, 2015, S. 568).

Die Idee der *situated creativity* beschreibt demnach die Kompetenz, in kritischen Situationen handeln zu können. Aber nur wenn die Handlung (oder körperliche Tätigkeit) in unmittelbarer Nähe

zur Reflexion stattfindet, lässt sich nach Joas von einer *situated creativity* sprechen. Als zweite Bedingung für das Konzept der *situated creativity* nennt Joas ebenfalls die Problemorientierung. In Anlehnung an Dewey (Dewey, 1917) geht er nicht von einem direkten Zusammenhang von Handlungsgewohnheiten und Wirklichkeit aus, „sondern vielmehr von einer diffus problematischen Qualität einer Handlungssituation im Ganzen, die erst vom Handelnden als überhaupt problematisch anerkannt werden muss, worauf dann die Definition des Problems als solchem und die Zuschreibung bestimmter problematischer Qualitäten erfolgen kann“ (Joas, 1996, S. 193).

Damit sind problematische Situationen angesprochen, die es nicht offensichtlich zu lösen gilt, und die an die bereits erwähnte Differenz von *primary* und *secondary experience* erinnern. Im Gegensatz zur „fokussierten Intensität“, wie sie oben in Anlehnung an Gumbrecht (2005, S. 33) beschrieben wurde. Solche problematischen Situationen verlangen eine Entscheidung in der Situation selbst. Das Subjekt kann nicht einfach den Körper selbst entscheiden lassen (Beine hochnehmen), sondern muss – ebenfalls dem direkten Bewusstsein entzogen – eine Zweck-Mittel-Relation vornehmen. Die Absicht als solche besteht dann in einer selbstreflexiven Steuerung in der Situation selbst (Joas, 1996, S. 232)³.

Damit sind zwei Aspekte angesprochen. Einerseits müssen Entscheidungen im Sport – im Unterschied zu Entscheidungen in kognitiven Fächern – meist spontan gefällt werden. Andererseits dürfen sie auch nicht dem Zufall überlassen sein, denn sonst könnte man nicht von einer *reflective experience* sprechen. Das Zusammenspiel von fachlichem Wissen und situationsbezogenem Wissen entscheidet und zeichnet damit die Performanz im Sport aus. Gewünscht ist demnach eine Kreativität in der Handlungssituation. Joas formuliert dies wie folgt:

„Die Alternative zur teleologischen Deutung des Handelns und der in ihr tradierten Abhängigkeit von den cartesianischen Dualismen besteht darin, Wahrnehmung und Erkenntnis nicht der Handlung vorzuordnen, sondern als Phase des Handelns aufzufassen, durch welches das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird“ (1996, S. 232).

Diese Differenz zum cartesianischen Dualismus scheint dabei wesentlich, um den Begriff *Situation* in der Konzeption der *situated creativity* zu verstehen. Nehmen wir den Begriff der Situation im Sinne einer *Okkasion* ernst, dann können die hier diskutierten sportiven Probleme nur bedingt antizipiert werden. Das Wesen des Sports besteht in den dargestellten typischen Situationen geradezu darin, dass das Problem – respektive dessen Lösung – nicht antizipiert werden kann. Das macht z. B. ein Tennis-Match so spannend. Wir hoffen zwar immer, dass Roger Federer gewinnt, aber wir können es nicht im Voraus sagen. Und er selbst kann seinen Gegner durch stundenlanges Videostudium versuchen zu analysieren, um damit mögliche Returns zu antizipieren. Aber in der konkreten Situation muss er in einem Bruchteil einer Sekunde entscheiden, wie er auf diesen Return reagieren soll.

3 Joas verweist hier auf Merleau-Ponty.

Überträgt man die Idee der *situated creativity* auf das sportdidaktische Kontinuum (Messmer, 2018, S. 511), so zeigen sich hier eindeutige Präferenzen (vgl. Abb. 1).

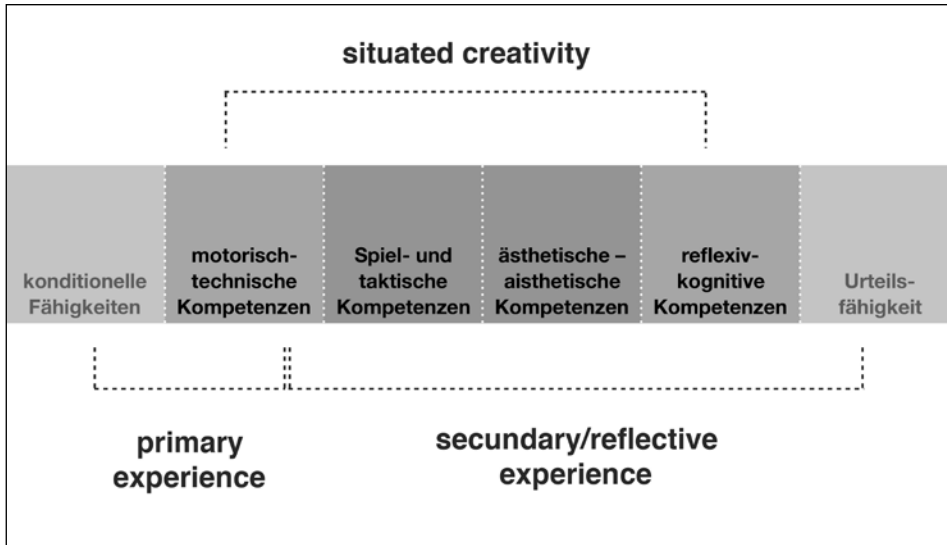


Abb. 1: Das sportdidaktische Kontinuum

Um den Konditionsfaktor Kraft beim Bankdrücken zu verbessern, braucht es wohl wenige Entscheidungen. Aber auch viele motorische Fertigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie – im Sinne der *primary experience* – automatisiert sind. Bewegungsabläufe von Radfahrern und Leichtathleten sind im Moment der Ausführung kaum situativ-reflexiv bestimmt. Bereits bei motorisch komplexen und gleichzeitig auch ästhetisch zu beurteilenden Bewegungen, wie z.B. beim Kunstturnen oder in der Halfpipe bei den Snowboardern, kippt dieses Momentum in eine *secondary experience* und verlangt gleichsam nach einer *situated creativity*. Jedenfalls bleibt mir im Moment der ersten Drehung bei einem Double-Cork keine Zeit, zu entscheiden, ob es vielleicht auch für einen Triple-Cork reicht. Aber beim Absprung auf der Kante hat man diese Zeit noch, auch wenn das in Bruchstücken einer Sekunde geschieht.

Auf der anderen Seite des Kontinuums bleibt mehr Zeit für Entscheidungen, oder – wie es selbstredend zum Ausdruck kommt – für Reflexionen. Damit zeichnet sich für die spieltaktischen und ästhetisch-ästhetischen Kompetenzbereiche ein originärer Platz für eine *situated creativity* ab, weil hier in der Situation selbst – im Sinne einer *reflective experience* – Entscheidungen gefällt werden.

Um nochmals auf den Bestimmungsfaktor *Körper* in Situationen zu sprechen zu kommen: Der Körper zeichnet sich dadurch aus, dass er sich immer in materialen (realen) Verhältnissen befindet – im Gegensatz zum Geist, der dieser Materialität zumindest theoretisch nicht bedarf. Und dieser

Körper macht durch Bewegung Erfahrungen in Situationen (vgl. Rölli, 2017, S. 119). Die dazu nötige physisch-mentale Aktivität wird von einem Wissen gesteuert. Dieses kann man in Anlehnung an Polanyi als „Tacit Knowledge“ (Polanyi, 1967, S. 22) bezeichnen. Es funktioniert im Stillen und stört – wenn es zu stark ins Bewusstsein dringt – das Können. Die ausschließlich kognitive Aktivität wird im Gegensatz dazu von einem reflexiven *lauten* Wissen gesteuert, das man in Anlehnung an Donald Schön (1983, S. 26) als „reflection on action“ bezeichnen kann – auch wenn er das nicht explizit für sportive Tätigkeiten formuliert hat.

Die Konzeption der *situated creativity* weist damit auf etwas für den Sport sehr Originäres hin. Sie lässt sich daher gut als Indikator für die „Mitte des Sportunterrichts“ (Messmer, 2018) und für *Lern*-Situationen verwenden. *Lern*-Situationen im Sportunterricht unterscheiden sich von sportiven Situationen durch das Potenzial für eine *situated creativity*, das für ausschließlich sportive Situationen nicht zwingend nötig ist.

Damit ist eine zweite Differenz zwischen sportiven und didaktischen Situationen beschrieben. Aber was bedeutet dies nun für *Lehr*-Situationen? Zur Beantwortung dieser Frage soll auf den anderen Teil der Begriffsdublette Bezug genommen werden: Die didaktische Situation aus der Perspektive von Lehrpersonen.

4 | DIDAKTISCHE SITUATIONEN: LEHREN

Wie bereits oben in Anlehnung an Ryle (1949) erwähnt, muss im Kontext von Unterricht Lernen explizit von Lehren unterschieden werden. Lehren ist als zielgerichtete Aktivität zu begreifen, deren Absicht auf Lernen ausgerichtet ist. Lernen steht in Abhängigkeit zu Lehren, auch wenn dieses Ziel oft nicht erreicht wird. Oelkers spricht in diesem Zusammenhang von einem „radical gap“ (1985, S. 167) zwischen Intention und Wirkung, weil die Aufgabe (intentionales Lernen) oft nicht erreicht wird. Lehren kann deshalb als Aktivität bezeichnet werden, welches die Bemühung involviert, Lernen zu erreichen:

Weil dieser Lernerfolg meist nicht explizit sichtbar ist, sprechen Oser und Baeriswyl (2001) zu Recht von einer Sicht- und einer Tiefenstruktur des Unterrichts. Idealerweise entspricht diese Tiefenstruktur (also das, was SchülerInnen lernen) der Sichtstruktur (dem, was Lehrpersonen lehren). In der Unterrichtspraxis folgt der Prozess aber häufig nicht diesem Ideal. Selbst wenn Lehrpersonen ihren Unterricht professionell und mit großem Engagement methodisch und inhaltlich auf die einzelnen SchülerInnen anpassen, ist das tatsächliche Lernen immer auch der Okkasion, also der Situation, ausgesetzt.

Im Folgenden soll die Situation des Lehrens an einem Unterrichtsbeispiel bestimmt werden:

Handstandüberschlag

(a) 10. Klasse Gymnasium, 17 Schülerinnen. Thema der Stunde: Handstandüberschlag. Einführende Übungen wurden in der letzten Stunde bereits geturnt. Ziel der heutigen Stunde ist, dort fortzufahren.

- (b) Nach dem Aufwärmen und einigen Spannungsübungen teilt der Lehrer die Klasse in vier Gruppen und erteilt jeder Gruppe den Auftrag, verschiedene Geräte aufzustellen. Der Lehrer gibt während des Aufstellens verschiedene Anweisungen, vor allem, was die Platzwahl und die Zusammenstellung der Geräte betrifft. Am Schluss stehen folgende Stationen in der Halle:
1. Station: Ein Minitramp (MT) steht vor einem Schwedenkasten. Zwischen Kasten und Hallenwand ist eine dicke Weichmatte hochgestellt und eingeklemmt.
 2. Station: Ein MT steht vor einem quer gestellten Schwedenkasten, dahinter liegt eine dicke Matte am Boden.
 3. Station: Vier dünne Matten sind zu einem Mattenteppich zusammengefügt (Akrostation).
 4. Station: Auf zwei Langbänken, parallel und eng zusammen, liegt eine Mattenbahn aus dünnen Weichmatten. Am Ende der Anlage liegt eine mitteldicke Weichmatte am Boden.
- (c) Die Schülerinnen werden herbeigerufen und der Lehrer erklärt die Aufgaben der vier Stationen: „Die Gruppen, die das Trampolin aufgestellt haben, können an beiden Stationen turnen.“ Der Lehrer zeigt die Übung kurz vor (Federn auf dem MT bis zum Handstand gegen die dicke Matte).
Lehrer: „Die zweite Station genau gleich: Überschlag mit Hilfe“ (Pause). „Zwei stellen sich neben den Kasten und stehen Hilfe.“ Der Lehrer turnt die Übung wiederum einmal vor: „Ihr wisst, wie man Hilfe steht, also sind immer zwei Schülerinnen neben dem Kasten. Diejenigen, welche die Akrobatikstation aufgestellt haben, turnen dort unten (der Lehrer zeigt auf die dünnen Matten) und die anderen, welche diese Station aufgestellt haben, versuchen auch den Überschlag, mit mir.“ Er zeigt auf die Langbänke. Der Lehrer erklärt der Akrobatikgruppe nochmals ihre Aufgabe und weist auf eine Broschüre hin, in welcher verschiedene Übungen aufgeschrieben sind.
- (d) Während der Erklärung fragt eine Schülerin der zweiten Station, ob sie die Station wechseln darf. Der Lehrer antwortet: „Nein.“
Schülerin: „Dann müssen wir ja schon bei der Schwierigsten beginnen.“
Lehrer: „Welches ist die Schwierigste?“
Eine zweite hinzugekommene Schülerin zeigt auf die Station Handstandüberschlag mit Hilfe: „Die ist aber höllisch schwierig!“
(aus: www.sportdidaktik.ch/fallarchiv)
... dann müssen wir ja schon beim Schwierigsten beginnen!

Die Schülerin weiß also – für sich selbst und nicht allgemein – was schwierig und was weniger schwierig zu turnen ist. Das ist für Lernprozesse entscheidend. In der Didaktik bezeichnet man dies daher auch als *adaptives Lernen*. Der Lehrer hat diese (subjektive) Hierarchie von Schwierigkeiten nicht antizipiert. Er organisiert das Erlernen des Handstandüberschlags mit beliebigen Stationen und nicht als methodische Reihe. Dass der Lehrer die Wendung der Schülerin – gleichsam vom Zirkeltraining zur methodischen Reihe – nicht voraussieht, kann man ihm nicht vorhalten. Solche „critical incidents“ passieren in jedem Unterricht. Sie sind quasi konstitutiv für Unterricht. Aber was soll der Lehrer jetzt antworten? Ohne weiter auf die didaktische Interpretation einzugehen, interessiert hier vielmehr, welches Wissen Lehrpersonen in solchen Situationen des Lehrens

rekrutieren. Jean Clandinin nennt diese Form des Wissens „personal practical knowledge“. Und Sie definiert es so: „We see personal practical knowledge as in a person’s past experience, in the person’s present mind and body and in the person’s future plans and actions. It is knowledge that reflects the individual’s prior knowledge and acknowledges the contextual nature of the teacher’s knowledge. It is a kind of knowledge, carved out of, and shaped by, situations; knowledge that is constructed and reconstructed as we live out our stories and retell and relive them through the process of reflection“ (1995, S. 125).

Clandinin verweist für das professionelle Wissen, das in einer unmittelbaren Gegenwart verwendet wird, explizit auf „mind and body“. Lehrpersonen verwenden demnach ein Wissen, das irgendwie und auf eine diffuse Art im Körper verborgen ist. Dies verweist auf den bereits oben erwähnten Aspekt von Joas, dass der Ort der Fertigkeiten, Gewohnheiten und Weisen des Bezugs auf die Umwelt unser Körper ist.

Im zweiten Teil der Definition macht Clandinin uns darauf aufmerksam, dass dieses praktische Lehrerwissen durch Situationen geformt wird. Diese reziproke Sichtweise scheint dabei sehr entscheidend. Wissen wird in Situationen des Unterrichtens nicht nur *angewendet*, sondern gleichzeitig auch durch diese Anwendung in der Praxis selbst geformt und geprägt.

Damit zeigt sich auch in didaktischen Situationen – aus der Perspektive der Lehrperson – die Notwendigkeit einer *situated creativity*. Auf das Beispiel des Handstandüberschlags übertragen, deutet die Antwort des Lehrers (auf die Frage einer Schülerin: „Dürfen wir wechseln?“) noch nicht auf eine *situated creativity* hin („nein, du darfst nicht wechseln“). Diese Antwort ist eher als Reflex zu interpretieren. Will er aber auf ihre Aussage („dann müssen wir ja bei der Schwierigsten beginnen“) professionell reagieren, muss er im Sinn des kreativen Handelns sofort und im Hier und Jetzt eine Lösung anbieten – und nicht nur mit Verboten reagieren.

Die Kohärenz von sportiven und didaktischen Situationen ist offensichtlich. Mit der Konzeption der *situated creativity* wird demnach ein zentraler – und gemeinsamer – Aspekt aufgegriffen, den es ebenso im Professionsdiskurs zu beachten gilt.

5 | VERGLEICH DER UNTERSCHIEDLICHEN SITUATIONEN

Die vorangegangenen Ausführungen analysierten sportive Situationen aus der Perspektive von SportlerInnen und Sportlern, anschließend sportive und didaktische Situationen aus der Perspektive von SchülerInnen. Als drittes Momentum wurde – und nur kurz, da sich hier deutliche Analogien abzeichnen – auf didaktische Situationen aus der Perspektive von Lehrpersonen eingegangen.

Geht man von der unmittelbaren Erfahrung in der Situation selbst aus, dann ist die Analogie erstaunlich und kann als konstitutiv betrachtet werden. Alle drei Situationen verlangen ein *tacit knowledge*, um theoretisch als *Situation* bezeichnet zu werden und praktisch die Handelnden (bei Problemen) nicht in eine Agonie zu versetzen. Sportive Begebenheiten, die hoch automatisiert sind, wie z. B. das Radfahren, werden aber erst dann zur Situation, wenn sie nachträglich – z. B. in einer Biografie – beschrieben werden.

Allen drei Situationen ist auch die Erkenntnis gemeinsam, dass dem Subjekt eine eigenständige Entscheidungskompetenz zugestanden wird, auch wenn diese Entscheidungen oft unbewusst getroffen werden. Es ist also kein „Gespenst in der Maschine“ (Ryle, 1949, S. 11), das unsere Handlungen lenkt – wir selbst sind aktiv und kreativ. Dieser Schluss mag zwar für die empirische Bildungsforschung unbequem sein, er lässt sich jedoch aufgrund der hier dargestellten theoretischen Betrachtung der *situated creativity* nicht vermeiden.

Erweitert man die Analyse auf das Davor und Danach einer sportiven, respektive didaktischen Situation, so zeichnet sich zumindest für das Davor ebenfalls eine Kohärenz ab. Sowohl sportive als auch didaktische Situationen lassen sich nur schwer planen, sie sind konstitutiv durch Okkasionen bestimmt. Je mehr man auf dem didaktischen Kontinuum nach links rutscht (oder, in den Worten von Dewey, eher von einer *primary experience* und weniger von einer Situation spricht), desto besser lassen sich Aktivitäten antizipieren. Um im Kontinuum und im Beispiel zu bleiben: Spinning im Fitnesszentrum als Training für den Konditionsfaktor Ausdauer lässt sich sehr gut antizipieren und planen.

Was bleibt ist das Danach. Und hier zeichnet sich – für die Differenz von sportiven und didaktischen Situationen – ein dritter und wesentlicher Unterscheidungsfaktor ab. Für sportive Situationen reicht die unmittelbare Begebenheit, die Okkasion. Eine SportlerIn kann *einfach mal* Sport machen. Einfach mal in den Wald joggen gehen, ohne darüber nachzudenken. Für viele SportlerInnen ist genau dies die Motivation, um Sport zu treiben. Was im Freizeit- und Vereinssport vielleicht sogar erwünscht ist, macht als Bildungsanlass erst dann Sinn, wenn man dieses gedankenlose Tun anschließend thematisiert, reflektiert und bespricht. Didaktische Situationen verlangen aus der Perspektive der SchülerInnen eine Reflexion nach der Situation oder in den Worten von Donald Schön eine „reflection-on-action“ (1983, S. 26).

In Bezug auf die Lehrperson ist die Reflexion über didaktische Situationen gleichsam der Indikator professionellen Handelns. So definiert Terhart (2011, S. 204) die Professionalität von Lehrpersonen u. a. genau durch die Fähigkeit, das Handeln im Anschluss an die Tätigkeit überhaupt beschreiben zu können. Die Kenntnis und damit das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Grenzen weist auf ein Unterscheidungsmerkmal von professionellem und nichtprofessionellem Handeln hin. Damit ist das entscheidende Kriterium genannt. Wenn Lehrpersonen als *Professionals* wahrgenommen werden wollen, dann müssen sie auch fähig sein, ihr Handeln in Situationen zu beschreiben, eventuell auch zu rechtfertigen. Aufgrund der argumentativen Struktur dieser Reflexivität ist dazu ein Wissen notwendig, das über ein ausschließlich *stilles Wissen* hinausgeht.

Bis dahin wurden, über verschiedene Definitionsansätze und Beispiele, drei Differenzen zwischen allgemeinen Situationen im Sport und Situationen im Sportunterricht festgelegt. Demnach werden sportive Situationen durch die Okkasion bestimmt. Didaktische Situationen sowohl durch Okkasion als auch durch Reflexion im Sinne einer *situated creativity* und einer *reflection on action*.

Ungeklärt bleibt die Frage nach der Verbindung von Okkasion und Reflexion. Auf das Lernen bezogen, konnte diese Frage zum Teil bereits mit der Überführung der *primary experience* in eine *secondary experience* beantwortet werden. Für das *Lehren* bleibt die Frage offen. Diese Frage ist jedoch für die Sportdidaktik als Professionswissenschaft essenziell. Die Frage lautet, Übertragen auf das Konzept der *situated creativity*, wie das *tacit knowledge* durch eine nachträgliche Reflexion verändert, angepasst oder eben gelehrt und gelernt werden kann. Die Antwort darauf ist sowohl einfach, sowie komplex: durch Narrationen.

6 | NARRATION UND SITUATION

Aufgrund der oben angeführten Argumentation soll deshalb abschließend der Zusammenhang von Narration und Situation sowohl für die fachdidaktische Ausbildung als auch für die fachdidaktische Forschung erläutert werden.

Entscheidungen in didaktischen Situationen werden mehrheitlich in einem narrativen Denkmodus getroffen. Den Begriff des narrativen Denkmodus hat Bruner (1985) in einer Heuristik von einem paradigmatischen Denkmodus unterschieden. Unter dem „narrative mode of thought“ versteht er – etwas vereinfacht formuliert – das Denken in und mit Narrationen, wie es auch von Matthias Schierz (1997), Petra Wolters (2008), Ilka Lüsebrink (2006) u. a. beschrieben worden ist. Zudem konnte die Wirksamkeit des „narrative mode of thought“ empirisch nachgewiesen werden (Messmer, 2011b). Demnach handelt es sich beim „narrative mode of thought“ um die bevorzugte Denkweise bei Sportlehrerinnen, wenn sie in der konkreten Praxis unter Zeitdruck – also in didaktischen Situationen – handeln müssen. Bromme (1992) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Denkzwang“ (Bromme, 1992, S. 136). Ohne diese Empirie hier näher zu erläutern, zeichnet sich ab, dass der wesentliche Bestimmungsfaktor in didaktischen Situationen – aus der Perspektive der Lehrpersonen – die Narration ist. Vergangene Geschichten steuern die Handlungen der Lehrpersonen durch ihren narrativen Gedächtnisanker (Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014). Es ist das Denken, das Donald Schön explizit nicht vom Tun unterscheidet (Schön, 1983) und trotzdem mental durch Narrative gesteuert wird. Es wird deshalb von Clandinin und Connelly als „thinking narratively“ (Clandinin & Connelly, 2000, S. 21) bezeichnet. Narrationen prädestinieren dazu, in didaktischen Situationen Entscheidungen zu bestimmen. Sie lassen aufgrund ihrer „narrative grammar“ (Bruner, 2002, S. 33) Entscheidungen zu, die außerhalb der bewussten Reflexion stattfinden. Wie bereits erwähnt, zeichnen sich didaktische Situationen dadurch aus, dass in einem *tacit knowledge* Entscheidungen gefällt werden. Es ist ein nicht formalisiertes und auch kaum darstellbares Wissen, das nichtsdestoweniger verhaltenswirksam ist. Es ist das, was gemeinhin als *Können* bezeichnet wird. Damit lässt sich für die didaktische Lehre festhalten, dass in der Ausbildung von Sportlehrpersonen zunehmend narrative Zugänge gewählt werden müssen.

Narrationen sind aber auch in der Praxis der Forschung ein präferierter Zugang zum Feld. Clandinin und Connelly (1999, S. 4) schreiben dementsprechend: „We know that our language of narrative and story was the connection that allowed us, with comparative ease, to negotiate working relationships with teachers [...].“

Dies macht durchaus Sinn, wenn Forschung auf Performanz ausgelegt ist. Deshalb sollte auch didaktische Forschung diesem Anspruch folgen.

Obwohl die Narration als Bestimmungsfaktor für didaktische Situationen nur kurz erläutert wurde, wird klar, welche Folgen dies für die Unterrichtsforschung im Sport hat. Der Zusammenhang und die Wechselwirkung von Okkasion und Narration in didaktischen Situationen verlangt gleichsam nach einem Forschungszugang, der nicht in der nachträglichen Wahrnehmung und Reflexion von Unterricht ansetzt, sondern die konkrete Situation selbst in den Fokus der Betrachtung rückt.

Damit lässt sich die Forderung formulieren, *gerade Narrative* und nicht nur die Sichtstrukturen von Unterricht zu untersuchen. Die Differenz von sportiven und didaktischen Situationen hat gezeigt, dass sich die Forschung, die sich mit der Praxis von Sportunterricht auseinandersetzt, zwingend mit Entscheidungen in Situationen von Unterricht beschäftigen muss: Entscheidungen von *Lernenden* und *Lehrenden*.

Bezogen auf die Situation des Lehrens, untersucht Vogler (2020, S. 272ff.) Entscheidungsmuster von Sportlehrpersonen in Situationen des Sportunterrichts. Die Untersuchung widerspricht der Vorstellung, dass Sportunterricht nur über Planung und Reflexion gesteuert werden kann. Demnach sind situative Entscheidungen hauptsächlich für die Performanz von Handlungen von Sportlehrpersonen verantwortlich. Vogler unterscheidet fünf verschiedene Typen von Entscheidungsmustern, auf die Lehrpersonen in kritischen Situationen des Sportunterrichts häufig zurückgreifen:

- die fächervergleichende Konstruktion,
- Empathie für SchülerInnen zeigen,
- Situation auflösen oder ertragen,
- der Anreizimpuls sowie
- disziplinarische Maßnahmen umsetzen.

Diese fünf komplexen Entscheidungsmuster zeigen exemplarisch auf, dass es selten nur eine „richtige“ Lösung für eine kritische Situation im Sportunterricht gibt, weshalb die Entscheidungsmuster analog des Begriffs des „Kompetenzbündels“ (Oser, Curcio, & Düggele, 2007, S. 23) definiert werden können:

„Diese generierten Resultate deuten auf eine Tendenz der Entscheidungsmuster von Lehrpersonen in kritischen Situationen des Sportunterrichts hin. Die ermittelten Resultate stellen zwar eine Momentaufnahme an möglichen Resultaten der situationsspezifischen Entscheidungsmuster dar, die aber dennoch in einem repräsentativen Sampling stattgefunden haben“ (Vogler, 2020, S. 325).

Nachdem einige der Konsequenzen für die Ausbildungs- und Forschungspraxis bereits vorweggenommen wurden, soll abschließend der oben aufgeworfene Widerspruch zwischen Okkasion und Unterricht – zumindest ansatzweise – aufgelöst werden.

7 | FAZIT

Die Analyse im Anschluss an die Philosophie des Pragmatismus zeigt, dass die zu Beginn aufgestellten Fragen zum Begriff der Situation im Sport und im Sportunterricht auf ein Narrativ hinweisen, welches es zu hinterfragen gilt. Trotz zahlreichen empirischen Wenden in den Sozialwissenschaften und auch in der Sportpädagogik (Messmer, 2011a) stellt sich nach wie vor das Problem, das Ryle als „dogma of the Ghost in the Machine“ (1949, S. 11) bezeichnet. Eine Figur, die dem Subjekt in der konkreten empirischen Situation – aus unterschiedlichen Gründen – keine Eigenständigkeit zutraut. Das „Gespenst in der Maschine“ als Denkfigur folgt – in Bezug auf Schule und Unterricht – einer genuin administrativen Logik der Verwaltung, sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen. Die Figur ist zudem bequem, weil sie Unterricht plan- und kalkulierbar macht. Das Ziel von Sportunterricht sollte allerdings nicht die Ausbildung von Domestiken sein, die wie Maschinen funktionieren – wie z. B. bei Wegelius. Das Ziel von Sportunterricht ist Mündigkeit und Bildung. In diesen Kontext mag Gehorsam und konditionierendes Verhalten vielleicht in einer anderen Zeit – und gerade in unserem Fach – durchaus als Ziel verfolgt worden sein. Für einen gesellschaftlich engagierten Sportunterricht ist das jedoch nicht mehr relevant.

Wie die Analyse ebenfalls zeigt, ist Lernen immer okkasionell, weil Situationen des Sporttreibens und Lernens gleichsam eine *situated creativity* einfordern. Trotzdem steht Sportunterricht nicht grundsätzlich im Widerspruch zur Planbarkeit von Bildungs- und Lernprozessen. Dementsprechend schreibt (Oelkers, 2014, S. 9):

„Rein okkasionell könnte man weder ein Instrument lernen noch einen anspruchsvollen sportlichen Bewegungsablauf oder ein Handwerk mit festen Regeln. Tätigkeiten wie diese setzen immer eine ‚magistrale‘ Position voraus, zu der das Lernen hingeführt werden muss und die es nicht aus sich selbst heraus erreichen kann.“

Was Oelkers hier mit Bezug auf Ryle als „magistrale“ Position bezeichnet, meint eine systematische Reihung von Aufgaben. Eine Reihung als Planung und Systematisierung von Lernprozessen, welche die Schule nicht als soziales System betrachtet, kann nicht funktionieren. Was gleichsam logisch und trivial erscheint, lässt sich auch auf den Sportunterricht übertragen. Gemeint ist aber nicht eine Serie von Bewegungsanweisungen, auch nicht eine lose Bereitstellung von Lern- und Bewegungslandschaften, sondern vielmehr die Reihung von Reflexionsaufgaben (Messmer, 2019). Mit einer Reihung von Reflexions- und Bewegungsaufgaben, bei gleichzeitiger Akzeptanz von zufälligen Situationen beim Lernen selbst, löst sich auch der zu Beginn formulierte Widerspruch zwischen der Notwendigkeit von Okkasionen beim Lernen und der Beliebigkeit von Lernprozessen auf. Nicht die Beliebigkeit von sportiven Situationen gilt es, infrage zu stellen, sondern die beliebige *Reihung* von Aufgaben.

LITERATUR

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bruner, J. S. (1985). Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (S. 97-115). Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Clandinin, J. D. (1995). Narrative and Story in Teacher Education. In *Teacher and Teaching: From Classroom to Reflection* (S. 124-137). London: The Falmer Press.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1999). *Shaping a Professional Identity*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flow: das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. In J. Dewey, A. W. Moore, H. C. Brown, G. H. Mead, B. H. Bode, H. W. Stuart, J. H. Tufts, H. M. Kallen (Eds.), *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude* (pp. 3-69). New York: Holt.
- Dewey, J. (2008a). *The later works, 1925-1953* (5 [Psychology and Work]). Illinois: Southern Illinois University.
- Dewey, J. (2008b). *The later works, 1925-1953* (1 [Experience and Nature]). Carbondale (Ill.): Illinois: Southern Illinois University.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Lob des Sports*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herzog, W. (2002). Zeitgemäße Erziehung: die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Jaitner, D. (2017). *Sportvereine als „Schulen der Demokratie“?* Berlin: Lehmanns.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Joas, H. (2015). Situated Creativity: A Way out of the Impasse of the Heidegger-Cassirer Debate. *History of European Ideas*, 41 (4), 565-570.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkman, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21-40.
- Messmer, R. (2011a). Pragmatismus und seine Rezeption in der deutschen Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 41 (3), 233-242.
- Messmer, R. (2011b). *Ordnungen der Alltagserfahrung – Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of Physical Education? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 44 (4), 508-515.
- Messmer, R. (2019). *Lernen (im Sport) sichtbar machen*. Zugriff am 11.11.2019, unter <https://www.oa.uni-hamburg.de/aktivierung-im-sportunterricht/wibowo-et-al-2019-aktivierung-im-sportunterricht.pdf>
- Miethling, W. D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Neubert, S. (2004). *Eine Einführung in die thematische Vielfalt von Deweys Philosophie und ihrer heutigen Rezeption*. Zugriff am 08.11.2019, unter http://www.eu-cim-te.eu/data/dewey/File/Neubert_Einfuehrung.pdf
- Oelkers, J. (2014). „Wissen“ oder „Kompetenz“: Ein überflüssiger Streit? Zugriff am 11.11.2019, unter https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efce-0000-000031f37318/Zuerich_Wissen.pdf
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington. American Educational Research Association (AERA).
- Oser, F., Curcio, G.-S., & Dügge, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 14-26.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Rölli, M. (2017). Kontinuum der Qualitäten. In M. Hampe (Hrsg.), *John Dewey: Erfahrung und Natur* (S. 113-126). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Rottländer, D. (2004). Zur Aktualität des Pragmatismus für das Problem des pädagogischen Handelns im Sportunterricht. In M. Schierz & S. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen* (S. 95-103). Hamburg: Czwalina.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel* (S. 161-176). Sankt Augustin: Academia.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von großen Entwürfen zu kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57*, 202-224.
- Vogler, J. (2020). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wegelius, C., Southam, T. & Bentkämper, O. (2015). *Domestik: das wahre Leben eines ganz normalen Radprofis*. Bielefeld: Covadonga.
- Wolters, P. (2008). Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen. In: W. D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*, (S. 137-159). Schorndorf: Hofmann.