

Technische Universität Dortmund
Fakultät 16 Kunst- und Sportwissenschaften
Institut für Sport und Sportwissenschaft

Die pädagogische Perspektive
"Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen"
im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW.
Eine Untersuchung zur unterrichtlichen Realisierung von
curricularen Ansprüchen.

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von:
Britta Fischer

Dortmund 2009

Erstgutachter: Prof. Dr. Jörg Thiele
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ralf Erdmann

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	4
1 Einleitung	5
2 Theoretische Grundlagen und Implikationen	10
2.1 Wissen	11
2.1.1 Differenzierungsmodelle des Lehrerwissens	12
2.1.2 Speicherung des Lehrerwissens	14
2.1.3 Begriffe und subjektive Deutungen	14
2.2 Handeln	14
2.2.1 Modell des Lehrerhandelns.....	14
2.2.2 Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrern	14
2.3 Leistung	14
2.3.1 Leistung aus wissenschaftlicher Perspektive.....	14
2.3.1.1 Leistung in der Pädagogik	14
2.3.1.2 Leistung in der Psychologie	14
2.3.1.3 Leistung in der Sportwissenschaft	14
2.3.2 Leistung in den Lehrplänen.....	14
3 Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen - eine pädagogische Perspektive	14
4 Der qualitative Forschungsansatz	14
4.1 Grundlagen qualitativer Forschung	14
4.2 Das qualitative Forschungsdesign	14
4.2.1 Datenerhebung und Datenauswertung	14
4.2.2 Leistungskonzept und subjektive Deutung.....	14
4.2.3 Kognitionen bei der Planung von Unterricht.....	14
4.2.4 Unterrichtsdurchführung	14
5 Ergebnisse der Untersuchung	14
5.1 Ansprüche erfassen	14
5.2 Der Sportlehrer Herr T.	14
5.2.1 Wirklichkeit erfassen.....	14
5.2.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben.....	14

5.3 Der Sportlehrer Herr N.....	14
5.3.1 Wirklichkeit erfassen.....	14
5.3.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben.....	14
5.4 Der Sportlehrer Herr E.....	14
5.4.1 Wirklichkeit erfassen.....	14
5.4.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben.....	14
5.5 Der Sportlehrer Herr S.....	14
5.5.1 Wirklichkeit erfassen.....	14
5.5.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben.....	14
5.6 Der Sportlehrer Herr C.....	14
5.6.1 Wirklichkeit erfassen.....	14
5.6.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben.....	14
5.7 Der Sportlehrer Herr H.....	14
5.7.1 Wirklichkeit erfassen.....	14
5.7.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben.....	14
6 Zusammenfassung und Ausblick	14
6.1 Einsichten in Wirklichkeit	14
6.2 Anhaltspunkte für einen konstruktiven Umgang mit Wirklichkeit.....	14
6.3 Ausblick	14
Literaturverzeichnis	14

Tabellenverzeichnis

Tab. 1. Example Descriptions of Knowledge as a Function of Type and Quality (modifiziert nach de Jong & Ferguson-Hessler, 1996, p. 111).	14
Tab. 2. Annahmen zur Bedeutung von Wissen für Können.....	14
Tab. 3. Anwendung von quantitativen Kriterien - Ein Vorschlag von Miles & Hubermann (1994).....	14
Tab. 4. Formulierung von spezifischen Kriterien für qualitative Forschung - Eine Auflistung von Steinke (2000).	14
Tab. 5. Handlungspläne (Herr T.).....	14
Tab. 6. Handlungspläne (Herr N.).....	14
Tab. 7. Handlungspläne (Herr E.).....	14
Tab. 8. Handlungspläne (Herr S.).....	14
Tab. 9. Handlungspläne (Herr C.).....	14
Tab. 10. Handlungspläne (Herr H.).....	14

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Einflussfaktoren auf die Unterrichtsplanung	14
Abb. 2. Veränderung der Leistungsdefinition über die Zeit am Beispiel zweier lexikalischer Quellen	14
Abb. 3. Arbeitsschritte der Untersuchung	14
Abb. 4. Verwirklichungen verstehen	14
Abb. 5. Konzept-Pool zur Erhebung der Leistungskonzepte	14
Abb. 6. Konzept-Pool zur Erhebung der subjektiven Deutungen.....	14
Abb. 7. Relations-Pool zur Erhebung der Leistungskonzepte	14
Abb. 8. Relations-Pool zur Erhebung der subjektiven Deutungen.....	14
Abb. 9. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr T.)	14
Abb. 10. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr T.)	14
Abb. 11. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr N.).....	14
Abb. 12. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr N.).....	14
Abb. 13. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr E.)	14
Abb. 14. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr E.).....	14
Abb. 15. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr S.)	14
Abb. 16. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr S.).....	14
Abb. 17. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr C.).....	14
Abb. 18. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr C.).....	14
Abb. 19. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr H.).....	14
Abb. 20. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr H.).....	14

1 Einleitung

Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen haben dazu geführt, dass um die Wende des 21. Jahrhunderts eine neue Generation von Sportlehrplänen entstanden und in Kraft getreten ist. Mit ihrer Produktion ist einmal mehr die Hoffnung verbunden, auf die Unterrichtsprozesse einwirken zu können.

Lehrplantexte führen allerdings nicht gradlinig zur schulpraktischen Realisierung. Die Idealvorstellungen des amtlichen Lehrplans¹ treffen bei der Unterrichtsplanung auf die individuellen Vorstellungen und Interpretationen der einzelnen Lehrenden. Von Bedeutung ist deshalb, wie Sportlehrpläne rezipiert, verwendet und umgesetzt werden. Zur Frage des Umgangs mit Lehrplänen gibt es inzwischen eine Reihe von empirischen Untersuchungen². Auch wenn die einzelnen Studien nur begrenzt vergleichbar sind, „lässt sich doch die Tendenz ausmachen, dass viele Sportlehrerinnen und Sportlehrer offensichtlich nicht, kaum oder nur unzureichend über genauere Lehrplankenntnisse verfügen“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 151). Die Ursachen sind sicherlich mannigfaltig. Die Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass beispielsweise Verständlichkeit, Innovationsgrad, Regelungsdichte sowie konzeptionelle Stringenz des Lehrplans den Rezeptionserfolg beeinflussen können (Atzert, 2004; Popp, 1999; Vorleuter, 1999). Hinsichtlich der Verwendung von Lehrplänen weisen die Befunde darauf, dass sie nur selten für die Unterrichtsplanung herangezogen werden. Vielmehr scheinen andere Faktoren, wie persönliche Erfahrungen, Rahmenbedingungen und das Wissen über Schüler, von Bedeutung zu sein (Fischer, 1996; Stegemann, 1986). Der Blick auf existierende empirische Studien zeigt des Weiteren, dass nur wenige Arbeiten über die Ebene des individuellen Lehrplans hinausgehen, sich also mit der unterrichtlichen Umsetzung von Ansprüchen auseinandersetzen.

¹ Im Folgenden wird, ungeachtet von existierenden Differenzierungen, für die auf Stibbe und Aschebrock (2007) verwiesen wird, nur noch von Richtlinien oder Lehrplänen sowie alternativ von Bildungsplänen, Curricula, Bildungswerken u. ä. gesprochen. Ausnahme sind die Ausführungen zu den vorhandenen Ansprüchen, wie sie mittels der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an Sportunterricht bzw. besser gesagt an das Handeln im Sportunterricht gestellt werden (s. Kap. 3). Die Termini Rahmenplan und Lehrplan kennzeichnen hier die Verortung im Gesamtwerk genauer.

² Eine Aufstellung von existierenden Untersuchungen geben Stibbe und Aschebrock (2007).

Gerade solche Studien sind jedoch wichtig, denn letztlich geht es um die Frage der Wirksamkeit des staatlichen Steuerinstruments.

Für die aktuellen Sportlehrpläne in Nordrhein-Westfalen liegen derzeit kaum spezifische empirische Studien vor und dies, obwohl sie als Vorreiter der aktuellen Lehrplangeneration gelten (Balz, 2002; Prohl & Krick, 2006). Stattdessen haben sie eine bemerkenswerte Beachtung in der sportdidaktischen Diskussion erfahren (Stibbe & Aschebrock, 2007). Hierbei werden Schwächen in der Qualität des Lehrplankonzepts deutlich, die darauf hindeuten, dass existierende pessimistische Befunde zur Rezeption von Sportlehrplänen übertragbar sind. Beispielsweise existieren Unschärfen in der pädagogischen Grundlegung, die zu einem Rezeptionshindernis werden können. So haben erst vor kurzem Stibbe und Aschebrock (2007) darauf hingewiesen, dass durchaus darüber gestritten werden kann, ob die Prinzipien eines erziehenden Unterrichts im Lehrplan nachvollziehbar begründet, treffend ausgewählt, akkurat formuliert oder in sich stimmig konkretisiert werden (Thiele, 2001). Kurz (2008) attestiert eine durchaus unterschiedliche Auslegung des Doppelauftrags, was ebenfalls auf die Problematik der Verständlichkeit von Ansprüchen verweist. Hinzu kommen Widersprüche im Lehrplankonzept. Die in den Rahmenvorgaben aufgeführten Prinzipien eines erziehenden Unterrichts werden in den schulformbezogenen Lehrplänen nicht oder kaum mehr aufgegriffen (Stibbe, 2004). Auf der Inhaltsebene der einzelnen Lehrpläne sind die pädagogischen Perspektiven

„die leitenden ‚Prinzipien‘, mit denen der ‚erziehende Sportunterricht‘ realisiert werden soll. Durch dieses Konstruktionsproblem wird (...) die Auffassung gestützt, erziehender Sportunterricht sei lediglich als mehrperspektivischer Unterricht zu begreifen“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 200).

Des Weiteren wird für die Lehrplanrezeption von Bedeutung sein, dass die Bildungspläne als eine weitgehende Revision betrachtet werden können (Beckers, 2000). In diesem Zusammenhang werden Befürchtungen laut, die pädagogischen Ansprüche könnten die Lehrenden überfordern (Balz, 2002; Klingen, 2002). Nicht aus der fachdidaktischen Diskussion abzuleiten, aber dennoch plausibel dürfte es sein, dass hinsichtlich der Verwendung von Lehrplänen bei der Unterrichtsplanung ebenfalls von einer Übertragbarkeit bestehender Befunden ausgegangen werden kann. Die vorhandenen Planungsroutrinen von Sportlehrern werden nur schwer aufzubrechen sein, zu-

mal sie in ihren Grundzügen keinesfalls nur fachspezifisch sind, wie Untersuchungen zur Unterrichtsplanung in anderen Fächern zeigen (Haas, 1998; Tebrügge, 2001).

Hinsichtlich der Verwirklichung von Lehrplanansprüchen lag im Untersuchungszeitraum keine empirische Arbeit vor. Aktuell existiert eine Studie von Schmoll (2004). Er analysierte Unterrichtsentwürfe von Sportreferendaren hinsichtlich lehrplankonformer Zielformulierungen. Unberücksichtigt bleibt bei der Untersuchung allerdings inwieweit die Planungen im konkreten Unterricht umgesetzt werden, sodass man einschränkend auch von einer Annäherung an die Realität des Unterrichts im Fach Sport sprechen könnte (Stibbe & Aschebrock, 2007). Die im Allgemeinen defizitäre Forschungslage zur schulpraktischen Realisierung von Lehrplänen besteht demzufolge auch für die aktuellen Lehrpläne Sport in Nordrhein-Westfalen.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie existierende Ansprüche der nordrhein-westfälischen Lehrpläne der schulsportlichen Wirklichkeit vergleichend gegenüberstellt, um so Passungen und Differenzen zu erfassen, diese durch Interpretationen nachvollziehbar zu deuten und durch Empfehlungen konstruktiv zu handhaben. Die Fülle der vorhandenen Ansprüche legt untersuchungspraktisch eine Reduktion nahe. Demzufolge wurden nicht alle existierenden Lehrplanansprüche aufgegriffen, sondern spezifische Ansprüche sind konkreten Ausschnitten der Wirklichkeit des Sportunterrichts gegenübergestellt worden. Untersucht wurde die Umsetzung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen*³ im Schulsportunterricht der Sekundarstufe II. Um die vorgefundenen Übereinstimmungen nachzuvollziehen und zu verstehen, kommen verschiedene Ansatzpunkte in Betracht. Es sind Einflussfaktoren auf der Ebene der Lehrvoraussetzungen der Lehrkraft, der Lernvoraussetzungen der Schüler⁴ sowie der institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen. Vor dem Hintergrund, dass Sportlehrer das Bindeglied zwischen den Richtlinien und dem Unterricht sind, und der Annahme, dass das Wissen eines Menschen not-

³ Nachfolgend vereinfacht auch als Leistungsperspektive oder pädagogische Perspektive bezeichnet.

⁴ In der vorliegenden Arbeit wird aus stilistischen Gründen die männliche Form verwendet, es sei denn, es handelt sich nur um weibliche Personen.

wendige Bedingung für sein Handeln ist, wurde untersucht, auf welchem Wissen die Verwirklichung der Ansprüche basiert. Vermutet wurde, dass insbesondere das individuelle Verständnis von Leistung auf der Seite des Lehrenden und seine individuelle Auslegung der Leistungsperspektive das Handeln beeinflussen. Aufgrund der Tatsache, dass die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen⁵ anhand von exemplarischen Unterrichtseinheiten untersucht werden sollte, konnten grundsätzlich existierende Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit nicht bestimmt werden. Deshalb werden ergänzend Lehr-Lernziele aufgezeigt, die für den jeweiligen Sportlehrer existieren, wenn Leistung zum Gegenstand des Sportunterrichts wird. Für die vorfindbaren Differenzen zwischen benannten und bestehenden Perspektivenansprüchen war, soweit möglich, beabsichtigt, bedeutsame Bereiche des beruflichen Wissens zu identifizieren.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt. Im Kapitel zwei wird zunächst aufgezeigt, was im Rahmen dieser Arbeit unter Wissen gefasst wird. Notwendig ist dies, weil unter dem Begriff im wissenschaftlichen Gebrauch Unterschiedliches subsumiert wird. Anschließend werden existierende Taxonomien für das Wissen von Lehrern dargestellt. Als (Vor-)Wissen stellen sie einen Orientierungsrahmen für die Auswertung des handlungsrelevanten Wissens dar. Ihre Darstellung ist zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse erforderlich. In einem weiteren Abschnitt werden Vorstellungen zur Speicherung des Lehrerwissens formuliert. Theoretische Annahmen und Modellvorstellungen zur Wissensrepräsentation sind unabdingbar, um zu klären, welche Erhebungsmethoden angemessen sind. Sie sind auch erforderlich, um die Grenzen der Erfassbarkeit von Wissen transparent zu machen. Da mit der individuellen Vorstellung von Leistung und der persönlichen Auslegung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* ganz spezifische Bereiche des Lehrerwissens erfasst werden sollten, wird zudem auf die hierfür relevanten Konstrukte Konzept und sub-

⁵ Der Ausdruck stellt eine sprachliche Verkürzung dar, wird aber aus Gründen der Leserlichkeit in der Regel anstatt der Formulierung „Ansprüche wie sie mittels der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an den Sportunterricht bzw. das Handeln der Akteure gestellt werden“ verwendet. Aus demselben Grund werden beispielsweise die Termini Perspektivenanforderungen, ministerielle Ansprüche, Lehrplanansprüche, curriculare oder ministerielle Forderungen synonym verwendet. Sind andere Lehrplanansprüche gemeint, dann wird dies sprachlich deutlich gemacht.

jektive Deutung gesondert eingegangen. Im Anschluss wird zunächst auf den Handlungsbegriff Bezug genommen. Aufgezeigt wird, dass es keine genuin pädagogischen Vorstellungen gibt, sodass auf andere Ansätze zurückgegriffen werden muss. Es folgt eine Beschreibung des der Arbeit zugrunde gelegten Modells des Lehrerhandelns. Aufgrund des Erkenntnisinteresses wurden für seine Genese Vorstellungen genutzt, die für Planungshandeln sowie interaktives Handeln anwendbar sind und zudem Aussagen zum Zusammenhang von Wissen und Handeln enthalten. Das Teilkapitel schließt mit Ausführungen zum Unterrichten, wobei insbesondere die Phase der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung aufgegriffen wird. Da sich die Untersuchung auf die Umsetzung der Leistungsperspektive bezieht, werden danach zunächst Bedeutungszuschreibungen zum Terminus Leistung aus der Sicht verschiedener Wissenschaften dargestellt. Anschließend wird auf den Leistungsbegriff in den Richtlinien und Lehrplänen eingegangen. Zielsetzung ist es, aufzuzeigen, dass Leistung ein vermeintlich klarer Begriff ist, tatsächlich aber sehr Unterschiedliches darunter gefasst wird. Aufgegriffen werden solche Wissenschaftsgebiete, die als Bezugswissenschaften für das Sportlehrerhandeln angesehen werden. Sie können, wie der Leistungsbegriff in den Lehrplänen, das Leistungsverständnis des einzelnen Lehrers beeinflussen und damit potentiell auch die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen. Im Kapitel drei der Arbeit werden im unmittelbaren Vorgriff auf den empirischen Teil Ausführungen zur pädagogischen Perspektive wiedergegeben. Das Material diene zur Analyse der Ansprüche, die mittels der ausgewählten pädagogischen Perspektive an die Akteure im Sportunterricht gestellt werden. Die gemachten Ausführungen ermöglichen zudem Schlussfolgerungen hinsichtlich der Wahrnehmung der Lehr-Lernanforderungen durch Sportlehrer. Kapitel vier leitet den empirischen Teil der Arbeit ein. Aufgrund des explorativen Charakters der Arbeit wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Qualitative Forschung ist allerdings ein Sammelbegriff für eine Reihe von Methodologien und Forschungspraktiken, sodass zunächst einmal gemeinsame Kennzeichen qualitativer Methoden benannt werden. Da qualitative Forschung in besonderem Maße mit dem Problem von Gütekriterien konfrontiert ist, werden die existierenden Grundpositionen und die der Arbeit zugrunde gelegten Kriterien aufgezeigt. Schwerpunkt des Kapitels ist die Darstellung des konkreten qualitativen Forschungsdesigns der Arbeit. An-

hand der durchgeführten Arbeitsschritte wird das Vorgehen bei der Datenerhebung und Datenauswertung aufgezeigt. Durchgeführt wurden folgende Arbeitsschritte:

- Ansprüche erfassen
- Wirklichkeit erfassen
- (Nicht-)Verwirklichung von Ansprüchen erfassen
- (Nicht-)Verwirklichung von Ansprüchen verstehen

In Teilkapiteln wird detailliert auf die Evaluation des Leistungskonzepts, der subjektiven Deutung der Leistungsperspektive, der Kognitionen bei der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung eingegangen. Kapitel fünf beinhaltet die Auswertung der Verwirklichung von Ansprüchen, wie sie in Form der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an den Sportunterricht gestellt werden. Zunächst werden die existierenden Ansprüche aufgezeigt. Daran schließt sich die lehrerspezifische Auswertung der Daten an. Sie enthält im Wesentlichen jeweils eine Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit sowie das Bestimmen und Nachvollziehen der Verwirklichung von Ansprüchen. Im abschließenden Kapitel sechs werden der Untersuchungsgegenstand und die durchgeführten Arbeitsschritte noch einmal aufgezeigt und es wird eine kritische Stellungnahme zur Untersuchung gegeben. Der Kern des Kapitels stellt die Bündelung der gewonnenen Einsichten und erster getroffener Empfehlungen dar. Die Arbeit schließt mit Anmerkungen zum (aktuellen) Stellenwert der Erkenntnisse.

2 Theoretische Grundlagen und Implikationen

Mit dem Erkenntnisinteresse, die Verwirklichung von Ansprüchen, wie sie mittels der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an das Handeln von Sportlehrern im Fachunterricht gestellt werden, zu erfassen und unter Rückgriff auf deren berufsrelevantes Wissen nachvollziehend zu verstehen, sind zugleich Wissen, Handeln und Leistung als zentrale Begriffe für die vorliegende Arbeit festgelegt. In den nächsten Teilkapiteln werden deshalb diese Begriffe konkretisiert. Die Zielsetzung der folgenden Darstellungen liegt darin, die Begriffe soweit aufzuarbeiten, wie es für die Untersuchung hilfreich und notwendig ist.

2.1 Wissen

Geht man der Frage nach, was unter Wissen verstanden wird, dann findet man in Veröffentlichungen, die sich mit dem Konstrukt befassen, häufig keine genaueren oder zum Teil sehr unterschiedliche, sich mitunter ausschließende Bedeutungszuschreibungen (Kompa, 1999). Von Psychologen wird Wissen zumeist als individueller Besitz konzipiert, der relativ dauerhaft im Gedächtnis verankert ist. Dabei wird

„durchaus kontrovers diskutiert, ob es sinnvoll ist, Wissensbestände als objektive Informationsmengen zu bezeichnen, die unabhängig vom jeweiligen Wissensträger existieren, oder ob die Annahme einer individuellen Repräsentation und Verarbeitung von Wissen nicht darauf hindeutet, daß Wissen immer subjektiv konstruiert wird“ (Gruber, 1999, S. 95).

In der aktuellen Ausgabe von *Herders pädagogischem Wörterbuch*, als Beispiel für eine pädagogische Terminusbestimmung, wird Wissen definiert als von einer Person gespeicherte und reproduzierbare Kenntnisse, Erkenntnisse, Einsichten, Daten und Fakten über die Beschaffenheit bestimmter Wirklichkeitsbereiche (Keller & Novak, 2007). In der Soziologie wird das Konstrukt gefasst als „Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch Sinnstrukturen, die Handeln und soziale Koordination im alltäglichen Miteinander überhaupt erst möglich machen“ (Neumann, 2000, S. 56). Das Wissen des Einzelnen, so wird angenommen, basiert primär auf der Übernahme von Wissen und entsteht in dieser Perspektive nicht durch eigentliche Generierung. Wissen ist demnach im Kollektiv abgelagert.

Bereits diese einführende Darstellung macht deutlich, dass das, was unter Wissen verstanden wird, wesentlich von dem theoretischen Hintergrund und dem jeweiligen Erkenntnisinteresse abhängt. So kann der Erwerb von Wissen genauso wie seine Veränderung oder Anwendung im Fokus stehen. Die Untersuchungsebene kann dabei das Individuum, das Kollektiv, eine Organisation oder verschiedene Organisationen sein. Für die vorliegende Untersuchung wird, aufgrund der Intention der Arbeit, eine Wissensdefinition zugrunde gelegt, deren Betrachtungsperspektive auf der Wissensanwendung liegt und die als Träger des Wissens das Individuum ansieht. Wissen wird für diese Arbeit *als die Form mental repräsentierter Informationen gefasst, die Menschen zur Bewältigung von Anforderungen befähigt* (Gruber, 1999; Terzan, 1989a). Es stellt

„eine Mischung aus Erfahrungen, Wertvorstellungen, Kontextinformationen und Fachkenntnissen [dar], die in ihrer Gesamtheit einen Strukturrahmen zur Beurteilung und Eingliederung neuer Erfahrungen und Informationen bietet“ (Dueckert, 2003, S. 16).

Dabei wird davon ausgegangen, dass in den Wissensbestand des Einzelnen unterschiedliche gesellschaftliche und gruppenspezifische Einflüsse Eingang finden (Haas, 1998).

Im Folgenden werden zunächst Klassifikationen des Wissens von Lehrern dargestellt. Zielsetzung ist es, das in die Auswertung eingeflossene Vorwissen transparent zu machen und damit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analysen zu verbessern. Anschließend wird auf die Speicherung von unterrichtsrelevantem Lehrerwissen eingegangen. Der Explikation grundlegender Annahmen folgen Ausführungen zu den Konstrukten Konzept und subjektive Deutung. Die getroffenen Aussagen und Vermutungen zur Wissensrepräsentation stellen die Grundlage für die Auswahl der Erhebungsmethoden des unterrichtsrelevanten Lehrerwissens dar. An dieser Stelle wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht die Absicht verfolgt wird, verschiedene Differenzierungsvorschläge aufzuzeigen, um anschließend einen Ansatz für die Analyse des unterrichtsrelevanten Lehrerwissens auszuwählen oder, um ein eigenes Differenzierungsmodell zu erarbeiten. Mit einem solchen Vorgehen bestünde die Gefahr, dass bei der späteren Auswertung bedeutsame Bereiche des beruflichen Wissens nicht erfasst würden, weil sie durch die vorab festgelegte Taxonomie nicht oder nicht angemessen abgebildet werden.

2.1.1 Differenzierungsmodelle des Lehrerwissens

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Wissen von Lehrern hat verschiedene Differenzierungsvorschläge für das berufsrelevante Wissen von Lehrenden hervorgebracht.

Einen der bekanntesten Vorschläge zur Systematisierung des Wissens von Lehrern hat Shulman (1991; 1986) im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Wissen gemacht. Der Autor vermutet drei Kategorien von inhaltlichem Wissen bei Lehrkräften: das Wissen über Fachinhalte, das pädagogische Inhaltswissen und das curriculare Wissen. Unter *Wissen*

über Fachinhalte versteht er den Umfang und die Organisation von Wissen im Kopf des Lehrers. Es ist mehr als das bloße Verfügen über die Fakten oder Konzepte eines Bereichs. Es verlangt das Verstehen des Faches. Es geht nicht nur um das Wissen, dass etwas so ist und warum es so ist, sondern auch um die Bedeutungsbeimessung bestimmter Themen. Durch letzteres unterscheidet sich das fachinhaltliche Wissen eines Lehrers von jenem seiner Fachkollegen. Unter die Kategorie *pädagogisches Inhaltswissen* subsumiert Shulman Aspekte der Lehrbarkeit, das Wissen über die Möglichkeiten der Repräsentation und der Formulierung einer Disziplin, die sie für andere verständlich macht.

„It presents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topic problem, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interest and abilities of learners, and presented for instruction“ (Shulman, 1987, p. 8).

Curriculares Wissen als dritte Differenzierung meint das Wissen über alle Programme, die den Unterricht in einem Fach auf einem bestimmten Niveau regulieren und das Wissen über die entsprechenden Unterrichtsmaterialien sowie das Wissen über Indikation und Kontraindikation bei der Verwendung spezieller Materialien in spezifischen Situationen. Neben diesen Wissenskategorien, denen sein Hauptaugenmerk gilt, nennt Shulman als vier weitere Bereiche das *allgemeine pädagogische Wissen* - „knowledge of pedagogical principles and techniques that is not bound by topic or subject matter“ (Wilson, Shulman & Richert, 1987, p. 114) -, das *Wissen über Schüler* - „including knowledge of student characteristics and cognitions as well as knowledge of motivational and development aspects of how students learn“ (Wilson et al., 1987, p. 114) - und das *Wissen über den Kontext der Erziehung* sowie das *Wissen über Ziele, Absichten und Werte der Erziehung und über ihren philosophischen und historischen Hintergrund*.

Eine andere viel zitierte Differenzierung hat Bromme (1992a; 1997) vorgenommen. Komponenten von Wissen, die aus seiner Sicht zur Bewältigung von pädagogischen Situationen benötigt werden, sind: fachliches Wissen, curriculares bzw. schulfachbezogenes Wissen, die Philosophie des Faches, pädagogisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen. Das *fachliche Wissen* beschreibt Bromme als das Wissen, das Lehrer in ihrem Fachstudium lernen. Der zweite Wissensbereich, das *schulfachbezogene Wissen*,

verweist darauf, dass die Bedeutung der unterrichtlichen Begriffe nicht allein aus der Logik der wissenschaftlichen Fachdisziplinen zu erklären ist. „Vielmehr fließen auch Zielvorstellungen über Schule (z. B. Allgemeinbildungskonzeptionen) in die fachlichen Bedeutungen ein“ (Bromme, 1992a, S. 97). Unter der *Philosophie des Faches* versteht Bromme die Auffassung darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung das Fach zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht. Er will mit dem Begriff der Philosophie hervorheben, dass mit diesem Wissen „eine bewertende Perspektive auf den Inhalt des Unterrichts gemeint ist. Es geht nicht nur um eine subjektive Bevorzugung dieses oder jenes Ausschnittes aus dem Curriculum“ (Bromme, 1992a, S. 97). Unabhängig vom Fach ist das *pädagogische Wissen* eines Lehrers. Es ist beispielsweise das Wissen, wie man die für den Unterrichtsablauf notwendigen Verhaltensmuster in einer Klasse einführt oder das Wissen über die Bedeutung des Elternhauses für die Erklärung und Beeinflussung von Schülerverhalten. Da die sachlogische Struktur des Stoffs für sich genommen noch keine Unterrichtsentscheidung über die geeignete Form der Darstellung des Stoffs oder die zeitliche Abfolge der Themen ermöglicht, führt Bromme als letzten Bereich das *fachspezifisch-pädagogische Wissen* ein. Es bezeichnet integriertes Wissen, in dem pädagogisch-psychologische Kenntnisse sowie Erfahrungen des Lehrers auf das curriculare Wissen bezogen werden. Zu berücksichtigen ist bei dieser Gliederung, dass die einzelnen Kategorien in der Praxis nicht unabhängig voneinander sein dürften. So gibt Bromme selber an, dass eine strikte Trennung möglicherweise unangemessen ist. „Bestimmte Varianten der Philosophie des Schulfaches erfordern auch ein tieferes Verständnis (disziplinäres Wissen) und mehr oder anderes fachspezifisch-pädagogisches Wissen“ (Bromme, 1997, S. 197).

Eine weitere Taxonomie stammt von Weinert, Schrader und Helmke (1990). Die Autoren schlagen eine Differenzierung vor, die aus ihrer Sicht zentral für die Leistungsförderung der Schüler ist, aber keine unmittelbare Gültigkeit für andere pädagogische Aufgaben und Probleme beansprucht. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen sind zwei in der Lehrerexpertiseforschung häufig unterschiedene Wissenssysteme. Hierbei handelt es sich um sachliches Wissen über Lehrinhalte sowie Wissen über die Unterrichtsstruktur, die Organisation

von Unterricht und die Führung von Klassen. Gestützt auf Plausibilitätsannahmen und auf wissenschaftlichen Studien halten sie es für sinnvoller, zwischen klassenführungsbezogenem Wissen und unterrichtsmethodischem Wissen zu unterscheiden und das diagnostische Wissen als eigenständigen Wissensbereich zu berücksichtigen. Damit kommen Weinert et al. (1990) auf insgesamt vier Wissenssysteme. Erstens das *klassenführungsbezogene Wissen* als das Wissen über die Organisation des Unterrichts bzw. der Sicherstellung der Rahmenbedingungen für eine effektive Stoffvermittlung. „Dabei geht es besonders um die Herstellung einer störungsfreien Unterrichts Atmosphäre und um die schnelle Beseitigung auftretender Störungen“ (Weinert et al., 1990, S. 190). Zweitens das *unterrichtsmethodische Wissen* als das Wissen über den Unterrichtsaufbau und die Unterrichtsgestaltung zur Zielerreichung. Drittens das *Sachwissen* als die Kenntnisse über den zu vermittelnden Stoff. Es ist bereichsspezifisches Wissen, das Annahmen über Lehrziele, Schwierigkeiten des Stoffs und den curricularen Aufbau der zu vermittelnden Inhalte enthält.

„Das Sachwissen des Lehrers unterscheidet sich von dem des eigentlichen Sachexperten (wie etwa des Wissenschaftlers) normalerweise dadurch, daß es nur einen stark verengten, dafür aber in didaktisch sinnvoller Weise organisierten Ausschnitt des potenziell verfügbaren Wissens darstellt“ (Weinert et al., 1990, S. 191).

Viertens das *diagnostische Wissen* als das Wissen über die Leistungsstärken und Leistungsschwächen von Schülern einer Alters- bzw. Klassenstufe, aber auch einer bestimmten Klasse und eines einzelnen Lernenden. Wie auch Bromme gehen die Autoren davon aus, dass das unterrichtliche Handeln eine Verknüpfung von einzelnen Wissensbereichen erfordert.

Der Versuch, die aufgezeigten Vorschläge zueinander in Beziehung zu setzen, ist ein schwieriges Unterfangen. Um eine genaue Zuordnung der verschiedenen, vorgeschlagenen Unterscheidungen zueinander vornehmen zu können, müssten die Kategorien besser operationalisiert sein. Allerdings geht es für diese Arbeit nicht darum, genau zu erfassen, was unter den Kategorien zu subsumieren ist, um anschließend auf dieser Basis eine existierende Möglichkeit auszuwählen oder eine neue Differenzierung daraus abzuleiten. Insofern ist ein Vergleich und eine Zuordnung für einen Überblick zwar wünschenswert, aber für die Datenauswertung nicht notwendig. Vielmehr gibt,

trotz aller Operationalisierungsdefizite, jede Taxonomie für sich wertvolle Hinweise darauf, welche Bereiche des Lehrerwissens das Unterrichten beeinflussen könnten.

2.1.2 Speicherung des Lehrerwissens

Für die Analyse von handlungsrelevantem Wissen kann die Kenntnis von Taxonomien des Lehrerwissens eine hilfreiche Orientierung darstellen. Unabdingbar sind jedoch Annahmen zur Speicherung von Wissen im menschlichen Gedächtnis, denn sie ermöglichen eine begründete Auswahl von Erhebungsmethoden.

Vor dem Hintergrund, dass der gegenwärtige Forschungsstand keine gesicherten umfassenden Aussagen zur Wissensrepräsentation zulässt und auf der Basis der Vorstellung von Unterrichten als Problemlösen (s. Kap. 2.2.2) wird im Folgenden zunächst auf ein Modell von de Jong und Ferguson-Hessler (1996) zur Speicherung von Wissen zurückgegriffen. Es gibt einen weitreichenden Überblick, wie unterrichtsrelevantes Wissen im menschlichen Gedächtnis gespeichert sein könnte und bietet damit eine für die Evaluation von Wissen hilfreiche Strukturierung. Eine solche ist gerade auch deshalb wichtig, weil in der Literatur eine Fülle von Annahmen existiert, bei der vor allem unklar ist, wie sich die einzelnen Typen zueinander verhalten. Anschließend werden mit dem konzeptuellen und prozeduralen Wissen zwei Wissenstypen näher betrachtet. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Begriff des impliziten Wissens eingegangen.

De Jong und Ferguson-Hessler (1996) gehen davon aus, dass mit dem konzeptuellen, dem prozeduralen, dem strategischen und dem situationalen Wissen vier verschiedenen Typen für das Lösen von Problemen relevant sind.

„*Situational knowledge* is knowledge about situations as they typically appear in a particular domain. (...) *Conceptual knowledge* is static knowledge about facts, concepts and principles that apply within a certain domain. (...) *Procedural knowledge* contains actions or manipulations that are valid within a domain. (...) *Strategic knowledge* helps (...) [persons] organize their problem-solving process by directing which stages they should go through to reach a solution“ (de Jong & Ferguson-Hessler, 1996, pp. 106-107).

Die vier Wissenstypen werden von de Jong und Ferguson-Hessler (1996) zu fünf Eigenschaften von Wissen in Beziehung gesetzt (s. Tab. 1). Die Autoren unterscheiden nach Niveau, Struktur, Automatisierungsgrad, Modalität und Allgemeinheitsgrad. Wissen kann oberflächlich oder tief verarbeitet sein, aus einzelnen Elementen bestehen oder strukturierte Einheiten bilden, es kann deklarativ und kompiliert genutzt werden, verbal oder bildlich repräsentiert sein und es kann generalisiert oder bereichsspezifisch vorliegen. Dabei sind die einzelnen Eigenschaften nicht alle unabhängig voneinander. So setzt beispielsweise strukturiertes Wissen eine vertiefte Verarbeitung voraus. De Jong und Ferguson-Hessler machen allerdings über die bestehenden Zusammenhänge keine umfassenderen Annahmen.

Tab. 1. Example Descriptions of Knowledge as a Function of Type and Quality (modifiziert nach de Jong & Ferguson-Hessler, 1996, p. 111).

Qualities	Types			
	Situational	Conceptual	Procedural	Strategic
Level surface - deep	Case-based reasoning - translation into domain concepts	Symbols and formulae - concepts and relations	Rules/recipes/algebraic manipulation - meaningful action	Symbol-driven search for formula - analysis and planning
Structure isolated elements - structured knowledge	Isolated features - grouped together (i.e. models of situations)	Independent concepts and laws - meaningful (hierarchical) structure	Isolated algorithms - action related to concepts or principle	Isolated actions - coherent set of sequential actions
Automation declarative - compiled	Conscious and stepwise - automatic translation to domain concepts	Verbalizable principles, definitions, etc. - intuitive, tacit understanding	Conscious choice and step by step execution - automatic access and routine execution	Step by step choices and planning - automatic analysis and planning; parallel checking
Modality verbal - pictorial	Words and Symbols - pictures and diagrams	Propositions and formulae - pictures, diagrams	Set of production rules - pictorial (diagrams, figure, graphs)	Sets of production rules - pictorial (diagrams – figures, graphs)
Generality general - domain specific	General properties (e.g., homogeneous, time independent) - domain specific characteristics	General structures of domain - a specific domain, and also: conservation law - specific cases thereof	Define system for application of conservation law - check points of contact for forces	General steps (analysis, planning, etc.) - specific steps (thermodynamic: system, interaction, process, etc.)

Ausgehend von diesem Modell, wird hinsichtlich der Eigenschaften des Wissens von Lehrern folgendes angenommen: Unterrichtsrelevantes Lehrerwissen dürfte in der Regel tiefer verarbeitet sein, denn tiefer verarbeitet bedeutet nach de Jong und Ferguson-Hessler (1996), dass das Wissen nicht mehr vollständig identisch mit seinem Ursprung ist. Gerade hiervon geht Bromme (1992a) für die Begriffe von Lehrern aus. Sie sollen nicht mehr mit den Begriffen der Wissenschaft, als ihrem Ursprung, übereinstimmen. Das Wissen von Lehrern liegt darüber hinaus vermutlich in Form von Modulen vor und nicht als in sich vollständig vernetztes, konsistentes Wissenssystem, denn der Wissenskörper wird nicht gänzlich kohärent sein (Bromme, 1992a). Da Lehrer beim Handeln auch auf Routinen zurückgreifen, wird ihr Wissen in Anteilen hoch automatisiert sein. Die Nutzung von Wissen, ohne zumindest vollständig bewussten Rückgriff auf dieses, wird auch durch das Konstrukt des verdichteten Wissens bei Bromme (1997) deutlich. Lehrerwissen dürfte zudem in einem gewissen Umfang verbal repräsentiert und damit verbalisierbar oder aus einem anderen Repräsentationsmodus zumindest in sprachliche Äußerungen transformierbar sein, denn Lehrer teilen ihren Schülern Wissen verbal mit. Hinsichtlich des Allgemeinheitsgrads des Wissens lassen sich ganz unterschiedliche Wissensbestände vermuten, wie zum Beispiel Wissen über menschliche Lernprozesse, über Lernprozesse von Schülern einer spezifischen Alterstufe oder einzelner, ganz bestimmter Schüler. Abweichungen von diesen Repräsentationseigenschaften des unterrichtsrelevanten Wissens dürften sich in Abhängigkeit von der Berufserfahrung bzw. der Neuigkeit von Anforderungen ergeben.

Von den vier hier differenzierten Wissenstypen sind das konzeptuelle⁶ und das prozedurale Wissen die am häufigsten in der einschlägigen Literatur behandelten Wissensformen. Gerade weil in den existierenden Publikationen Annahmen zu Eigenschaften gemacht werden, die nicht (explizit) in dem Modell von de Jong und Ferguson-Hessler (1996) aufgegriffen worden sind, Einzelnes davon aber für die Evaluation bedeutsam ist, werden nachfolgend existierende Vorstellungen ergänzend wiedergegeben. Das Aufgezeigte stellt

⁶ Aus Abgrenzungsgründen zu den Eigenschaften von Wissen und damit für eine bessere Verständlichkeit des jeweils Gemeinten, wird nachfolgend für den häufig als deklaratives Wissen bezeichneten Typ der Ausdruck konzeptuelles Wissen benutzt, wie ihn de Jong und Ferguson-Hessler (1996) verwenden.

eine Komprimierung des Vorfindbaren dar, bei der abweichende Positionen, - fremde oder die eigene - von der vorherrschenden Auffassung transparent gemacht werden. Im Rahmen dessen wird auch auf den Begriff des impliziten Wissens eingegangen, denn er wird einerseits mit prozeduralem Wissen gleichgesetzt, andererseits enthalten die stark divergierenden Vorstellungen zum impliziten Wissen ihrerseits für die Erforschung des unterrichtsrelevanten Wissens durchaus Interessantes und Relevantes.

Für das konzeptuelle Wissen geht die vorherrschende Auffassung dahin, dass es über den Weg der Mitteilung erworben wird, überwiegend bewusstseinsfähig und verbalisierbar ist. Proportionen oder semantische Netzwerke werden als vorherrschendes Repräsentationssystem postuliert. Die teilweise vorgenommene Gleichsetzung mit explizitem Wissen ist allerdings eine Verkürzung, denn konzeptuelles Wissen ist nicht vollständig mitteilbar. Begriffe beispielsweise müssen, um bewusst und damit verbalisierbar zu sein, über andere Begriffe rekonstruiert werden, was immer nur ausschnittsweise gelingt. Zudem ist ihr Aufbau und ihre fortlaufende Veränderung nicht vollständig an das Bewusstsein gebunden, was ebenfalls Konsequenzen für die Explikation des Wissens hat (s. Kap. 2.1.3). Für das prozedurale Wissen wird die Meinung vertreten, dass es in aller Regel auf dem Weg des Übens erworben wird und in Form von Produktionen bzw. Produktionssystemen repräsentiert ist. Weiter wird angenommen, dass es nicht oder nur schwer mitteilbar ist (Arbinger, 1997; Gadenne, 2000; Opwis, 1988). Nach Süß (1996) ist es nur insofern durch den Wissensträger artikulierbar, als dass er es aus seinem Handeln rekonstruiert oder als dass es auf verbalisierbarem konzeptuellen Wissen beruht, welches noch in dieser Speicherform im Gedächtnis vorhanden ist. Grundsätzlich stellt sich hier aber die Frage, ob das Wissen, welches der Akteur retrospektiv seinem Handeln zuschreibt, nicht eher normatives Wissen ist, welches er bewusst oder unbewusst zur Legitimation bzw. Rechtfertigung seines Handelns nutzt. Ferner ist zu beachten, dass prozedurales Wissen nicht mit unbewusst und damit mit nicht verbalisierbar gleichgesetzt werden kann, auch wenn in der Literatur vielfach eine solche Einengung auf nicht bewusstes Wissen vorgenommen wird. Prozedurales Wissen wird dann mit implizitem Wissen als nicht bewusstseinsfähigem und damit auch nicht verbalisierbarem Wissen gleichgesetzt.

Der Begriff des impliziten Wissens ist seinerseits wiederum ein Ausdruck, über dessen Bedeutung kein Konsens besteht. Die vielleicht häufigste Begriffsauffassung, so Neuweg (1999, S. 16), „spricht von implizitem Wissen dann, wenn der Könnler nicht nur mehr ‚weiß‘, als er im Tun erinnert, sondern auch mehr ‚weiß‘, als er überhaupt zu sagen weiß.“ In diesem Sinne ist es nicht hinreichend verbalisierbares Wissen, was in der praktischen Kompetenz einer Person zum Ausdruck kommt. Demgegenüber gibt es aber auch

„eine Nichtformalisierbarkeitsbehauptung, derzufolge menschliches Können in seiner Flexibilität und Kontextsensitivität überhaupt nicht angemessen auf Regeln oder Regelsysteme abgebildet werden kann“ (Neuweg, 2000, S. 198-199).

Implizites Wissen liegt also je nach Sichtweise dem Können zugrunde oder kann allenfalls von außen dem gekonnten Handeln zugeordnet werden. In letzterer Auslegung ist implizites Wissen ein soziales und kein kognitives Konstrukt, das auf der Basis von sozial geteiltem Wissen dem Akteur zugeschrieben wird. Darüber hinaus wird implizites Wissen teilweise sogar mit Können gleichgesetzt. Der Begriff des impliziten Wissens verschiebt sich dann zum Begriff des Könnens, sodass teilweise auch die Frage aufgeworfen wird, ob es überhaupt noch gerechtfertigt sei, in diesem Fall von Wissen zu sprechen. Die Antwort hängt sicherlich mit der jeweiligen Auffassung von Wissen zusammen (Bromme, 1992a; Kahlert & Inckemann, 2001; Neuweg, 1999; 2002). Wird nachfolgend von implizitem Wissen gesprochen, dann ist damit ein Wissen gemeint, das der Besitzer nicht oder nicht angemessen mitteilen kann. Es kann ehemals explizierbares Wissen oder noch nie expliziertes Wissen sein, welches mitunter niemals verbalisierbar sein wird. Damit wird keine Zuordnung zu einem bestimmten Wissenstyp oder der Qualität des Handelns vorgenommen. In der Matrix von de Jong und Fergusson-Hessler (1996) ist implizites Wissen nicht eindeutig zu verorten.

Festgehalten werden kann, dass mit dem situationalen, dem konzeptuellen, dem prozeduralen und dem strategischen Wissen vier verschiedene Typen für das unterrichtsrelevante Wissen von Lehrern angenommen werden. Hinsichtlich ihrer Eigenschaften wird nach Niveau, Struktur, Automatisierung, Modalität und Allgemeinheitsgrad unterschieden. In Abhängigkeit von der Berufserfahrung und der Neuigkeit der jeweiligen Anforderung werden die Eigenschaftsausprägungen des zu ihrer Bewältigung genutzten Wissens varii-

ren. Grundsätzlich wird aber davon ausgegangen, dass *unterrichtsrelevantes Lehrerwissen* in der Regel *tiefer verarbeitetes Wissen* ist, in Form von *Modulen* vorliegt, in Anteilen *hoch automatisiert* ist, *verbal repräsentiert* ist oder zumindest in *sprachliche Äußerungen* transformiert werden kann sowie in sehr *unterschiedlichen Allgemeinheitsgraden* vorliegt. Für das Unterrichten wird darüber hinaus auch implizites Wissen von Bedeutung sein. Auf der Grundlage der getroffenen Annahmen muss davon ausgegangen werden, dass abhängig von der Erhebungsmethode unterschiedliche Ausschnitte des unterrichtsrelevanten Wissens ermittelt werden können. Darüber hinaus wird niemals das gesamte handlungsbeeinflussende Wissen erfassbar sein.

2.1.3 Begriffe und subjektive Deutungen

Begriffe und subjektive Deutungen sind Bestandteile des menschlichen Wissens. Sie können dem konzeptuellen Wissen zugeordnet werden. Mit diesen Konstrukten sind ganz bestimmte Annahmen über Bewusstheit, Explizierbarkeit und Veränderbarkeit verbunden. Die Termini zu definieren und die Annahmen aufzuzeigen, ist das Ziel des nachfolgenden Abschnitts. Darüber hinaus wird im Hinblick auf die Erhebung der individuellen Auslegung der pädagogischen Perspektive begründet, warum, anstatt des Ausdrucks der subjektiven Theorie, wie er mehrfach in der Lehrerkognitionsforschung verwendet wird, der Ausdruck subjektive Deutung zur Anwendung kommt.

*Begriffe*⁷, im Folgenden auch Konzepte genannt, sind die kleinsten Einheiten des menschlichen Wissens und Denkens (Lütke-meier, 2001). Nach der vorherrschenden Meinung werden sie, so Lütke-meier (2001), als *mentale Repräsentationen* eines *bestimmten Gegenstandsbereichs* betrachtet. Konzepte sind kognitive Einheiten, die nicht direkt durch die sinnliche Wahrnehmung gegeben sind, sondern Verarbeitung von Informationen voraussetzen (Bergius, 2004). Mit Begriffen baut der Einzelne seine Realität auf und interpretiert diese. Sie werden vom Individuum aktiv konstruiert, in einer ständigen Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt *fortlaufend differenziert* und korri-

⁷ Der Ausdruck wird in der Literatur teilweise synonym für den Terminus Konzept verwendet (Fraas, 2000; Strauß, 1996). Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden ebenfalls so verfahren. Für eine nähere Auseinandersetzung mit dem Konstrukt wird auf einen Sammelband von Grabowski, Harras und Herrmann (1996) verwiesen. Dort werden sowohl psychologische als auch linguistische Auffassungen von verschiedenen Autoren dargestellt.

giert. Ihre Bedeutung verändert sich demnach mit neuen konkreten Erfahrungen, aber auch mit dem Kontext ihres Gebrauchs. In diesem Sinne sind sie sowohl das Resultat konkreter eigener Erfahrungen als auch das Resultat von vermittelten Erfahrungen im Kontext des sprachlichen Handelns (Bromme, 1996; Flick, 1991; Harras, Herrmann & Grabowski, 1996; Hoffmann, 1996). Die *Veränderung* von Begriffen ist *kein bewusstseinspflichtiger Vorgang*. Somit ist ein Konzept, das Wirklichkeit erfasst, niemals erschöpfend formal definierbar (Neuweg, 1999). Konzepte beeinflussen wesentlich

„die Wahrnehmung unserer Umwelt, die Organisation unseres Verhaltens, die sprachliche Kommunikation, die Leistung unseres Gedächtnisses und schließlich das Denken im Sinne der Lösung von Problemen“ (Hoffmann, 1986, S. 16).

Um mitgeteilt werden zu können, müssen Konzepte durch *Symbolisierungen* (Worte, Zahlen etc.) repräsentiert werden. Sind Konzepte mit Wörtern verbunden, sind sie gleichzusetzen mit der Bedeutung⁸ eines Wortes. Begriffe sind in diesem Sinne das kognitive Korrelat eines sprachlichen Ausdrucks (Clément, 2000; Schönplflug & Schönplflug, 1995). Zu beachten ist, dass es Konzepte gibt, denen keine Wortbedeutung entspricht und Wörter können weiterhin mehreren Konzepten gleichzeitig entsprechen. Bei der Bedeutung eines Wortes muss auch unterschieden werden zwischen einer gesellschaftlich gebräuchlichen Bedeutung und einer mehr oder weniger davon differierenden individuellen Bedeutung eines Wortes. Dies legt nahe, dass Begriffe potenziell umfangreicher sind als es die mit ihnen verbundenen Worte im Sprachgebrauch für den Kommunikationspartner signalisieren (Bromme, 1996). Aus diesem Grunde wird teilweise differenziert zwischen Wortbedeutung als primär gesellschaftlich geteiltes Verständnis eines Wortes und Begriff als subjektive Bedeutung (Wannemacher & Seiler, 1985). Eine solche Unterscheidung erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht, denn sie setzt die Kenntnis der gesellschaftlich gebräuchlichen Bedeutung eines Wortes voraus.

Wannemacher und Seiler (1985) gehen davon aus, dass dem Einzelnen sein begriffliches Verständnis nicht zwingend bewusst ist. Die Autoren nehmen

⁸ Im wissenschaftlichen Kontext findet man auch die Auffassung, dass die Bedeutung eines Wortes das sei, was es interpretierbar macht: die Regeln seines Gebrauchs. Das von dem Sprecher Gemeinte wird dann als Sinn bezeichnet (Harras et al., 1996; Keller, 1996).

an, dass das Individuum Bewusstheit über seine Begriffe nur erlangen kann, wenn es ihm gelingt, sie durch andere Begriffe zu rekonstruieren. Ferner sollen Konzepte nicht vollständig externalisierbar sein, generierbar ist nur ein situationsspezifischer aktueller Ausschnitt. Darüber hinaus existieren emotionale Färbungen von Konzepten (Lukesch, 1998), die nicht ohne weiteres verbalisierbar sind. *Rekonstruktionen* sind und bleiben somit immer nur eine *Annäherung* an das repräsentierte Wissen (Krause, 2000). Wenn Konzepte nur über ihre Beziehung zu anderen Konzepten bewusst werden können, dann stellt sich die Frage, ab wann von einer Theorie gesprochen werden kann (Lütke-meier, 2001). Murphy (1993, p. 177) formuliert hierzu: „Thus a theory does not exist independently of its concepts, and a concept is partly defined by the theories it enters into“. Auch für subjektive Deutungen, die ebenfalls über ein Geflecht von Konzepten externalisiert werden, stellt sich das Problem den Übergang zu bestimmen.

Unter einer subjektiven Deutung wird zunächst ganz allgemein das individuelle Wissen eines Menschen über etwas verstanden. Der Terminus wird in bewusster Abgrenzung zum Begriff der subjektiven Theorie verwendet. Bevor darauf Bezug genommen wird, warum ein anderer Terminus für den interessierenden Wissensbereich - die Vorstellung von der pädagogischen Perspektive - verwendet wird, soll zunächst auf das Konstrukt *subjektive Theorie* Bezug genommen werden.

Der Begriff der subjektiven Theorie ist ursprünglich in Anlehnung an objektive Theorien gebildet worden (Barth, 2002; König, 2002). Bei den diesbezüglichen Forschungsarbeiten geht es um das „Zusammenwirken von individuellen Überzeugungen, subjektiven Interpretationen, naiven Schlussfolgerungen, persönlichen Handlungsmöglichkeiten und Gewohnheiten in der Auseinandersetzung mit Alltagssituationen“ (Barth, 2002, S. 34). Neben dem Terminus subjektive Theorie finden sich auch verschiedenste andere Bezeichnungen wie naive Verhaltenstheorie, implizite Persönlichkeitstheorie oder Alltagstheorie. Was konkret unter einer subjektiven Theorie zu verstehen ist, darüber existiert keine Einigkeit (Fliege, 1997). Nach der klassischen Definition von Groeben (1988, S. 19) werden subjektive Theorien gefasst als

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexe Aggregate mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“

Daneben formuliert Groeben (1988) noch eine engere Definition, die durch zwei weitere Merkmale gekennzeichnet ist: Subjektive Theorien sind im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar, die Akzeptierbarkeit subjektiver Theorien als objektive Erkenntnis ist zu prüfen. Die Erhebung von subjektiven Theorien im engeren Sinn verlangt demnach den Einsatz einer bestimmten Erhebungsmethode, was vermutlich mit inhaltlichen Eingrenzungen einhergeht (Fussangel, 2008).

Problematisch für die Verwendung des Begriffs der subjektiven Theorie, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, ist, dass der Terminus hinsichtlich zweier für die Arbeit relevanter Aspekte nicht einheitlich belegt ist. Hierbei handelt es sich um die Annahme zum Einfluss auf das Handeln und die Annahme zur Verbalisierbarkeit dessen, was unter den Ausdruck subjektive Theorie gefasst wird (Dann, 1983; Fliege, 1997; Girke, 1999; Hof, 2002; Lippens, 1996; Stittmatter, 1995; Tebrügge, 2001). Seine Verwendung kann somit Missverständnisse hinsichtlich entscheidender Grundannahmen provozieren. Dies könnte dem Leser zwar deutlich gemacht werden, allerdings bliebe ein weiteres Problem. Der interessierende Wissensbereich, die Auslegung der pädagogischen Perspektive, genügt nicht den Kriterien für eine Theorie. Nach Gadene (2004) sind Widerspruchsfreiheit, semantische Konsistenz, Gehalt, Einfachheit, Wahrheit und empirische Adäquatheit Qualitätskriterien einer Theorie. Für die subjektiven Auffassungen von Sportlehrkräften über das, was unter der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* gefordert wird, ist es aber denkbar, dass sie nicht intersubjektiv gültig sind und dass sie durchaus Widersprüche beinhalten. Des Weiteren wird ihre Genese nicht auf systematischen Methoden beruhen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Ausführungen in den Lehrplänen zur Leistungsperspektive in den meisten Fällen nur gelesen und nicht durchgearbeitet werden. Zumindest weisen Forschungsergebnisse auf eine eher geringe Beschäftigung mit Bildungsplänen hin (Stibbe & Aschebrock, 2007) und Geßmann (2007) beklagt eine unzureichende Auseinandersetzung mit amtlichen Vorgaben. Der Terminus Theorie impliziert zudem

sprachlich entfaltetes Wissen, wovon für dieses Wissen jedoch nicht ausgegangen wird. Vielmehr wird vermutet, dass in die subjektiven Deutungen vorhandenes - auch implizites - Wissen Eingang finden. Gewählt wurde daher der Ausdruck *Deutung*, denn der Wissensbereich ist, abstrakt formuliert, das Resultat der Auseinandersetzung mit etwas, das auf einigen Anhaltspunkten beruht. Anhaltspunkte deshalb, weil einerseits die Ausführungen zur pädagogischen Perspektive Fragen offen lassen (s. Kap. 3) und andererseits zu vermuten ist, dass die Lehrpläne nicht angemessen, im Sinne eines didaktischen Texts, gelesen werden (Geßmann, 2007). Dem Ausdruck *Deutung* wurde das Adjektiv *subjektiv* hinzugefügt, weil das Wissen dem Individuum und nicht dem Kollektiv zugerechnet wird.

Eine subjektive Deutung wird nachfolgend aufgefasst als im Gedächtnis gespeichertes *Wissen, das Kausalannahmen enthält und individuelle Präferenzen sowie implizite Überzeugungen widerspiegelt*. Sie kann in ihren Teilen durchaus inkohärent und sogar widersprüchlich sein. In der Regel besteht nicht das Bestreben, eine subjektive Deutung auf ihre Richtigkeit zu überprüfen und möglicherweise als falsch oder ungerechtfertigt zu erkennen, sondern die Tendenz, sie zu bestätigen. Eine subjektive Deutung kann affektive Bewertungen in Form von Emotionen enthalten, die auf eher punktuelle Gegebenheiten, Ereignisse oder Personen sowie auf grundlegende Einstellungen bezogen sind. Sie ist zumindest in Teilen verbal mitteilbar. Ihr Einfluss auf das konkrete unterrichtliche Handeln ist vermutlich von mehreren Faktoren abhängig.

Festgehalten werden kann, dass Begriffe und subjektive Deutungen dem konzeptuellen Wissen zugeordnet werden können. Mit den Konstrukten sind spezifische Vorstellungen zur Bewusstheit, Explizierbarkeit und Veränderbarkeit verbunden, die für die Erhebung zu berücksichtigen sind. Auf das Dargestellte kann zudem zurückgegriffen werden, wenn Empfehlungen für einen konstruktiven Umgang mit Wirklichkeit gemacht werden. Beispielsweise ist für eine etwaig notwendige Veränderung des Leistungskonzepts zu berücksichtigen, dass es aus Erfahrungen resultiert, seine Veränderung kein bewusstseinspflichtiger Vorgang ist u. a. m.

2.2 Handeln

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist nicht nur von Bedeutung, was unter den Terminus Wissen gefasst wird, sondern auch, wofür der Ausdruck Handeln steht. Die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt zeigt, dass Handeln bzw. sein Ergebnis, die Handlung, je nach wissenschaftstheoretischem Hintergrund und dem leitenden Erkenntnisziel unterschiedlich gefasst wird. Zudem existiert eine allgemein gültige, empirisch begründete Theorie menschlichen Handelns bis heute nicht. Die verschiedenen Ansätze beanspruchen für sich, relevante Teilaspekte menschlichen Handelns mit unterschiedlichen Optiken erklärbar zu machen (Obliers, Vogel & von Schneidt, 1996). In psychologischen Konzeptionen wird Handeln regelmäßig an die Existenz mehr oder weniger bewusster Regulationsprozesse gebunden (Neuweg, 2002). Es wird aufgefasst als eine zielgerichtete Tätigkeit, die über die Trias Planen, Durchführen und Kontrollieren reguliert wird (Dann & Krause, 1988; Gugjons, 2001; Rheinberg, 1992). In diesem Sinne ist eine Handlung sequenziell organisiert. Zur Erklärung des Übergangs von einer zur nächsten Handlungsphase können volitionspsychologische Ansätze herangezogen werden (Sonnentag, Fay & Frese, 2004). Eine Handlung wird aber nicht nur als sequenziell, sondern vielfach auch als hierarchisch organisiert betrachtet. Feststellbar ist, dass in den einzelnen psychologischen Ansätzen je nach Verwendungskontext

„unterschiedliche Teilbedeutungen aus ihrer Potenzialität herausgehoben und explizit gemacht [werden], weil sie je spezifisch benötigt werden, während andere Teilbedeutungen in Potenzialität belassen werden“ (Kaminski, 2000, S. 51).

Aspekte, die häufig akzentuiert werden, sind: Innensteuerung durch ein Subjekt, Intentionalität oder das Vorhandensein von Handlungsalternativen (Hackfort, Munzert & Seiler, 2000; Tebrügge, 2001). In der Soziologie wird Handeln als soziales Handeln aufgegriffen. Eine der vielzitiertesten Definitionen ist die von Max Weber. Soziales Handeln war für ihn ein Handeln, das „seinen von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber, 1925, S. 1). Dieses Verständnis von Handeln blieb allerdings, aufgrund der Zugrundelegung des subjektiven Sinns und der Einschränkung des sozialen Charakters des Handelns auf die direkte Orientierung am Handlungspartner,

in der Folgezeit nicht unumstritten. Übergreifend kann man sagen, dass heute in der Soziologie unterschiedliche paradigmatisch begründete Bedeutungszuschreibungen existieren. So gelten in gesellschaftstheoretisch orientierten Ansätzen Handeln und soziales Handeln „als zusammenfassende Bezeichnung von *Arbeit* (...) und *Interaktion* (...), wobei die *Kommunikation* als bedeutsamster Teil der Interaktion noch einmal eigens herausgehoben wird“ (Gukenbiehl, 2003, S. 124). Bei Ausrichtungen am normativen Paradigma wird Handeln als normgeleitetes oder normorientiertes Handeln gefasst.

„Dementsprechend betont man in den Analysen die institutionalisierten, person- und situationsübergreifend gültigen Werte, Normen, Rollen oder Handlungsmuster sowie deren Bündelung zur Institutionen oder deren Zusammenordnung zu normativen Strukturen sozialer Systeme als die eigentlichen und wesentlichen Bedingungen und Vorgaben für s. H.“ (Gukenbiehl, 2003, S. 124).

Darüber hinaus wird soziales Handeln auch vor verhaltenstheoretischem Hintergrund betrachtet. Es wird dann gefasst,

„als sozial beeinflusstes, der Tendenz nach intentionales *Verhalten* einer Person (...). Seine Sozialorientierung erfährt dieses Verhalten durch die Information (Kognition), die der Handelnde über die Handlungsbedingungen hat“ (Gukenbiehl, 2003, S. 125).

Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Handlungsterminus, wie sie hier exemplarisch am Beispiel der Psychologie und Soziologie angerissen wurden, scheint in der Erziehungswissenschaft so Langewand (2001), eine eingehende terminologische Behandlung des Handlungsbegriffs kein Bedürfnis zu sein. Dementsprechend beklagt auch Nieke (2002), dass professionelles pädagogisches Handeln nicht konkretisiert ist. Daraus ergibt sich, so der Autor, ein Rückgriff auf psychologische Ansätze. Diese Einschätzung kann auf der Grundlage eigener Recherchen bestätigt werden (Haas, 1998; Seel, 1996; Tebrügge, 2001). In der Konsequenz werden ebenfalls psychologische Vorstellungen genutzt.

Welche Vorstellung vom menschlichen Handeln bzw. spezifischer vom Lehrerhandeln dieser Arbeit zugrunde liegt, wird im ersten Teilkapitel aufgezeigt. Mit dem vorgestellten Modell wird versucht, bestehende Annahmen und Erkenntnisse in einem Modell zu integrieren. Da es dazu dient, die empirische Analyse des unterrichtlichen Handelns zu strukturieren, muss es anwendbar sein für Planungshandeln und interaktives Handeln. Darüber hinaus ist es

aufgrund des Fokus dieser Arbeit notwendig, dass es konkrete Aussagen zur Relevanz von Wissen für Handeln enthält. Das Teilkapitel beinhaltet auch Ausführungen zum Können, als Vermögen eine bestimmte Qualität des Handelns zu realisieren, denn Unterrichten wird in weiten Teilen als gekonntes Handeln aufgefasst. Im zweiten Unterkapitel wird auf das Unterrichten als Kernaufgabe des Lehrerberufs eingegangen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, denn die Evaluation von Unterricht interessiert in der vorliegenden Studie nur, insofern sie Teil der Planung der nachfolgenden Stunden ist.

2.2.1 Modell des Lehrerhandelns

Lehrerhandeln wird als *zielgerichtete Tätigkeit* konzipiert, die der *Bewältigung einer Situation bzw. Anforderung* dient. Auf der Grundlage von Wissen und unter Einbeziehung externer Gegebenheiten werden Denkprozesse aktualisiert, die einerseits internes Handeln darstellen und andererseits externes Handeln erzeugen können. Dabei ist von Bedeutung, dass die Gegebenheiten der Außenwelt wahrgenommen und interpretiert werden. Man spricht von Doppeldeterminiertheit von Handlungen. Die resultierenden subjektiven Definitionen werden in der Regel die objektiven Gegebenheiten durch Übersehen u. a. nicht vollständig abbilden und infolge von Erwartungen und Erfahrungen über diese hinausgehen. Das Verhältnis zwischen Wahrnehmung und Wissen ist interdependent. Das Ergebnis der Verarbeitung der aktuellen Informationen wird als *neues* Wissen dem bestehenden Wissenskorpus hinzugefügt. Aber nicht nur die aktuelle Wahrnehmung von Informationen aus der Außenwelt verändert das vorhandene Wissen eines Individuums. Auch Denkprozesse, bei denen nicht auf aktuelle Umweltreize zurückgegriffen wird, können das Wissen modifizieren. Wissen wird neben bewussten kognitiven Handlungen auch durch äußerlich sichtbares Handeln beeinflusst. Dies ist der Fall, wenn Wissen implizit während des Handelns erworben wird oder Handlungen zur Veränderung der objektiven Gegebenheiten führen, die ihrerseits wieder über die Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung den individuellen Wissensbestand verändern können. Wissen und Handeln werden in diesem Rahmenmodell als sich gegenseitig beeinflussende Faktoren aufgefasst. Dabei wird vermutet, dass nicht bei allen (Teil-)Handlungen das dem

Handeln zugrunde liegende Wissen dem Akteur bewusst ist. So ist aus der Expertiseforschung bekannt, dass Lehrer

„über ein reichhaltiges Repertoire an Handlungsmustern verfügen, die hochverdichtet unterhalb der Bewusstseinschwelle abgespeichert sind und abgerufen werden können, ohne dass das Bewusstsein sie erst mühsam aufbauen muss“ (Bauer, 2002, S. 53).

Bromme (1992a) geht davon aus, dass Lehrer als Experten mit der Situationswahrnehmung die relevanten Handlungsmuster abrufen. Mit der Vorstellung, dass Wissen eine notwendige Bedingung für menschliches Handeln ist, ist allerdings nicht die Annahme verbunden, dass es auch eine hinreichende Bedingung des Handelns darstellt. „(...) wenn wir ein bestimmtes Wissen feststellen, können wir nicht sicher sein, daß es sich in Handeln umsetzt“ (von Cranach & Bangerter, 2000, S. 229). Vielmehr müssen auch motivationale und volitive Prozesse berücksichtigt werden. Eine Kluft zwischen Wissen und Handeln kann auch durch den sozialen Kontext bedingt sein. Für den schulischen Bereich bedeutet dies, dass die Rahmenbedingungen der Institution, antizipiertes Schülerverhalten u. a. m. zu Hemmnissen werden können. Darüber hinaus ist auch die Art des Wissenserwerbs und der Repräsentation für die Anwendung von Relevanz. Dekontextualisiertes und abstraktes Wissen sind manchmal nur sehr schwer in Handlungskontexten anwendbar (von Cranach & Bangerter, 2000; Law, 2000; Mandl & Gerstenmeier, 2000). Angenommen wird des Weiteren, dass Habitierungsprozesse und Bedürfnisse von Bedeutung sind (Strittmatter, 1995; Tebrügge, 2001).

Ein Sonderfall des Handelns ist das *Können*, als Vermögen eine *bestimmte Qualität des Handelns* zu realisieren. Für das Handeln von Lehrern wird angenommen, dass es im Kern gekonntes Handeln darstellt. Die Bedeutung von Wissen für Können wird sehr unterschiedlich aufgefasst. Insbesondere der Stellenwert von explizierbarem Wissen, meistens in Form von wissenschaftlichem Wissen thematisiert, ist umstritten. Angenommen wird beispielsweise, dass Können im Kern Anwendung von Wissen ist oder, dass Erfahrung die Grundlage für Können ist, welches dann durch Wissen gefestigt wird. Zudem findet sich auch die Position, dass explizites Wissen nur zur nachträglichen Begründung des Handelns genutzt werden kann, ja sogar, dass es das Können stört. Neuweg (2004a; 2004b) hat versucht, die existierenden Vorstellungen zur Bedeutung von Wissen für Können, genauer von

pädagogischem Wissen für pädagogisches Können, zu systematisieren. Er unterscheidet mit der Zuordnung von vorhandenen Annahmen zu Integrations- oder Differenzkonzepten zwei Grundpositionen (s. Tab. 2). Integrationskonzepte unterstellen einen engen Zusammenhang zwischen explizitem Wissen und berufspraktischem Können, während Differenzkonzepte von im Prinzip unüberbrückbaren kategorialen Unterschieden ausgehen.

Tab. 2. Annahmen zur Bedeutung von Wissen für Können.

<p>Integrationskonzepte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Technologiekonzept = Können ist im Kern Anwenden von Wissen • Mutterwitzkonzept = Wissen ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung von Können; relevant sind vermittelnde Instanzen/Urteilstkraft • Prozeduralisierungskonzept = Wissen wird in Prozeduren eingelagert und ist dann nicht mehr bewusst • Brillenkonzept = Wissen beeinflusst die Wahrnehmung und darüber die Handlung • Induktionskonzept = Erfahrung ist die Grundlage für Können, Können wird durch Wissen gefestigt • Parallelisierungskonzept = Können basiert auf Erfahrung und Verbegrifflichung
<p>Differenzkonzepte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitskonzept = Handeln/Können ist von der Persönlichkeit abhängig • Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept = Können basiert auf implizitem Wissen • Anreicherungskonzept = ehemals explizites Wissen, das jetzt angereichert ist, ist Grundlage für Können • Reflexionskonzept = analytischer Habitus ist relevant für das Können • Interferenzkonzept = Können wird durch Wissen gestört • Konsekutive Dreiphasenkonzept = Knowing how/implizites Wissen ist Grundlage für Können, explizites/Knowing that kann genutzt werden, um das Handeln nachträglich zu begründen

Die Auflistung in Tabelle 2 zeigt, dass die Bedeutung von Wissen für Können unzureichend geklärt ist. Deshalb können die nachfolgend getroffenen Aussagen auch nur Vorstellungen über den Zusammenhang darstellen. Im Rahmen dieser Arbeit wird angenommen, dass Wissen notwendig ist für Können. Wissen wird dabei verstanden als Form mental repräsentierter Informationen, die Menschen zur Bewältigung von Anforderungen befähigt. Können dürfte im Kern auf der routinisierten bzw. automatischen Anwendung von Wissen basieren. Dabei wird ein bewusster Zugriff auf das Wissen vom Handelnden nicht erlebt. Allerdings wird das Kriterium der Bewusstheit nicht als konstitutives Merkmal angesehen, sondern vielmehr die besondere Qualität der Wissensorganisation. Das Wissen, welches dem Können zugrunde liegt, ist *verdichtet*. Das bedeutet nicht, dass es nicht zumindest in Teilen grundsätzlich bewusstseinsfähig ist. Davon zu unterscheiden ist ein Wissen, dass nicht

bewusstseinsfähig ist. Auch dieses ist potenziell relevant für Können. Man denke einmal an das Beherrschen des Fahrradfahrens. Der Stellenwert von bewusstem Wissen für Können wird folgendermaßen gefasst. Es kann einerseits unmittelbar für Können relevant sein. Dies vor allem dort, wo Situationen den Rahmen des Alltäglichen sprengen. Für die hier erforderlichen Reflexionsprozesse ist explizites Wissen notwendig. Andererseits muss davon ausgegangen werden, dass es - wie implizites Wissen auch - das Handeln über die Wahrnehmung und Relevanzsetzung beeinflusst. Darüber hinaus ist es nutzbar zur nachträglichen Begründung und Reflexion ausgeübter Praktiken. Bei Routinen kann es allerdings den Handlungsablauf beeinträchtigen.

Für Können ist darüber hinaus nicht immer nur das Wissen der handelnden Person von Bedeutung. Das Wissen, welches zur Ausübung des Könnens erforderlich ist, ist für viele Domänen auf verschiedene Personen verteilt. Beispielsweise setzt das Können eines Arztes entsprechende Rahmenbedingungen wie zum Beispiel den funktionierenden Krankenhausbetrieb voraus. Das hierzu relevante Wissen ist auf das Kollektiv verteilt und nicht vollständig beim Arzt repräsentiert. Es ist aber Bedingung für sein Können (Bromme, 1992a). Sozial geteiltes Wissen in diesem Sinne ist zu unterscheiden von einem gemeinsam geteilten Wissensbestand, den jeder einzelne des Kollektivs besitzt. Für das Können von Lehrern, so wird für diese Arbeit angenommen, sind aufeinander bezogene Wissensbestände der in der Institution Schule Agierenden in jedem Fall von Bedeutung. Dewe und Radtke (1991) meinen etwas Ähnliches, wenn sie von pädagogischen Konventionen sprechen.

„Pädagogische Konventionen bezeichnen einen Wissensbereich zwischen institutionellen Normen und einer bloß routinierten Praxis. Sie sind konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die eine eigene Rationalität enthalten, die in der Organisation und der Kollektivität der Berufsgenossen sachlich, sozial und zeitlich abgelagert worden sind. Dazu gehört auch die wissenschaftliche Reflexion“ (Dewe, 1997, S. 240-241).

Pädagogische Konventionen sind so gesehen beides: eingelebte Praxis und geprüfte oder reflektierte Regeln. Die in der

„Schule vorgefundenen Muster werden von Lehrer- auf Schülergenerationen direkt übertragen. Einmal aufgegriffen und verwendet, werden sie jeweils reproduziert und an die sich wandelnden situativen Bedingungen angepasst. (...) Das Denken und Handeln des Einzelnen wird in vorbereitete Bahnen gelenkt, die die

gleichermaßen von der Institution Betroffenen angelegt haben, um zu „überleben“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 87).

Pädagogische Konventionen sind somit so etwas wie kollektive und aufeinander abgestimmte Handlungsmuster von Akteuren einer Institution. Das Wissen, welches den pädagogischen Konventionen zugrunde liegt, muss dem Akteur nicht bewusst sein, es muss nicht einmal bei ihm mental repräsentiert sein.

Festgehalten werden kann, dass mangels einer allgemein anerkannten Theorie des menschlichen Handelns oder spezifischer pädagogischer Modellvorstellungen auf psychologische Annahmen zurückgegriffen worden ist. Für die Untersuchung ist vor allem relevant, dass *Wissen als notwendige jedoch nicht als hinreichende Bedingung für Handeln* angesehen wird. Der Versuch, das Handeln von Lehrern auf der Basis ihres Wissens nachzuvollziehen und zu verstehen, stellt damit nur einen möglichen Zugang dar. Dieser wird demzufolge nur näherungsweise gelingen können. Für das Erfassen von handlungsrelevanten Bereichen des Lehrerwissens ist von Bedeutung, dass Unterrichten im Kern gekonntes Handeln darstellt, welches in wesentlichen Teilen nicht auf einem bewussten Rückgriff auf Wissen beruht. Darüber hinaus sollte man sich bewusst darüber sein, dass für Können auch sozial geteiltes Wissen (im Sinne von Wissen, das auf mehrer Personen verteilt ist) von Bedeutung sein kann. In Anteilen ist es durchaus nur vor diesem Hintergrund verstehbar. Interventionspraktisch kann nach den dargelegten Vorstellungen das Lehrerhandeln durch eine Veränderung ihres Wissenskorpas beeinflusst werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine solche sowohl durch die wahrgenommen externen Gegebenheiten als auch mittels nicht auf externen Reizen beruhenden Denkprozessen erfolgen kann. Für letzteres dürfte gerade ein reflexiver Habitus von Bedeutung sein.

2.2.2 Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrern

Lehrer haben heute verschiedenste Aufgaben zu bewältigen. Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben zu veränderten Erwartungen an das Handeln von Lehrkräften, an die Ausgestaltung ihrer Lehrerrolle geführt (Wenzel, 2002). Preuss-Lausitz (2006, S. 131-132) formuliert es folgendermaßen:

„Lehrer müssen vielfältige familiäre, soziale und ethische Hintergründe kennen und im differenzierten, respektvollen Umgang mit sehr unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen in den Lernprozess integrieren. (...) Sie müssen angesichts eines expandierenden (und zum Teil rasch ‚veralternden‘) Wissensstandes in ihren eigenen Fächern lebenslang auf dem neusten Stand bleiben, d. h. sich über alle denkbaren, auch technisch möglichen Formen fortbilden (...). Sie müssen ihre eigene unterrichtende, diagnostizierende, beratende, beurteilende, organisatorische und selbstreflexive Kompetenz laufend weiterentwickeln und überprüfbar machen. Sie müssen, auch wenn sie vorwiegend im Unterricht tätig sind, an der Entwicklung und beim Schulleben der gesamten Schule, in der Kooperation mit anderen Lehrkräften, mit Eltern und mit schulexternen Kommunikationspartnern der Schule professionelle Kooperationsfähigkeit zeigen. Nicht zuletzt müssen sie angesichts der (...) Spannungen zwischen basalen Werten und pluraler Neutralität situationsangemessene normative Diskurse mit Schülern, Eltern, Kollegen und der Öffentlichkeit führen und Entscheidungen treffen können“.

Aus dem Anforderungsspektrum, das an heutige Lehrer gestellt wird, ist diese Arbeit auf den Kern der Lehrtätigkeit gerichtet, auf das Unterrichten. Der Ausdruck wird im hier verstandenen Sinne nicht nur beschränkt auf die Handlungen im Klassenzimmer oder in der Sporthalle. Zu dieser Tätigkeit gehört auch die Planung des Unterrichtsgeschehens und seine Nachbereitung.

Unterrichtsplanung⁹ kann gefasst werden als Prozess, bei dem vor Beginn des Unterrichts Überlegungen angestellt und Entscheidungen getroffen werden, die sich auf Ziele, Inhalte, Verfahren, Mittel, Interaktionen und Organisation des Unterrichts beziehen (Brinkmann-Herz, 1984). Hiervon abzugrenzen ist das Planen, welches in der konkreten Unterrichtssituation handlungsbegleitend¹⁰ stattfindet (Schreckling, 1985). Die Planung des Handelns außerhalb des Interaktionsgeschehens im Unterricht kann dazu beitragen, die für das Unterrichten notwendigen Entscheidungsprozesse zu entzerren und (damit) zu optimieren. Darüber hinaus wird ihr die Funktion zugeschrieben, die Rationalität und Evaluierbarkeit des Unterrichts zu erhöhen sowie psychohygienische Auswirkungen für die Lehrkraft zu haben, denn Planungen geben Orientierung und Sicherheit (Tebrügge, 2001; Wengert, 2004).

⁹ In den 70er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde die Unterrichtsplanung als Unterrichtsvorbereitung bezeichnet. Dahinter stand die These von der Unplanbarkeit des Unterrichts. Inzwischen ist es genauso unstrittig, dass Unterricht planbar ist wie dass diese Planbarkeit Grenzen aufweist (Tebrügge, 2001). Auch heute wird zuweilen in der didaktischen Literatur zwischen Vorbereitung und Planung unterschieden.

¹⁰ Handlungsbegleitend meint, dass das Planen das Ausführen mit einer geringen Vorwegnahme begleiten kann.

Die Planung von Unterricht ist erstens Handlungsplanung für den konkreten Unterricht, d. h. sie ist als vorausgehende Planung Teil des Lehrerhandelns im konkreten Unterricht. Zugleich stellt sie die Umsetzung eines Handlungsplans für die Planung dar. Insofern kann sie auch als eigenständige Handlung betrachtet werden (Bromme & Seeger, 1979). Unterrichtsplanung ist zweitens ein Entscheidungsprozess, denn sie verlangt die Entscheidung über die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts. Dabei hat Entscheidung eine Doppelbedeutung: als Konstrukt für einen bewusstseinspflichtigen Vorgang und als Konstrukt für eine elementare kognitive Operation, die vom Untersucher an ihrer Konsequenz erkennbar ist, die aber nicht als Entscheidung erlebt wird (Bromme, 1992a). Unterrichtsplanung ist drittens auch ein Informationsverarbeitungsprozess bzw. ein Problemlöseprozess¹¹, jedoch nicht im Sinne der klassischen Problemlösetheorie. Lehrer lösen zwar Probleme, wenn sie ihren Unterricht planen, sie gehen dabei aber „nur sehr selten nach der in den klassischen Problemlösetheorien entworfenen Stufenfolge (etwa: Sachverhaltsfestlegung, Problemwahrnehmung, Lösungssuche und Problemlösung)“ (Schreckling, 1985, S. 15) vor. Die Denkprozesse bei der Unterrichtsplanung von erfahrenen Lehrern sind „eher als das Zusammenstellen von im Prinzip bekannten Sachverhalten zu charakterisieren“ (Bromme, 1992b, S. 542). „Nicht die Entwicklung neuer Problemlösungen, sondern die situationsangemessene Anwendung des bereits vorhandenen Wissens ist das Wesentliche“ (Bromme, 1992a, S. 119). Allerdings steht den Lehrern wohl nur selten ein Algorithmus zur Lösung zur Verfügung. Der Rückgriff auf Bekanntes hängt damit zusammen, dass das, worüber nachzudenken ist, in vielen Punkten jedes Mal gleich bleibt. Durch die Konstanz des Unterrichtsablaufs kann sich die Erfahrung herausbilden, die für den routinierten Planungsablauf nötig ist (Bromme, 1992b). Dies bedeutet nach Bromme (1992b) allerdings nicht, dass die Planung von Unterricht ein automatischer Ablauf ist. Vielmehr ist sie für erfahrene Lehrer, so formuliert es Schreckling (1985) als empirisch fundierte Hypothese, ein Prozess, für welchen theoretisches Wis-

¹¹ In der Forschung über Lehrerkognitionen sind verschiedene Rahmenmodelle entwickelt worden, die unterschiedliche Schwerpunkte (Unterrichten als Entscheidungshandeln, als Problemlösen, als Informationsverarbeitung oder als flexibles Anpassen) von kognitiven Prozessen hervorheben, sich aber nicht gegenseitig ausschließen (Dann, 1989; Terhart, 1990). Die Trennung zwischen Problemlösen und Informationsverarbeitung ist darüber hinaus schwierig. Es existiert nicht *die* Theorie des Problemlösens, vielmehr kann nach Arbinger (1997) als lose Klammer die Auffassung vom Problemlösen als Prozess der Informationsverarbeitung gelten.

sen und Erfahrung notwendig sind. Unterrichtsplanung ist in diesem Sinne ein Entscheidungsprozess über die Auswahl, Organisation und Sequenzierung von Routinen.

Routinen gelten als externe oder interne Operationen, die durch häufige Wiederholung entstanden sind, eine relativ hohe Geschwindigkeit des Vollzugs haben und wenige Steuerungsprozesse erfordern. Im Alltagsverständnis und nach der Auffassung verschiedener Wissenschaftler wird die Annahme von der Entlastung der Steuerungsebene gleichgesetzt mit unbewusst vollzogen, teils als nicht bewusstseinsfähig, teils als nicht bewusstseinspflichtig. Allerdings besteht diesbezüglich kein allgemein anerkannter Konsens (Haas, 1998; Tebrügge, 2001). Bromme (1985) verweist beispielsweise explizit darauf, dass das konstitutive Merkmal für Routinen nicht die Bewusstheit ist, sondern die Veränderung des für Routinen notwendigen Wissens. Routinehandlungen basieren auf verdichtetem Wissen¹² als einer besonderen Qualität der Wissensorganisation, die den Abruf von Wissen erleichtert. Werden Routinen in diesem Sinne gefasst, dann erscheint es sinnvoll, auch nach dem berufsbezogenen Wissen für diese Handlungen zu suchen (Bromme, 1992a).

Das Ergebnis des Planungsprozesses ist ein mehr oder weniger dezidierter Handlungsplan, der ein System von handlungssteuernden Informationen darstellt (Bromme & Seeger, 1979). Da das Lehrerhandeln im Unterricht auf die Schüler ausgerichtet ist, beinhaltet der Plan für die Unterrichtsdurchführung aber nicht nur das Lehrerhandeln selbst, sondern auch Aspekte des Schülerhandelns. Für seine Umsetzbarkeit muss dieser Plan an den realen Bedingungen und Voraussetzungen orientiert sein. Anders gesagt, beim Planungsprozess muss die Umsetzbarkeit des Ergebnisses mitbedacht werden (Seel, 1996). Ein Problem dürfte hierbei die kaum antizipierbare Komplexität der Geschehnisse in der Interaktionssituation zwischen Lehrer und Schülern sein. In diesem Sinne erscheint die Unterrichtsdurchführung nicht vollständig bzw. nicht vollständig angemessen planbar, denn nach Hacker (1998) kann nicht geplant werden, was nicht in Grenzen vorhersagbar ist. Demzufolge

¹² Bromme (1992a) verweist auf das Chunking und die Anreicherung von Produktionsregeln, um deutlich machen zu können, wie man sich die Verdichtung von Wissen vorstellen könnte.

sind Forschungsbefunde verständlich, die festgestellt haben, dass Lehrer häufig nur grob planen (Tebrügge, 2001). Grobe Handlungspläne ermöglichen eine elastische Feinabstimmung bei ihrer Umsetzung.

Wenn Lehrer Unterricht planen, dann kann dieser Prozess durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst werden. Das Schulsystem, die Klassenstufe, das Fach, aber auch die zur Verfügung stehende Zeit, die Erfahrungen des Lehrers mit dem zu unterrichtenden Thema oder seine Meinung über die Möglichkeiten, Pläne zu realisieren dürften nur einige Beispiele hierfür sein. Abbildung 1 gibt einen, wenn auch nicht vollständigen, Überblick.



Abb. 1. Einflussfaktoren auf die Unterrichtsplanung¹³

Dieses Potpurie von Einflussfaktoren lässt sich zusammenfassend sortieren nach übergreifenden lehrerunabhängigen Faktoren wie den Systemvorgaben und nach individuellen lehrerabhängigen Größen wie zum Beispiel das, was sich unter dem Terminus Wissen subsumieren lässt (s. Kap. 2.1). Je nach Forschungskontext wird den einzelnen Aspekten ein unterschiedlicher Stellenwert zugesprochen. Aus interaktionistischer Sicht liegt beispielsweise der

¹³ Für die Zusammenstellung potenzieller Einflussfaktoren wurde auf Aussagen von Bromme (1997), Bromme und Seeger (1979), Gößling (2001), Haas (1998), Hacker (1998), Seel (1996) und Tebrügge (2001) zurückgegriffen.

Fokus auf den organisatorischen Bedingungen des Arbeitsplatzes. Der Lehrer wird sozusagen als Insasse der totalen Institution gesehen. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt dieser Untersuchung auf dem Konstrukt Wissen. Grundlegend ist die Annahme, dass die bewusste Vorbereitung auf Handlungen zum Erreichen komplexer Ziele Wissen voraussetzt, wobei dieses Wissen sowohl das gesellschaftlich vorhandene und angeeignete Wissen sein kann, wie auch Wissen, das aus der eigenen Unterrichtserfahrung gewonnen wurde (Bromme & Seeger, 1979).

Aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren wird angenommen, dass es *die* Unterrichtsplanung nicht gibt.

„Unterrichtsplanung ist ein höchst subjektiver Prozess. (...) [Aber] durch das Vorhandensein bestimmter Rahmenbedingungen und dem Faktum, daß Unterrichtsplanung die Vermittlung von Fakten durch Lehrer an Schüler beinhaltet (...), treten zwangsläufig Konstanten im planerischen Handeln auf“ (Haas, 1998, S. 234).

Dementsprechend konnten in der Forschung zur Unterrichtsplanung Tendenzen¹⁴ festgestellt werden. Für eine weiterreichende Darstellung der einzelnen Befunde wird auf Haas (1998) und Tebrügge (2001) verwiesen. An dieser Stelle soll der typische Prozess des Planungshandelns skizziert werden. Er ist unmittelbar relevant für Annahmen darüber, was mittels der Planungskognitionen erhebbar ist.

„Zunächst erfolgt ein kurzer Rückblick auf die vorangegangene Stunde, um den gegenwärtigen Stand, bezogen auf den Fachinhalt, festzustellen. In der Regel wird dann das Thema formuliert. Danach schließt sich eine Informationsphase an (...). Dabei werden die Inhalte ausgewählt und entweder sofort die Abfolge fixiert und schriftlich notiert oder es wird zunächst nur die Auswahl der Inhalte getroffen und die Stunde anschließend strukturiert. Häufig werden Überlegungen zum Einstieg angestellt (Wiederholung des Stoffes; Problemstellung/Impuls durch Lehrerfrage oder Medium). Der methodische Ablauf wird parallel zur Auswahl der Lerninhalte festgelegt. Alternativen werden zwar in der Regel erwogen, es erfolgt aber immer eine Festlegung auf eine bestimmte Vorgehensweise. Die Klasse als Ganzes ist implizit mit einbezogen. Sie scheint irgendwie im ‚Kopf‘ des Lehrers präsent zu sein und Methodenfragen (etwa Gruppenarbeit, Lehrer-Schüler-Gespräch, Einsatz bestimmter Medien u. ä.) sowie den Schwierigkeitsgrad (z. B. Auswahl von Begriffen) mitzuentcheiden. Dies vollzieht sich vermutlich im Sinne einer Antizipation künftigen Unterrichts. Vermutetes Schülerwissen wird gelegentlich explizit antizipiert. Überlegungen zum vorhandenen Zeitbudget sind selten. Die Lehrer wissen rein ‚gefühlsmäßig‘, wie viel Unterrichtsstoff sie für die entsprechende Stunde vorbereiten müssen. In

¹⁴ Nach Tebrügge (2001) sind die Ergebnisse verschiedener Studien aufgrund unterschiedlicher methodischer Zugriffe im Sinne von Tendenzen zu verstehen. Auch Haas (1998) verweist auf Probleme bei dem Vergleich einzelner Studien, benutzt aber trotzdem den Begriff Konstante.

der Regel wird über die Stunde hinaus geplant, so dass das Stundenende offen bleibt“ (Haas, 1998, S. 19).

Veränderungen von diesem Planungsmuster sind zu erwarten, wenn bereits ein akzeptabler Unterrichtsentwurf vorliegt. Hier beschränkt sich die Planung der Stunde im Kern auf ein Durchdenken des Ablaufs, bei dem eventuell noch Zusätze oder Abstriche vorgenommen werden. Der Planungsaufwand wird spürbar geringer. Dies gilt verallgemeinert für berufserfahrene Lehrer, bei denen für die meisten Unterrichtsthemen die Reihenfolgen von Unterrichtsinhalten, die Strategien zur Einführung und Behandlung eines Themas, die problematischen Punkte bzw. Phasen u. a. m. bekannt sind. Dadurch können (auch zentrale) Planungselemente im Unterricht generiert werden und müssen nicht vorab geplant werden. Des Weiteren entlasten vorhandene Unterrichtsmaterialien, fertig geplante Unterrichtseinheiten u. ä. (Tebrügge, 2001). Die Unterrichtsplanung dürfte aber nicht nur in Abhängigkeit von der Erfahrung modifiziert ablaufen, sondern sie wird sich auch bei zeitlichen Engpässen verändern. Nach Tebrügge (2001) versuchen Lehrer in diesen Fällen sich zumindest kurz inhaltlich zu informieren. Bedacht werden dann fast ausschließlich der Lehrstoff und die zu bearbeitenden Aufgaben.

„Methodische Überlegungen finden dann so gut wie nie statt. Die Lehrkräfte vergegenwärtigen sich in diesem Fall lediglich des momentanen Unterrichtsstandes und der nächsten inhaltlichen Schritte. Die Verhaltensweisen zur Schülerbeteiligung, methodische Überlegungen, Fragestellungen u. ä. werden dann spontan im Unterricht entschieden. Neue oder zentrale Themen werden nicht behandelt, statt dessen wird, wenn möglich, auf eine Übungsstunde, das Ansehen eines Films, das Vorführen eines Versuches [bzw. im Sportunterricht das Durchführen eines Spiels] u. ä. ausgewichen, somit eine Stunde eingeschoben, die man so aus dem Stegreif halten kann (...)“ (Tebrügge, 2001, S. 211).

Darüber hinaus verweist die Untersuchung von Tebrügge (2001) darauf, dass Lehrer heute verstärkt neben inhaltlichen Überlegungen auch solche zur Motivation und Differenzierung anstellen. Als Ursache werden z. B. lernunwillige und/oder disziplinauffällige Schüler angesehen. Unterrichtsplanung verändert sich nach diesen Ergebnissen somit auch in Abhängigkeit von dem Wissen über Schüler.

Die Unterrichtsdurchführung stellt die Umsetzung des Handlungsplans dar. Dabei können verschiedene Faktoren zu Planabweichungen führen. Umsetzungsprobleme von Handlungsplänen können ihre Ursache genauso in externen Faktoren haben wie durch die Qualität des Plans selber bedingt sein.

Damit sich der Plan auf das unterrichtliche Handeln im Klassenzimmer oder in der Turnhalle auswirkt, müssen die darin enthaltenen Handlungsabläufe vom Lehrer beherrscht werden, müssen die antizipierten Bedingungen realistisch vorweggenommen worden sein und muss der Plan so aufgebaut sein, dass er schließlich bis in den konkreten Unterricht transportiert werden kann (Bromme & Seeger, 1979). Eine *Vereitelung* der Planrealisation hat zur Konsequenz, dass Lehrer im Unterricht Entscheidungen über das weitere Vorgehen treffen müssen. Der ursprüngliche Handlungsplan muss modifiziert oder ganz verworfen werden. Im letzteren Fall ist Neuplanen erforderlich. Unterricht stellt somit in der Regel einen Kompromiss zwischen den geplanten Aktivitäten und den spontanen *Improvisationen* dar¹⁵ (Patry, 1999; Seel, 1996; 1997).

Wie die Unterrichtsplanung, so stellt auch das Unterrichten

„eine Mischung aus Alltagsroutinen und der Bewältigung von sehr verschiedenartigen Problemen und Problemsituationen dar. Lehrer handeln routiniert, weil es im Unterrichtsverlauf immer wieder ‚Standardsituationen‘ gibt, die häufig vorkommen und für die sich bei jedem Lehrer mit wachsender Unterrichtserfahrung Verhaltensrepertoires ‚einschleifen‘“ (Schreckling, 1985, S. 60).

Im Sinne von Bromme (1992a) ist das routinierte, schnelle Handeln in der interaktiven Situation des Unterrichts bestimmt durch die kategoriale Wahrnehmung. Dabei wird von den Lehrern kein bewusster Zugang auf das Wissen erlebt, sodass das Handeln in der Situation für den Akteur zwingend erscheint. Aber nicht nur die Lehrer greifen auf Routinen zurück, sondern zu den Routinen des Lehrenden gibt es die passenden Routinen der Lernenden, zusammen folgen sie fast einem Ritual, das man auch als professionelle und institutionelle Regel verstehen kann. Allerdings soll damit nicht ausgesagt werden, dass Unterricht allein durch einen völlig konstanten Verlauf zu charakterisieren ist. Unterricht ist insofern ein komplexes Geschehen (Dick, 1994), da das Lehrerhandeln weder auf instrumentelles Handeln (Anwendung von Technologien) noch auf Kommunikation und Interaktion reduziert werden kann (Bauer, Kopka & Brindt, 1996). Die Interaktionen finden mit einer Vielzahl von Schülern statt, deren unterschiedliche Vorerfahrungen nur ausschnittsweise bekannt sind. Den Heranwachsenden steht bei aller Ein-

¹⁵ Die Auffassung, dass sich Menschen neuen Situationen anpassen, findet sich auch im Rahmen der situierten Kognition. „Menschliche Handlungen sind zwar vorher erdacht und geplant, die Details allerdings sind immer wieder improvisiert“ (Law, 2000, S. 275-276).

schränkung durch ihre institutionelle Rolle eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten offen und deren Interaktionen unterliegen eigengesetzlichen Einflüssen (Carle, 1995; Radtke, 1996). Komplex wird das Handeln für Lehrkräfte im Unterricht auch dadurch, dass die Lehrenden in der Regel verschiedene Ziele gleichzeitig verfolgen dürften.

Handeln, und als solches ist Unterrichten zu verstehen, ist über die Trias Planen, Durchführen und Evaluieren charakterisiert worden. Im Rahmen des alltäglichen beruflichen Handelns scheint der letzte Aspekt bei Lehrkräften aber nur eine rudimentäre Rolle zu spielen. Feedback ist in dem Sinne relevant, dass Lehrer sich, gegebenenfalls unmittelbar nach der Stunde, aber meist vor Beginn der Planung der neuen Stunde, kurz erinnern, ob sie den Stoff der letzten Stunde bewältigt haben. Eine gedankliche Überprüfung aller angestrebten Ziele erfolgt vermutlich nicht, ist aber auch nicht in jedem Fall möglich.

Die Konkretisierung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* kann, nach dem hier aufgezeigten, auf zwei Ebenen erfasst werden: der Unterrichtsplanung und des konkreten Unterrichts. Aufgrund von nicht angemessen antizipierten Bedingungen, Leerstellen im Handlungsplan u. a. m. dürfte die Konkretisierung der pädagogischen Perspektive zwischen beiden Ebenen differieren. Da Bruchstellen zwischen Handlungsplan und seiner Realisierung für die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen potenziell relevant sein können, erscheint es angemessen, beides zu erfassen. Damit existieren für die Untersuchung zwei Wirklichkeitsebenen. Deren Bruchstellen sind dann von Interesse, wenn sie zu einer Vereitelung der Realisation curricularer Ziele im konkreten Sportunterricht führen. Deutlich wurde auch, dass eine Reihe von Faktoren das Unterrichten beeinflussen kann. Verwirklichungen von ministeriellen Ansprüchen können demzufolge auch auf anderen Faktoren als dem Wissen der Lehrkraft beruhen. Auch wenn diese in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden, so hat das Konsequenzen für den Erkenntnisanspruch der Forschungsarbeit.

2.3 Leistung

In den beiden vorausgehenden Kapiteln wurde auf die Konstrukte Wissen und Handeln eingegangen. Im Folgenden wird der dritte zentrale Begriff dargestellt. Es wird aufgezeigt, was unter Leistung verstanden werden kann. Dies geschieht zunächst unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Quellen, bevor das Leistungsverständnis der Richtlinien und Lehrpläne herausgearbeitet wird. Zielsetzung ist es, zu verdeutlichen, dass es nicht *das* Leistungsverständnis gibt. Zugleich soll aufgezeigt werden, was in für Sportlehrer relevanten Bezugswissenschaften unter Leistung verstanden wird. Dies kann die individuelle Vorstellung der Sportlehrer von Leistung und damit potentiell auch die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen beeinflussen. Gerade weil die Konnotationen des Leistungsbegriffs variieren und selten darüber reflektiert wird, ist abschließend zu klären, welches Leistungsverständnis nach den Lehrplänen dem Sportunterricht zugrunde gelegt werden soll.

2.3.1 Leistung aus wissenschaftlicher Perspektive

Bei den nachfolgenden inhaltlichen Konkretisierungen zum Ausdruck Leistung wird auf die Pädagogik, die Psychologie und die Sportwissenschaft Bezug genommen. Dabei werden, soweit möglich, Entwicklungslinien und unterschiedliche Grundpositionen dargestellt. Die ausgewählten Wissenschaftsgebiete Pädagogik und Sportwissenschaft stellen wesentliche Bezugswissenschaften für Sportlehrer dar, könnten also deren Leistungskonzept deutlich mitgeprägt haben. Psychologische Vorstellungen werden aufgegriffen, weil sie vor allem sportpädagogische Vorstellungen von Leistung beeinflusst haben. Da Leistung ein kulturabhängiges Phänomen ist, wird auf die deutschsprachige Literatur zurückgegriffen. Dabei werden auch Veröffentlichungen aus der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik berücksichtigt, denn sie wurden, zumindest teilweise, auch in der Sportlehrausbildung der Bundesrepublik Deutschland aufgegriffen.

2.3.1.1 Leistung in der Pädagogik

In der Pädagogik wird Leistung meistens im Kontext der Institution Schule thematisiert, in welcher sie oftmals mit Lernen gleichgesetzt wird (Vollstädt & Tillmann, 1999). Es lassen sich (im geschichtlichen Verlauf) deutlich kontro-

verse Auffassungen darüber feststellen, was unter einer schulischen Leistung zu verstehen ist.

Nach Furck (1975) fand die Bedeutungszuschreibung für den Ausdruck Leistung erst ab 1930 Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. In den 60er und 70er Jahren des vorherigen Jahrhunderts kam es zu neuen und zum Teil kontroversen Diskussionen um das Problem der Leistung in der Schule¹⁶. Ursache war eine politische Demokratisierung, in deren Zuge die prinzipielle Anerkennung des Leistungsprinzips infrage gestellt wurde. Klafki (1976) forderte in den 1970er Jahre eine Neubestimmung der schulischen Leistung, weil das Leben in einer freien-demokratischen Gesellschaft nur gefördert werden könne, wenn das anerkannte Erziehungsziel der Mündigkeit nicht im Widerspruch zu den konzeptionellen Strukturen der Schule gerate. Rolff (1970) verwies auf die Gefahr der Unterbewertung zum Beispiel von Formen des Kritikvermögens oder der Kreativität, die geradezu konstitutiv für eine Mündigkeit seien. Leistung wurde zu einem Reizwort, über dessen Inhalt und Umfang es weitgehend keinen Konsens gab, sondern nur tiefer greifende Kontroversen und Polarisierungen. Es standen sich zwei Grundpositionen gegenüber. Zum einen wurde ein Leistungsverständnis postuliert, das vorrangig auf die Aneignung überprüfbareren Wissens und Könnens ausgerichtet war und zu konkurrenzorientiertem Lernen führte. Der Inhalt einer schulischen Leistung wurde in der Regel auf die in den Fächern nachgewiesenen Ergebnisse reduziert. Zum anderen existierte eine Vorstellung von Leistung, die die Gesamtpersönlichkeit der Schüler in den Blick nahm. Prozessorientierung, soziale und affektive Aspekte waren hier bedeutsame Merkmale. Insgesamt erwies sich der Terminus als ausgesprochen weit, offen und durch die Möglichkeit der unterschiedlichen Berücksichtigung von Einzelelementen vielfältig bestimmbar (Feiks & Krauß, 1992; Furck, 1971; Hobel, 1976; Pfaffrath, 1981; Schaub & Zenk, 2000; Ziegenspeck, 1976). Infolge der Diskussionen kam es in der Pädagogik zu einer Verlagerung hin zur zweiten Grundposition (Furck, 1971). Dieser Wandel zeigt sich z. T. auch in den sich

¹⁶ Furck (1961) ordnet der Leistung in der Schule vier Bedeutungen zu. Der Ausdruck wird in der Schule benutzt als schulische Forderung an die Schüler, als Fähigkeit der Schüler, als Ergebnis der Tätigkeiten des Einzelnen innerhalb der verschiedenen Leistungsbereiche und als besonderer Beitrag der Schule für Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft. Mit dieser Einteilung leistet er eine formale Beschreibung des Gebrauchs, jedoch nicht der Bedeutung des Wortes.

verändernden Definitionen der pädagogischen Wörterbücher. Beispielsweise findet sich bis 1983 im *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* die schulische Leistung definiert über ihre Messbarkeit und Kontrollierbarkeit, über ihre Festlegung über Lernziele und über die Notwendigkeit einer definierten Zeitspanne, in der sie erbracht werden muss. Demgegenüber wird in derselben Quelle seit 1994 Leistung definiert als individuell aufgebrauchte Anstrengung des Schülers in einer Lernsituation (Böhm, 2000; Hehlmann, 1971; Köck, 2002; Ott & Köck, 1983).

Heute wird in der Pädagogik insgesamt eine Auffassung von Leistung postuliert, die „die Einschätzung der individuellen Lernleistung nach generalisierten Leistungsnormen akzeptiert, zugleich aber der Entfaltung der Individualität der Lernenden Rechnung trägt“ (Vollstädt & Tillmann, 1999, S. 6). Sie ist prozess- und produktorientiert, berücksichtigt den sozialen Vergleich, aber auch die Leistungsentwicklung und Voraussetzungen des Einzelnen. Damit kommt sie der Forderung nach, zwischen den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Schule und den individuellen Bedürfnissen der Heranwachsenden zu vermitteln (Dietrich, 1993; Grünig, Kaiser, Kreitz, Rauschenberger & Rinninsland, 1999; Jürgens & Sacher 2000; Klafki, 1989; Lumpe & Meyer, 1999; Schwartz, 1992). Als solches stellt diese Auffassung von Leistung „eine Absage an alle Versuche dar, das gesellschaftliche Leistungsprinzip direkt auf die Schule zu übertragen“ (Vollstädt & Tillmann, 1999, S. 7) und berücksichtigt die an die Institution gestellten Aufgaben.

2.3.1.2 Leistung in der Psychologie

Das psychologische Verständnis von Leistung wird über Merkmale wie Fähigkeit, Ziel, Anstrengung, Aufgabe, Ergebnis und Erfolg charakterisiert. Betrachtet man die Bestimmungsversuche aus den psychologischen Fachlexika seit 1970, so lassen sich im zeitlichen Verlauf zum Teil geringfügige, aber auch deutliche Veränderungen in der Begriffsauffassung feststellen. Abbildung 2 zeigt dies beispielhaft anhand zweier Quellen auf¹⁷. Eine deutliche Strömung, wie in der Pädagogik, ist nicht feststellbar.

¹⁷ Weitere Quellen: Clauß, Kulka, Lompser, Rösler, Timpe & Vorweg (1983), Dorsch (1970), Häcker & Stapf (1998), Löwe (1995).

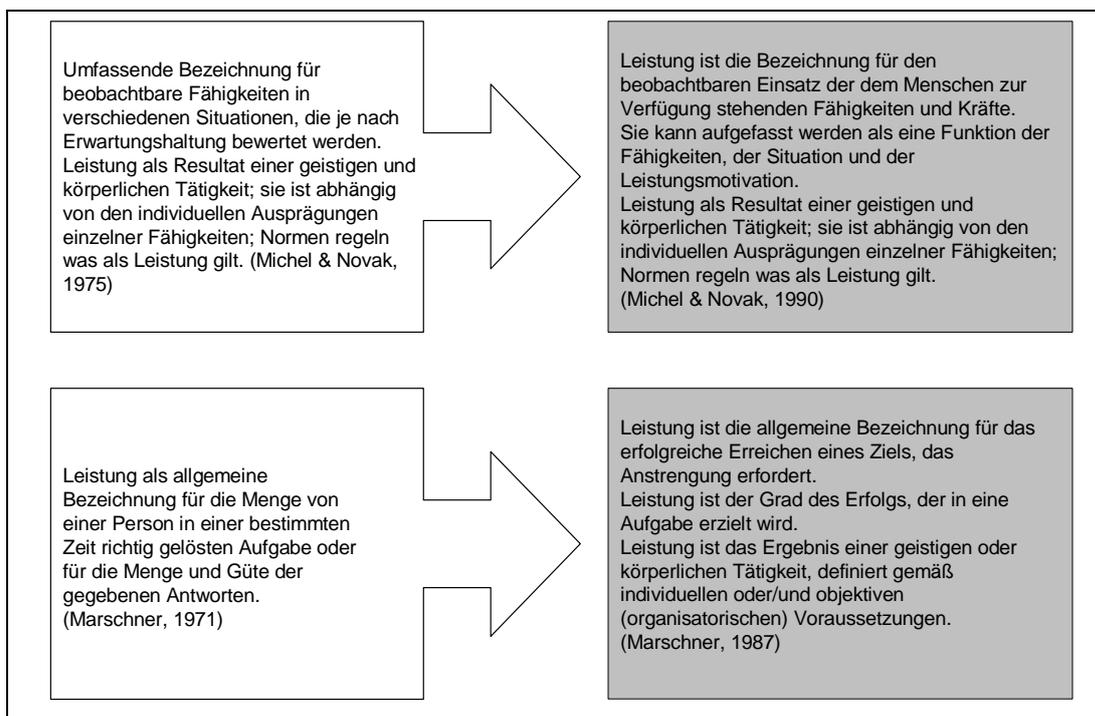


Abb. 2. Veränderung der Leistungsdefinition über die Zeit am Beispiel zweier lexikalischer Quellen

Aufgrund der Tatsache, dass der Psychologe Heinz Heckhausen (1974) die psychologische Definition von Leistung nachhaltig mitgeprägt und seine Auffassung Eingang in sportpädagogische Vorstellungen (s. Kap. 2.3.1.3) gefunden hat, wird sein Ansatz hier nachfolgend aufgezeigt. Er stellt, auf der Basis der Analyse von Forschungsarbeiten zu leistungsthematischen Handlungssituationen, fünf Bedingungen auf, die erfüllt sein müssen, damit ein Handlungsergebnis als Leistung angesehen wird. Entsprechend umformuliert gelten sie darüber hinaus als Bedingungen für leistungsmotiviertes Handeln.

- Ein Handlungsergebnis muss erzielt worden sein, objektivierbar sein und Aufgabencharakter haben.
- Ein Handlungsergebnis muss auf einen Maßstab der Schwierigkeit und/oder des nötigen Kraftaufwands beziehbar und daran beurteilbar sein. Die Handlung muss also Anforderungen an den Akteur stellen, die erfüllbar sind. Hier zeigt sich der Aufgabencharakter einer Handlung. Je nach zugrunde gelegtem Maßstab lässt sich zwischen einem fähigkeits- und einem anstrengungszentriertem Leistungsbegriff unterscheiden. Beide Maßstäbe haben immer eine bestimmte Bezugsnorm zur Grundlage.

- Handlungen müssen in ihren Ergebnissen überhaupt gelingen oder misslingen können. D. h. die Aufgabe muss eine Anforderung im Hinblick auf die Schwierigkeit und/oder den Kraftaufwand beinhalten. Handlungen, die weder das erreichte Fähigkeitsniveau herausfordern noch einen merklichen Aufwand an Anstrengung erforderlich machen, werden nicht als Leistung angesehen. Andererseits werden nicht erreichte Handlungsergebnisse, die unmöglich erscheinen, weil sie die Fähigkeiten und Kraft überfordern, nicht als Mangel an Leistung gesehen.
- Die Maßstäbe der Schwierigkeit oder des benötigten Kraftaufwands, nach denen ein Handlungsergebnis beurteilt werden kann, müssen vom Handelnden als einen für ihn verbindlichen Tüchtigkeitsmaßstab übernommen sein. D. h. sie müssen als Indikator für die Fähigkeiten oder den aufzubringenden Kräfteaufwand anerkannt werden.
- Das Handlungsergebnis muss vom Handelnden selbst verursacht, d. h. beabsichtigt und zustande gebracht sein. Beabsichtigt meint, dass das Ergebnis kein Zufall ist oder mit Hilfe bzw. durch Behinderung von außen zustande gekommen ist (Heckhausen, 1974).

2.3.1.3 Leistung in der Sportwissenschaft

Die Sportwissenschaft ist eine multidisziplinäre Wissenschaft, die das Phänomen Sport aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Daraus resultiert auch, dass die einzelnen Bereiche zum Teil ganz unterschiedliche Schwerpunkte bei der Betrachtung einer Leistung haben. Dies führt zu entsprechend unterschiedlichen Definitionen. Nachfolgend werden Begriffsbestimmungen verschiedener sportwissenschaftlicher Disziplinen aufgezeigt. Sie stammen weitgehend aus Standard- bzw. Einführungswerken und Lexika der jeweiligen Teilgebiete, weil angenommen wird, dass diese Quellen den Grundkonsens der jeweiligen Disziplin abbilden.

In der Biomechanik wird Leistung als Arbeit pro Zeit definiert (Baumann, 1989; 2003; Bäumlner & Schneider, 1981). Für eine Steigerung der Leistung muss entweder mehr Arbeit in einer gegebenen Zeit verrichtet werden oder die Arbeit muss schneller ausgeführt werden.

„Beim Kugelstoßen ist es für die erreichte Leistung nicht nur wichtig, über die nötige Muskelkraft zu verfügen, sondern diese auch mit der entsprechenden Geschwindigkeit (...) einzusetzen, um eine entsprechende Leistung aufzubringen“ (Bäumler & Schneider, 1981, S. 113).

Auch aus sportmedizinischer Sicht wird Leistung als Arbeit pro Zeit definiert (de Marées, 2003; Hollmann & Hettinger, 2000). Im Gegensatz zur biomechanischen Betrachtung wird diese in Beziehung gesetzt zu physiologischen Größen. Die Feststellung einer Leistung beruht auf einer Messung, deren Ergebnis eine physikalische Größe ist (Carl, 2003).

In der Bewegungslehre bezieht sich der Ausdruck Leistung auf die Lernleistung, die als Ausdruck der Bewältigung des Informationsangebots in der Zeit verstanden wird. „Die Leistung als Einheit von Vollzug und Ergebnis einer sportlichen Handlung ist das Insgesamt der Antriebs-, Orientierungs-, Ausführungs- und Kontrollpotenzen der handelnden Persönlichkeit“ (Blaser, 1988, S. 15). In dieser Disziplin interessiert man sich somit für die motorischen Prozesse und Strukturen, die an einer Bewegungsleistung beteiligt sind.

Die Trainingswissenschaft befasst sich vorrangig mit den Bedingungen und den Strukturen der sportlichen Leistung sowie deren Ansteuerung. Es lassen sich zwei unterschiedliche Positionen zur Wortbedeutung ausmachen. Einerseits wird die Definition von Leistung am Sprachgebrauch des Wettkampfsports orientiert: „Leistung ist demnach als Ergebnis einer komplexen sportlichen Handlung zu verstehen, der nach vorher festgelegten möglichst objektiven Regeln eine Maßzahl als Leistungskriterium zugeordnet wird (...)“ (Carl, 2003, S. 334). Andererseits existiert eine prozess- und produktorientierte Auffassung, wie sie beispielsweise in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik üblich war (Lames, 1998). So definieren Schnabel¹⁸ und Thiess (1993) eine sportliche Leistung als Einheit von Vollzug und Ergebnis¹⁹ einer sportlichen Handlung oder einer komplexen Handlungsabfolge, welche gemessen bzw. bewertet wird an bestimmten sozial determinier-

¹⁸ Schnabel kann sowohl der Trainingswissenschaft als auch der Bewegungslehre zugeordnet werden.

¹⁹ Der westdeutsche Wissenschaftler Mechling (1989) versucht die beiden Aspekte Vollzug und Ergebnis zu präzisieren. Er führt dafür neben den subjektiven Vorgängen des Leistens und dem objektiven Leistungsergebnis noch den objektiv ausgerichteten Vorgang der Produktion der Leistung an.

ten, vereinbarten Normen (Mahlo, 1986; Schnabel, 1980). Sie erweitern damit die Analyseaspekte sportlicher Leistung um subjektive, nicht messbare Kategorien. Diese letzte Bedeutungsbeschreibung basiert auf der Grundannahme, dass man dem Wesen der sportlichen Leistung nur gerecht werden kann, wenn man die Entstehung des Resultats, d. h. die ganze Handlung bzw. Handlungsfolge, in den Leistungsbegriff einschließt.

„Wenn der Inhalt des Begriffs ‚sportliche Leistung‘ auf das Resultat einer Handlung oder Handlungsfolge - als gemessene Zeit oder Weite, als vergebene Punktzahl oder erzielte Anzahl von Toren und deren Wertung im sportlichen Regelwerk als Maß einer Leistung - beschränkt wird, bleiben wesentliche Eigenschaften und Merkmale ausgeklammert: **das ‚Leisten‘, das Bewältigen der jeweils vorliegenden Anforderung, Belastung oder Schwierigkeit.** Die Einheit von Vollzug und Ergebnis ist besonders evident in den technisch-kompositorischen Sportarten: Gegenstand der Leistungsbewertung durch die Kampfrichter ist der gesamte Handlungsvollzug“ (Schnabel, 2003, S. 37-38).

Als weitere Aspekte betont diese Definition, dass bei einer sportlichen Leistung nicht nur Handlungen, sondern ganze Handlungsfolgen und Teilhandlungen berücksichtigt werden müssen und dass Handlungen nur als Leistungen gelten, wenn sie in einem bestimmten Wertesystem erfasst werden (Schnabel, 1980; 1986; 1997). Erst durch den Bezugsrahmen wird der Wert einer Leistung bestimmt und die Möglichkeit von Leistungsvergleichen geschaffen. Für die sportliche Leistung können nach Schnabel (1997) der technisch-systemindifferente, der individuelle, der soziale, der ökonomische und der kulturelle Bezugsrahmen herangezogen werden.

Die Sportpsychologie befasst sich mit der sportlichen Leistung vorrangig unter motivations- und lerntheoretischen Aspekten. Vielfach werden die Kriterien von Heckhausen aufgegriffen (Gabler, 2000; Thomas, 1995). So führen Alfermann und Stoll (2005, S. 111-112) an:

„Wir sprechen von Leistung, wenn folgende Kriterien erfüllt sind:

- Das Ergebnis muss objektivierbar sein, die Handlung muss einen Anfang und einen Abschluss haben (Torwurf, Weitsprung, Aufschlag usw.; nicht Herumdribbeln ohne Zielsetzung).
- Das Ergebnis muss auf einen Gütemaßstab beziehbar sein, der als Bezugsnorm zur Bewertung dient; diese Bezugsnorm kann sachbezogen sein (das Handlungsergebnis als solches), individuell (Vergleich mit den bisherigen Leistungen des Akteurs) und sozial (Vergleich mit den Leistungen anderer, wie üblicherweise beim Wettkampf).
- Der Gütemaßstab muss auf einen Schwierigkeitsmaßstab bezogen sein (es ist also wichtig zu wissen, wie schwierig eine Aufgabe im Hinblick auf den

eigenen Könnenstand und/oder im Hinblick auf das Können anderer Personen ist); Leistung muss somit gelingen oder misslingen können.

- Der Güte- und Schwierigkeitsmaßstab muss als verbindlich betrachtet werden für das eigene Handeln; wird der gegebene Standard abgelehnt („ist für mich kein Maßstab“), dann kann auch keine Leistung erbracht werden.
- Das Handlungsergebnis muss vom Handelnden als selbst verursacht erlebt werden, um als Leistung empfunden zu werden.“

Für die Sportsoziologie kann gesagt werden, dass Leistung sowohl als das Produkt einer Handlung als auch als der Prozess des Handelns gefasst wird. Welche Handlungen oder Handlungsergebnisse als Leistung betrachtet werden, hängt von den als verbindlich erachteten Bewertungsmaßstäben ab. Diese werden als system- und situationsabhängig verstanden. Beurteilt werden Leistungen in der Sportsoziologie unter der Ertrags-, Aufwands-, Wettbewerbs- und Fähigkeitsperspektive. Zurückgehend auf Gebauer (1972) wird ein weiterer Aspekt für relevant erachtet. In unserer Gesellschaft wird Leistung als etwas verstanden, das eigentlich aus zwei Leistungen besteht: „aus einer Aktion, die bestimmte sozial etablierte Leistungskriterien aufweist, und aus ihrer Präsentation als einer Aktion, die den ‚Leistungsmomenten‘ der Gesellschaft entspricht“ (Gebauer, 1972, S. 193). Die Anerkennung von Leistungskriterien ist zum Teil nur durch Aufmerksamkeitslenkung auf sich als Leistungserbringer bzw. auf bestimmte Züge der Aktion möglich. Somit geht es in leistungsthematischen Kontexten auch um die Notwendigkeit der Leistungspräsentation.

In sportpädagogischen Veröffentlichungen²⁰ zum Gegenstand Leistung wird häufig auf psychologische Vorstellungen zurückgegriffen. Übergreifend ergibt sich folgendes Bild. Um aus sportpädagogischer Sicht von einer Leistung zu sprechen, muss eine Aufgabe vorliegen. Dies impliziert, dass die Handlung ein Ende und einen Anfang hat (Balz & Kuhlmann, 2003). Der Handelnde muss sich um die Bewältigung der Aufgabe bemühen, d. h. das erbrachte Handlungsergebnis basiert auf Anstrengung. Darüber hinaus sind individuelle Fähigkeiten notwendig. Bei der Bewertung des Handlungsergebnisses spielen auch die Voraussetzungen, die Grenzen der individuellen Handlungs-

²⁰ Für die folgenden Aussagen wurden nicht nur Einführungswerke, Standardwerke und Lexika verwendet, sondern es wurden auch Quellen von Erdmann (1993; 1997; 2004) und Funke-Wienecke (2003) herangezogen. Insbesondere Erdmann hat sich ausführlich mit der Begriffsbestimmung des Terminus Leistung beschäftigt.

möglichkeiten, eine Rolle (Funke-Wienecke, 2003). Handlungen müssen hinsichtlich ihrer Intention gelingen und misslingen können. Liegt bei der Aufgabenbewältigung für das Individuum keine Schwierigkeit vor, dann ist das Handlungsergebnis keine Leistung. Genauso relevant ist, dass das Ergebnis selbst verursacht ist. Dies bedeutet, dass es beabsichtigt und selbst zustande gebracht worden ist. Bewertet wird ein Handlungsergebnis anhand eines Vergleichs mit einem Kriterium. Dieses liegt in der Aufgabenstellung bzw. genauer in der Zielsetzung. Nur wenn der Handelnde dieses Kriterium für sich als verbindlich anerkennt, wird er sich um die Lösung der gestellten Aufgabe bemühen (Balz & Kuhlmann, 2003; Erdmann, 1993; 1997; 2004; Grupe, 1982). Erdmann (1997) wie Grupe (1982) weisen im Kontext von Leistung darauf hin, dass Leistung nicht gleichzusetzen ist mit Erfolg. Zum Erfolg wird diese erst durch die soziale Anerkennung des Handlungsergebnisses. Von dem Konstrukt Leistung wird in der Sportpädagogik vielfach das Leisten unterschieden. Allerdings ist das Verständnis des Ausdrucks nicht immer einheitlich und zum Teil bleibt es unklar. Auf der einen Seite wird Leisten gefasst als der Vollzug einer Handlung, als das Bemühen um die Bewältigung einer Aufgabe (Hecker, 2001). Auf der anderen Seite aber auch als individueller Prozess der Leistungsverbesserung (Balz & Kuhlmann, 2003). Letzteres kann durchaus der gestellten Anforderung entsprechen, muss es aber nicht.

Die aufgezeigten Begriffspräzisierungen machen deutlich, dass unter dem Ausdruck Leistung im wissenschaftlichen Gebrauch verschiedenes subsumiert wird. Als Ursache kann angesehen werden, dass es *die* Leistung nicht gibt, sondern der Ausdruck angewendet wird, wenn bestimmte Merkmale vorliegen. Je nach Wissenschaft oder Teildisziplin einer solchen lassen sich verschiedene Kriterien finden. Die Angemessenheit der jeweiligen Begriffsbestimmung ergibt sich aus dem Anwendungskontext (Hartfield, 1977). Besonders bedeutsam scheint deshalb zu sein, welcher Leistungsbegriff den Richtlinien und Lehrplänen zugrunde liegt oder anders ausgedrückt, was unter Leistung im Sportunterricht gefasst werden soll.

Bevor dieser Fragestellung im nächsten Kapitel nachgegangen wird, soll zuvor noch auf etwas anderes eingegangen werden. Liest man die verschiedenen Begriffsbestimmungen, dann stellt sich die Frage, welche handlungs-

praktischen Implikationen sie enthalten und wie unmittelbar einsichtig sie für den Einzelnen sind. Ein Beispiel hierzu: Die Festlegung, dass Leistung ein bewertetes Ergebnis ist, bedingt für die Bewertung eines Handlungsergebnisses, das Vorhandensein eines Maßstabs, eines Kriteriums. Dieses liegt in der jeweiligen Aufgabenstellung. Formulierungen wie „Wer kann am schnellsten Laufen?“ sind sicherlich vielfach motivierend gemeint, dürften es aber tatsächlich für die meisten Schüler einer Klasse nicht sein. Die Anforderung wird nur für wenige im Bereich des Möglichen liegen und damit einen Aufforderungscharakter haben. Konsequenterweise, so bemerkt Erdmann (2008) treffend, müssten sich eigentlich die meisten Schüler mit dem Kommentar hinsetzen: „Ich nicht!“. Die Aufgabe suggeriert zudem, dass nur der Beste, nur der Gewinner, wichtig ist.

„Da dies lediglich eine Person betrifft, bedeutet es für den Rest bestenfalls ein wohlwollendes auf die Schulter klopfen oder aber Scheitern mit der wachsenden Überzeugung, keine hinreichenden Fähigkeiten zu besitzen“ (Erdmann, 2008, S. 157).

Dies zumindest dann, wenn der soziale Vergleich die bevorzugte Bezugsnorm im Unterricht ist. Die Formulierung einer einzelnen Aufgabe mag in diesem Zusammenhang nicht als Problem gesehen werden, doch weist Erdmann (2008, S. 157-158) zurecht darauf hin, dass zu bedenken ist, „dass die *individuell* zugeschriebene Bedeutung eines Ereignisses (z. B. Wichtigkeit des Wettkampfes, Erwartungsdruck) den Stellenwert und darüber die Wirkung auf das Individuum bestimmt.“ Die mit der sozialen Bezugsnorm verbundene Aufmerksamkeitslenkung auf das kaum variable Merkmal der Fähigkeit, birgt die Gefahr, dass eine erforderlich optimistische Haltung, an sich zu arbeiten und etwas verändern zu können, untergraben wird. Üben und auch Trainieren verlieren dann ihren Sinn. Konsequenterweise legen die dargestellten Zusammenhänge einen verantwortungsvollen Umgang mit Kriterien und Bezugsnormen nahe. „Gelegentliches Nachprüfen der Verantwortlichen bzw. ihr sich selbst Hinterfragen lohnt, um die über die Aufgabe vermittelten Signale zu prüfen oder Lernenden bei der Verarbeitung zu helfen“ (Erdmann, 2008, S. 157). Deutlich wird an dem Beispiel auch, dass die Ableitung von unterrichtspraktischen Konsequenzen bestimmte Wissensbestände voraussetzt.

2.3.2 Leistung in den Lehrplänen

Die Beantwortung der im vorausgehenden Kapitel aufgeworfenen Frage, was im Schulsport unter Leistung verstanden werden soll, ist ein schwieriges Unterfangen. Zwar ist in den Lehrplantexten die Rede von Leistungsfähigkeit, Leistungsgrenzen, Leistungsfortschritt, Leistungsvergleich, Leistungsvoraussetzungen, Leistungsunterschieden und Leistungsmaßstäben, damit ist aber noch nicht formuliert, wofür der Ausdruck Leistung steht. Neben Leistung wird auch von Lernleistung gesprochen. Dies legt nahe, dass Leistungen im Sportunterricht das Ergebnis von Lernprozessen sind. Lernen kann im Sinne der Richtlinien verstanden werden als Aufbau von Wissen, aber auch von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Interessen, Einstellungen und Werthaltungen (MSWWF, 1999). Hier stellt sich allerdings die Frage, ob jegliche Lernergebnisse als Leistung zu bezeichnen sind. Beispielsweise könnten auch Einstellungen und Werthaltungen entwickelt werden, die aus pädagogischer Sicht bedenklich sind. Liest man die Ausführungen zur Leistungsbeurteilung, dann ist anzunehmen, dass es um intendierte bzw. sozial anerkannte Lernergebnisse geht, d. h. um jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die im Sportunterricht absichtsvoll vermittelt werden. Leistungen im Schulsport haben demnach eine motorische, aber auch eine soziale und kognitive Dimension. Was das im konkreten Fall heißt, ist allerdings - mit Ausnahme der Abituranforderungen, die detaillierter definiert sind - nicht festgelegt. Damit bleibt das, was unter einer Leistung im Schulsport zu fassen ist, letztlich weitgehend offen²¹.

Somit ist es nicht verwunderlich, dass das Landesinstitut für Schule (2004) eine Handreichung erarbeitet hat, um den Leistungsbegriff, der den Rahmenvorgaben und Lehrplänen für den Schulsport zugrunde gelegt ist, zu verdeutlichen. Dort heißt es:

²¹ Herangezogen worden ist der Lehrplan für die Sekundarstufe II (MSWWF, 1999) sowie die Lehrpläne der Sekundarstufe I für die Gesamtschule (MSWF, 2001a) und das Gymnasium (MSWF, 2001b). Zunächst wurde aufgrund des Untersuchungsfokus der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe ausgewertet. Die beiden anderen Lehrpläne wurden anschließend, mit dem Ziel den Leistungsbegriff besser zu fassen, ergänzend durchgesehen. Es wird davon ausgegangen, dass diesen Lehrplänen ein gemeinsames Leistungsverständnis oder zumindest ein gemeinsamer Bedeutungskern zugrunde liegt. Der Befund eines vagen Leistungsbegriffs wurde von Kaudinya (2003) bereits für die Sportlehrpläne von 1980/1981 attestiert. Auch Hobel (1976) kommt für die Lehrpläne zwischen 1950 und 1960 zu dem Schluss, dass dort der Leistungsbegriff relativ undefiniert eingegangen ist, ja sogar, dass mehrere Leistungsbegriffe zu identifizieren sind.

„Um eine Handlung als gelungen und als individuelle Leistung zu erleben, sind folgende **Voraussetzungen** erforderlich:

- Es muss ein subjektiv als ‚lohnend‘ erscheinendes Ziel vorhanden sein.
- Das Ziel muss außerhalb der bisherigen Möglichkeiten des Individuums liegen, aber doch erreichbar erscheinen.
- Es müssen nachvollziehbare Gütemaßstäbe für das Gelingen oder Misslingen der Handlung vorliegen.
- Das Erreichen des Ziels muss persönliches Engagement, Anstrengung, Üben und Trainieren erfordern; dazu muss hinreichend Zeit und Gelegenheit vorhanden sein.
- Das erreichte Ziel muss gewürdigt werden.

(...) [Die genannten Kriterien] gelten für das Leistungshandeln schlechthin. Sie müssen im Blick auf sportliches und schulsportliches Leistungshandeln präzisiert werden. Sportliche Leistung und schulsportliche Leistung sind nicht identisch, sie weisen allerdings auch Gemeinsamkeiten auf.

Sportliche Leistung ist mehr als motorische Leistung, setzt diese aber als unabdingbar voraus. Leistungssituationen im Sport zu bewältigen, bedeutet darüber hinaus auch, Kenntnisse über Voraussetzungen und Folgen von Bewegungshandlungen effektiv zu nutzen sowie sich situationsgerecht in das soziale Gefüge einer sportlichen Handlung einbringen zu können. Sportliche Leistungen unterliegen einem weit gehend objektiven Mess- und Bewertungssystem.

Schulsportliche Leistung grenzt sich von sportlicher Leistung dadurch ab, dass sich die motorischen, kognitiven und sozialen Dimensionen von Leistung über die sportliche Handlung hinaus im schulischen Kontext und im Alltag erweisen. Leistungserfahrungen im Schulsport besitzen subjektive Wertigkeit, sie gewinnen ihre Bedeutung nicht nur für das außerschulische sportliche Handeln, sondern sind vor allem auch aus dem schulsportlichen Auftrag zur Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport zu rechtfertigen. Schulsportliche Leistungserfahrungen sind deshalb pädagogisch gefilterte Leistungserfahrungen, die unter den verschiedenen pädagogischen Perspektiven eine jeweils unterschiedliche inhaltliche Konkretisierung erfahren“ (Landesinstitut für Schule, 2004, S. 13-15).

Anders formuliert:

„Die Bewertung dessen, was im Sportunterricht als ‚Leistung‘ anzusehen ist, erfolgt nach pädagogischen Kriterien und unterscheidet sich daher deutlich von den Prinzipien des normierten, institutionalisierten Sports außerhalb der Schule. Was im Schulsport als eine durchaus besondere ‚Leistung‘ interpretiert werden kann, mag im außerschulischen Sport überhaupt nicht als solche in den Blick kommen. Umgekehrt können ‚sportliche Leistungen‘, die nach objektiven Kriterien des außerschulischen Wettkampfsports als überragend eingeschätzt werden, im Sportunterricht zu einem pädagogischen Problem werden, wenn beispielsweise hohes sportartspezifische Können mit menschlichem Fehlverhalten korrespondiert oder andere Lerngruppenmitglieder in ihrer Befindlichkeit stört. (...) Eine ausschließliche Ausrichtung des Leistungsverständnisses an sport-spezifischen Fertigkeiten, einschlägigen Normtabellen und am Leistungsvergleich widerspricht dem Lehrplankonzept. Vielmehr gilt es, Einseitigkeiten zu vermeiden und die vielfältigen Leistungsmöglichkeiten im Schulsport pädagogisch zu nutzen“ (Landesinstitut für Schule, 2004, S. 9-10).

Leistungen im Schulsport können somit auf der Basis der herangezogenen Quellen ganz allgemein gefasst werden als Ergebnisse von zielgerichteten Lernprozessen. Sie sind dabei mehr als nur motorische Leistungen. Sie haben auch eine kognitive und soziale Dimension. Damit die Lernergebnisse Leistungen darstellen, müssen sie gewürdigt werden. Das dürfte für schulsportliche Leistungen bedeuten, dass sie dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule gerecht werden müssen, zumindest dann, wenn die Würdigung durch die Lehrkräfte erfolgt.

Dass der Leistungsbegriff der Lehrpläne *nicht ohne weiteres ersichtlich* ist, dürfte nicht folgenlos für das Lehrerhandeln sein. *Veränderungsimpulse* für die individuelle Vorstellung von Leistung gehen von den Bildungsplänen demzufolge kaum aus. Diese sind aber vermutlich gerade für das Handeln in der gymnasialen Oberstufe notwendig, weil dort nach wie vor ein am Ergebnis und sozialen Vergleich ausgerichtetes Leistungsverständnis dominieren dürfte. Die Konkretisierungen des Leistungsbegriffs, wie sie nachträglich im Auftrag des Landesinstituts vorgenommen worden sind, können grundsätzlich dazu beitragen, das den Bildungsplänen zugrunde gelegte Verständnis von Leistung im Schulsport besser zu verdeutlichen und damit auch das Leistungskonzept der Rezipienten zu beeinflussen. Allerdings gilt Letzteres nicht für das evaluierte Wissen der beteiligten Sportlehrkräfte, denn die Implementationsschrift ist nach der Datenerhebung erschienen. Somit wird vermutet, dass für ihre Auslegung der pädagogischen Perspektive, die während der eigenen Schulzeit und der eigenen Sportsozialisation erworbene Vorstellung von Leistung grundlegend ist, was wahrscheinlich zu *Ausblendungen und Modifikationen von formulierten Zielen* führen wird, die die Nutzung des Innovationspotenzials der pädagogischen Perspektive fraglich erscheinen lassen. Letzteres gilt insbesondere, weil der Lehrplan, wie im nächsten Kapitel aufgezeigt wird, das Geforderte nicht eindeutig transportiert. Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle, dass auch der in den berufsrelevanten Bezugswissenschaften vertretene Leistungsbegriff das individuelle Verständnis von Leistung mitgeprägt haben könnte. Inwieweit dies jedoch in Sinne der Richtlinien und Lehrpläne erfolgt, kann aufgrund der unterschiedlichen Bestimmungen nicht beantwortet werden.

3 Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen - eine pädagogische Perspektive

Nachdem in den vorausgegangenen Kapiteln die zentralen Begriffe dieser Arbeit im Hinblick auf das Forschungsanliegen dargestellt worden sind, geht es im Folgenden darum, die zur Analyse der Perspektivenanforderungen herangezogenen Quellen aufzuzeigen. Dies stellt einen Vorgriff auf den empirischen Teil der Arbeit dar. So soll dem Leser die Möglichkeit eröffnet werden, sich selbst ein Bild von den Zielsetzungen und damit der Angemessenheit der herausgearbeiteten Zieldimensionen (s. Kap. 5.1) zu machen.

In einem ersten Schritt werden die in den Richtlinien und Lehrpläne enthaltenden Konkretisierungen zur pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* dargestellt. Zunächst werden die Ausführungen der Rahmenvorlagen dargelegt, bevor auf die Lehrpläne Bezug genommen wird. Aufgegriffen wird der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe und ergänzend die Lehrpläne für die Sekundarstufe I in der Fassung für die Gesamtschule (MSWF, 2001a) und das Gymnasium (MSWF, 2001b). Ein solches Vorgehen ist, aufgrund der mitunter unzureichenden und differierenden Zielexplication in den Richtlinien und Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe, notwendig, um das Geforderte bestmöglich zu erfassen. Es erscheint insofern angemessen, als dass die für die Sekundarstufe I bestehenden Perspektivenansprüche, wenn auch in akzentuierter Form, ihre Gültigkeit für den Oberstufenunterricht behalten. Anschließend werden Zielformulierungen, die in Veröffentlichungen des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (bzw. für Schule) in Soest gemacht worden sind oder die sich aus diesen ableiten lassen dargestellt. Entwickelt wurden diese Materialien, um die Implementation der aktuellen Bildungspläne des Landes Nordrhein-Westfalen in den Schulsporthalltag zu unterstützen. Für die Auswertung wurden wiederum Materialien für die Sekundarstufe I (Gesamtschule und Gymnasium) und die Sekundarstufe II berücksichtigt. Sie werden entsprechend aufgezeigt. Daran schließt sich drittens die Auslegung der Leistungsperspektive von einem Mitglied der *Vorbereitungsgruppe zur Revision der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*, im Folgenden nur noch Revisionsgruppe genannt, an. Sie spiegelt das Spektrum der Auffassungen von ver-

schiedenen anderen Mitgliedern, wie sie in einer eigenen Teiluntersuchung ermittelt worden sind, wider. Abschließend werden mögliche Konsequenzen aus der hier bereits angedeuteten unzureichenden Transparenz der bestehenden Ansprüche für ihre Verwirklichung im Sportunterricht aufgezeigt.

Im Rahmenplan heißt es zur pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen*, dass es eine grundlegende pädagogische Aufgabe aller Fächer sei,

„die Lern- und Leistungsbereitschaft zu fördern. (...) Sport eignet sich als Feld exemplarischer Leistungserziehung. Handlungen im Sport legen es nahe, als Leistungen bewertet und als ich-bedeutsam ausgelegt zu werden. Die Kriterien und Regeln, unter denen das geschieht, sind vergleichsweise leicht verständlich. Die typischerweise unmittelbare Rückmeldung über das Ergebnis macht im Sport die Erfahrung der eigenen Leistungsentwicklung, aber auch ihrer sozialen Bewertungen besonders anschaulich“ (MSWWF, 1999, XXXIII).

Es wird darauf Bezug genommen, dass Leistungen im Sport ambivalent sind. Erfolg kann soziale Anerkennung und Selbstbewusstsein fördern, Misserfolg hingegen kann das Selbstwertgefühl empfindlich beeinträchtigen. Gefordert wird,

„dass alle Schülerinnen und Schüler [zunächst] immer wieder vielfältige, individuell angemessene Herausforderungen erhalten, Leistungen zu vollbringen und zu verbessern. Dabei hat die Erfahrung des individuellen Leistungsfortschritts pädagogischen Vorrang vor dem Vergleich mit anderen. Es gilt, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und die Erfahrung zu vermitteln, was sich durch Anstrengung, Übung, Training und eine angemessene Lebensweise erreichen lässt“ (MSWWF, 1999, XXXIV).

Die Rahmenvorgaben für den Schulsport stellen unter der Leistungsperspektive heraus, dass Leistungserziehung auch eine Aufgabe sozialen Lernens ist. Dabei geht es darum, mit den Empfindungen anderer umgehen zu lernen und Erfahrungen mit gemeinsam erarbeiteten Leistungen zu machen. Den Schülern soll vermittelt werden, dass Leistung keine objektive und absolute Größe ist, sondern durch soziale Vereinbarungen und Vergleiche ermittelt wird. „Im Experimentieren mit Spiel- und Wettkampfregeleln kann diese Einsicht entwicklungsgemäß gefördert werden“ (MSWWF, 1999, XXXIV).

Liest man diese Ausführungen, dann fällt auf, dass im Text nur bedingt die personenbezogenen, pädagogisch ausgerichteten Begrifflichkeiten des Titels aufgenommen und behandelt werden (Erdmann, 2000). Wird über die Perspektivenbezeichnung das Leisten, der individuelle Prozess der Leistungs-

verbesserung, hervorgehoben, so transportiert der nachfolgende Text diese Fokussierung und ihre pädagogische Bedeutsamkeit nicht angemessen. Genauso beziehen sich die dargestellten Anforderungen weniger deutlich auf das Verstehen und Einschätzen als auf das Erfahren. Anders sieht dies in den Ausführungen in den Lehrplänen und Implementationsmaterialien aus.

In den Lehrplänen der Sekundarstufe I finden sich unter der Darstellung der Inhaltsbereiche einige Hinweise darauf, was mittels der pädagogischen Perspektive gefordert wird. Im Kern wird deutlich, dass sportbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernt und gefestigt werden sollen. Die Schüler sollen erfahren bzw. erkennen, dass Üben bedeutsam ist für die Leistungsverbesserung. Lehrer haben die Aufgabe zu ermöglichen, dass die Heranwachsenden im Sportunterricht lernen, die eigene Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen. In unterschiedlichen Formulierungen wird transparent, dass es unter der Leistungsperspektive auch darum geht, dass die Schüler sich mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsmessung bzw. Leistungsbewertung auseinandersetzen. Hierzu gehört, dass Kriterien, Bezugsnormen, Voraussetzungen für Leistungen, aber auch gemeinsam erbrachte Leistungen zum Gegenstand des Unterrichts werden. Die Heranwachsenden sollen erfahren und begreifen, dass eine Leistung im Sport mehr ist als die bekannten Wettkampfleistungen der Sportarten.

Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe werden Akzente für die Umsetzung der pädagogischen Perspektive benannt. Es heißt, dass Schüler unter dieser Perspektive in ausgewählten Bewegungsfeldern und Sportbereichen sportliche Leistungen erbringen sollen. Gefordert wird, dass sie die Gelegenheit erhalten, langfristig und kontinuierlich auf ein individuelles Leistungsoptimum hinzuarbeiten. Die dafür notwendigen Prozesse des Übens und Trainierens sollen von den Oberstufenschülern selbstständig geplant, organisiert, durchgeführt und reflektiert werden. Dabei, so wird angenommen, gewinnen die Heranwachsenden Grundlagen für eine kompetent geführte kritische Auseinandersetzung mit leistungsthematischen Handlungen. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, den Leistungsbegriff für sich mit individuellen Bedürfnissen, Bedingungen und Möglichkeiten abzugleichen. Dabei können sie lernen, in welcher Weise Leistungen im Sport an Normen orientiert sind, auf ver-

schiedener Anforderungsebene erbracht und nach unterschiedlichen Maßstäben bewertet werden (MSWWF, 1999). Die weiteren Lehrplanstellen transportieren diese Akzentuierung weitgehend. Insbesondere die kognitive Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsförderung werden hervorgehoben.

Ergänzend zu den Richtlinien und Lehrplänen wurden als Implementationshilfe verschiedene Materialien erstellt, in denen Angaben zur Leistungsperspektive enthalten sind. Nachfolgend wird auf vier verschiedene Quellen Bezug genommen.

Im Rahmen der *Einführung in den Lehrplan Sport der Sekundarstufe I* hat das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ohne Jahr) dargestellt, dass unter der pädagogischen Perspektive Leistung der Prozess der Leistungsentwicklung und Leistungsbewertung zum Thema gemacht werden soll. Relevant sei ein differenzierter Leistungsbegriff, der die vielfältigen Aspekte von Leistung im Sportunterricht berücksichtigt. Die Schüler sollen:

- „ihre eigene Leistungsfähigkeit und deren Grenzen bewusst erfahren,
- Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gezielt entwickeln,
- erfahren und begreifen, dass konzentriertes Üben die eigene Leistungsfähigkeit steigert,
- Grundsätze der Leistungsentwicklung kennen und anwenden,
- sich kritisch mit dem Leistungsbegriff auseinander setzen,
- selbständig angemessene Leistungssituationen finden und bewältigen,
- die eigene und die Leistung anderer differenziert einschätzen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, ohne Jahr).

In einer weiteren Veröffentlichung mit dem Titel *Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I* hat das Landesinstitut für Schule (2004) ebenfalls die pädagogische Perspektive aufgegriffen. Es wird ausgesagt, dass das Leisten im Sport unter der Leistungsperspektive zum Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung wird. Sportliche Leistungssituationen werden gebündelt im Hinblick auf strukturelle Merkmale, ihre Voraussetzungen, ihre problematischen Aspekte und ambivalente Wirkungen.

„Schülerinnen und Schüler sollen erfahren und begreifen, wodurch sportliche Leistungen gekennzeichnet sind und welche Anforderungen und welche Anstrengungen zu bewältigen sind, um Leistungen zu erbringen. Sie sollen Grundsätze eines Erfolg versprechenden Übens und Trainierens kennen und anwenden lernen, aber auch erfahren und begreifen, von welchen individuellen Voraussetzungen sportliche Leistungen abhängen. Dabei gilt es auch, den Objektivitätsanspruch sportlicher Leistungen zu hinterfragen sowie Erfolg und Misserfolg angemessen einzuordnen. Heranwachsende sollen also fähig werden, das sportliche Leisten zu durchschauen und in seiner Wertigkeit kompetent einzuordnen. Dies soll im engen Bezug zwischen Bewegungshandeln und reflektierender Auseinandersetzung geschehen und darf nicht als isolierte Belehrung missverstanden werden“ (Landesinstitut für Schule, 2004, S. 23).

In den *Umsetzungshilfen zum neuen Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe*, als eine dritte Veröffentlichung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (2000), werden inhaltlich kennzeichnende Teilaspekte der pädagogischen Perspektive exemplarisch aufgelistet. Genannt werden das Verbessern der individuellen Leistungsfähigkeit, das Erwerben von Kompetenzen für Übungs- und Trainingsprozesse, das Umgehen mit Gütekriterien und Normen sowie das Entwickeln der Bereitschaft sich anzustrengen. Als mögliche Zielformulierungen für die Umsetzung in die Unterrichtspraxis der Sekundarstufe II wird aufgeführt und beispielhaft weiter konkretisiert, dass die Schüler

- sportbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten in ausgewählten Sportbereichen und Bewegungsfeldern verbessern sollen (Fertigkeiten lernen und üben, koordinative Fähigkeiten trainieren, konditionelle Eigenschaften trainieren, spezifische Spielfähigkeiten trainieren und Übungssituationen selbstständig herstellen etc.),
- theoretische Grundlagen von Lern-, Übungs- und Trainingsprozessen kennen und anwenden können sollen (Modelle für motorisches Lernen beschreiben, Lern- und Übungsprozesse methodisch mitgestalten, biomechanische Prinzipien berücksichtigen, die Wirkung von Training auf den Organismus beschreiben, Trainingsprozesse methodisch gestalten/mitgestalten, Risiken der Leistungsoptimierung kennenlernen etc.),
- in Anforderungssituationen und Anforderungsprozessen die Bereitschaft zur Anstrengung entwickeln sollen (Vertrauen in die eigene

Leistungsfähigkeit entwickeln, beharrlich üben und trainieren, Erleben, was durch Übung und Training erreicht werden kann etc.),

- Gütekriterien im Handlungsfeld Sport kennen, reflektieren und einordnen sollen (zwischen dem Prozess des Leistens und dem Ergebnis Leistung unterscheiden, die Relativierbarkeit der Leistung und ihre Bewertung erfahren, Probleme des Leistungssports und seine Darstellung in den Medien beschreiben und einordnen etc.),
- soziale Aspekte der Leistung kennen, reflektieren und in ihre Handlungsweisen einbeziehen sollen (Leistungsmotive kennen und einordnen, in Konkurrenzsituationen verantwortlich handeln, mit anderen zusammen Leistungen erbringen etc.).

Es wird explizit darauf verwiesen, dass die vorgenommene Entfaltung der Perspektive keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und nicht als obligatorischer Katalog von anzustrebenden Zielen verstanden werden darf. Auffällig ist, dass sich die sozialen Aspekte der Leistung nicht in den zuvor genannten Teilaspekten wieder finden lassen. Der Grund hierfür bleibt unklar.

Um die Verwirklichung der bestehenden Ansprüche an Lehren und Lernen im Sportunterricht positiv zu unterstützen, sind als weitere Implementationsmaßnahme im Internet²² ausgearbeitete und geprüfte Unterrichtsvorhaben veröffentlicht worden. Die Sichtung von Vorhaben, bei der die Leistungsperspektive die leitende pädagogische Perspektive darstellt, ergab, dass für die Sekundarstufe I die Förderung von Technik, Taktik sowie konditionellen und koordinativen Fähigkeiten wesentliche Bestandteile des Unterrichts sind. Die bewusste Anwendung von erworbenem Wissen wird relevant, wenn es um das Analysieren des Spielverhaltens, das Einschätzen von Fertigkeiten oder das Bewerten von Übungen geht. Für die Sekundarstufen II stehen unterschiedliche Unterrichtsvorhaben zur Verfügung. Aufgegriffen wird die

- Relativität von Leistung, indem verdeutlicht werden soll, dass Leistungsmaßstäbe auf Vereinbarungen beruhen und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können.

²² Quelle: <http://bis.uni-bielefeld.de>; Auswertung der am 26.06.2005 veröffentlichten Materialien.

- Des Weiteren wird die Entwicklung und anschließende Verbesserung von Gruppenchoreographien unter besonderer Berücksichtigung der Erarbeitung und Überprüfung von Bewertungskriterien durch die Schüler aufgeführt.
- Und schließlich findet sich noch ein Unterrichtsvorhaben, das für die Schulstufen 7 bis 13 konzipiert wurde. In diesem geht es um die Leistungsverbesserung durch die Förderung der Fähigkeit Bewegungen lesen und situativ beantworten zu können.

Als letzte Quelle zur Analyse der Zieldimensionen der Leistungsperspektive sind Vorstellungen von einzelnen Revisionsmitgliedern berücksichtigt worden, die im Rahmen einer Nebenuntersuchung per Mind-Mapping evaluiert²³ wurden. Im Folgenden wird die subjektive Deutung eines Mitglieds dargestellt. Im Gegensatz zu den anderen Rekonstruktionen, die immer nur einen mehr oder weniger großen Ausschnitt aller formulierten Anforderungen wiedergeben, enthält sie das gesamte Spektrum der von den Befragten genannten Ziele. Das Revisionsgruppenmitglied stellte dar, dass unter der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schülern verbessert werden sollen.

„Es geht insbesondere darum, ausgehend von den individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern, den individuellen Leistungsfortschritt im Auge zu haben. Und wenn ich den individuellen Leistungsfortschritt im Auge habe, dann wird es auch einen je individuellen Verlauf geben“ (RGM 4, 19-23).

Des Weiteren sollen die Heranwachsenden lernen, ihre eigene Leistungsfähigkeit besser einzuschätzen.

„Das heißt, sie müssen Kenntnisse über sich haben und sie müssen allgemeine Kenntnisse darüber haben, was zum Beispiel die eigene Leistungsfähigkeit fördert, was sie beeinträchtigt, wie die eigene Leistungsfähigkeit zu entwickeln ist, und das können sie dann auch immer in Zusammenhang setzen zur Leistungsverbesserung“ (RGM 4, 29-34).

Die pädagogische Perspektive legt den Sportlehrern auch nahe, dass die Schüler erfahren sollen, dass Leistungen immer kognitive, soziale und emotionale Aspekte haben. Hinsichtlich der kognitiven Aspekte müssen die Schüler erfahren, lernen und in unterschiedlichen Handlungssituationen selbst

²³ Vier Mitglieder wurden exemplarisch nach der Teilnahmebereitschaft und der Verfügbarkeit einbezogen. Zur Erhebung und Auswertung siehe Kapitel 4.2.2.

ausprobieren, dass es für die Erbringung von Leistung unterschiedliche Kriterien gibt. Sie müssen die unterschiedlichen Kriterien für Leistung einschätzen, bewerten und auch akzeptieren können. Unter dem sozialen Aspekt von Leistung sind für den Befragten die Begriffe Einzelleistungen und Gruppenleistungen, Mädchen und Jungen sowie leistungsstark und leistungsschwach bedeutsam. Er äußert:

„In der Schule ist es einfach so, dass es, und unter dieser Perspektive ist das auch gewollt, dass sowohl Einzelleistungen als auch Gruppenleistungen zu fördern sind. Und auch hier spielen dann natürlich bestimmte soziale Aspekte eine große Rolle. Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und so weiter, um nur einige Begriffe zu nennen. Unter diesem Zusammenhang wird in der Perspektive aber auch deutlich darauf hingewiesen, dass unter dem Aspekt der reflexiven Koedukation insbesondere auch das Thema Leistung im Rahmen der Geschlechterverhältnisse zu betrachten ist. Und das halte ich hier auch für eine wichtige Aufgabe. Genauso wie dieser Aspekt unter der Perspektive besonders ins Auge zu nehmen ist, ist der Aspekt leistungsstark - leistungsschwach, Ursachen, Wirkung, wie kann man damit umgehen, auch zu thematisieren. (...) Die einen sind durch ihre genetischen oder sozialen Bedingungen, in denen sie aufgewachsen sind sehr leistungsstark und andere sind eben leistungsschwächer. Und dieses stellt besondere Herausforderungen. Das stellt für die Leistungsschwächeren meines Erachtens die Herausforderung, dass sie sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten bemühen ihre Leistung entsprechend über Anstrengung und Übung zu steigern und dass die Leistungsstärkeren eben insbesondere unter dem sozialen Aspekt auch ihre Fähigkeiten in den Dienst der Gruppe, der Klasse stellen und versuchen den Schwächeren Hilfestellung zu leisten“ (RGM 4, 50-110).

Hinsichtlich der emotionalen Aspekte geht es um Erfahrungen mit Erfolg und Misserfolg sowie den Umgang mit ihnen, was für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam ist. „Natürlich geht es auch (...) unter dieser Perspektive um bestimmte Ziele“ (RGM 4, 68-69). Dies kann der Leistungsfortschritt sein, aber auch das Erfahren der eigenen Grenzen.

„In seltenen Fällen kann es auch Ziel sein, einen Leistungsvergleich mit anderen zu wählen, wobei für mich eben die sozialen Aspekte da eine besondere Rolle spielen. Wenn ich also Leistungsvergleiche mit anderen mache, dann muss ich also auch immer wieder thematisieren, die unterschiedlichen Voraussetzungen. [Ähm] Ja. Ziel kann auch sein, oder sollte häufig auch sein, der Vergleich mit sich selbst, weil im Vergleich mit sich selbst der Leistungsfortschritt am besten zu erkennen ist“ (RGM 4, 77-83).

Das jeweilige Ziel kann über Individual- oder Gruppenaufgaben erreicht werden.

„Diese Aufgaben müssen eben so gewählt werden, dass sie eine Herausforderung darstellen, damit von den Schülerinnen und Schülern Anstrengung und Übung als etwas Selbstverständliches zur Leistungsverbesserung erkannt werden. Dieses macht deutlich, dass wir unter dieser Perspektive auch immer gedacht haben, dass der Prozess eine wichtige Rolle spielen muss und soll. Und auch im Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern. Nicht das Ergebnis allein ist das Ziel, sondern der Weg“ (RGM 4, 85-92).

Festzuhalten ist, dass mit der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* verbindliche Vorgaben für den Sportunterricht gemacht werden. Grundlegend für die Unterrichtsvorhaben sind die Ausführungen zu der Leistungsperspektive in den Rahmenvorgaben für den Schulsport. Wie die Darstellung gezeigt hat, greifen diese Ausführungen aber nicht hinreichend die mit dem Titel verbundenen Assoziationen auf. Das könnte zu Unklarheiten bezüglich der bestehenden Ansprüche an das Handeln im Sportunterricht seitens der Sportlehrer führen. Hilfreicher sind hier die Ausführungen in den Lehrplänen. Allerdings wird nicht auf alle in den Rahmenvorgaben genannten Ziele eingegangen. Ein umfassenderes Bild gewinnt man, wenn man zu den Bildungswerken die Implementationsmaterialien hinzuzieht. Die dort deutlich werdenden Anforderungen lassen sich durch die exemplarischen Rekonstruktionen zur Leistungsperspektive, wie sie einige Mitglieder der Revisionsgruppe gemacht haben, bestätigen. Für die Verwirklichung von Ansprüchen folgt aus dem *Transparenzproblem des Geforderten*, dass im Schulsport vermutlich *einem mehr oder weniger großen Ausschnitt von den bestehenden Erwartungen nachgekommen wird*. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, ob die Implementationsmaterialien zur Kenntnis genommen werden.

4 Der qualitative Forschungsansatz

Will man die Verwirklichung von Ansprüchen, wie sie in Form der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an den Sportunterricht herangetragen werden, untersuchen, dann stellt sich die Frage nach dem angemessenen Zugang, dem adäquaten Weg der Erkenntnisgewinnung. Dieser ist sicherlich nur von dem konkreten Ziel aus zu bestimmen. Erdmann (1991 S. 63) formuliert hierzu: „Ohne ein Ziel wird jede Überlegung über die Mittel und Wege zu einer kurzatmigen Angelegenheit.“

Wie in der Einleitung der Arbeit aufgeführt worden ist, existieren zu dem Forschungsgegenstand kaum empirische Befunde, sodass es letztlich um das Entdecken von unbekanntem Aspekten in der Welt des Schulsportunterrichts geht. Dies legt einen explorativen, offenen und damit einen qualitativen Zugang nahe (Mörtl-Hafizovic, 2006). Das Überprüfen von vorab festgelegten Hypothesen würde demgegenüber den Erkenntnisgewinn bereits im Vorhin-

ein einschränken, was aufgrund des wenig erforschten Gegenstandsbereichs unangemessen erscheint.

4.1 Grundlagen qualitativer Forschung

Entscheidet man sich für einen qualitativen Ansatz, dann ist zu beachten, dass mit dem Ausdruck qualitative Forschung kein einheitliches Forschungsprogramm gekennzeichnet ist. Vielmehr ist er ein Sammelbegriff für sehr verschiedene Methodologien und Forschungspraktiken. Dennoch lassen sich gemeinsame Kennzeichen identifizieren. Qualitative Forschung ist dadurch geprägt, dass sie sich der Gegenstandsangemessenheit von Methoden und den darauf aufbauenden theoretischen Erkenntnissen verschrieben hat. Sie ist darüber hinaus dadurch gekennzeichnet, dass sie die Perspektiven der Beteiligten berücksichtigen will und dass Forschung sehr stark auf der Reflexivität des Forschers basiert. Letztlich gibt es in der qualitativen Forschung eine Diversifizierung von Methoden: es gibt nicht *die* Methode, sondern die verschiedensten Methoden innerhalb der qualitativen Forschung (Flick, von Kardorff & Steinke, 2000).

Lassen sich trotz aller Heterogenität von qualitativer Forschung noch gemeinsame Kennzeichen feststellen, so ist dies für die zugrunde gelegten Gütekriterien nicht mehr möglich. Es gibt keinen allgemeinen Konsens darüber, ob und wann welche Kriterien anzulegen sind. Aus diesem Grund wird nachfolgend das Problem der Gütekriterien in der qualitativen Forschung näher aufgegriffen. Im zweiten Teil des Kapitels wird dann das Forschungsdesign dieser Arbeit vorgestellt.

Zum Gebrauch von Gütekriterien existieren drei Grundpositionen: das Nutzen von quantitativen Kriterien, die Entwicklung von eigenen Kriterien und die Ablehnung von Kriterien für qualitative Forschung. Im Rahmen der ersten Position werden die Kriterien der quantitativen Forschung „an qualitative Forschung angepasst, indem sie reformuliert und operationalisiert werden“ (Steinke, 2000, S. 319). Dahinter steht die Auffassung, dass es Einheitskriterien geben muss, mit der jede Forschung zu bewerten ist. Vertreter dieser Position sind z. B. Miles und Hubermann (1994) oder Kirk und Miller (1986).

Stellvertretend für diese Position wird der Vorschlag von Miles und Hubermann in Tabelle 3 aufgeführt.

Tab. 3. Anwendung von quantitativen Kriterien - Ein Vorschlag von Miles & Hubermann (1994).

Anwendung von quantitativen Kriterien
<p>Objectivity/Confirmability „The basic issue here can be framed as one of relative neutrality and reasonable freedom from unacknowledged researcher biases - at the minimum, explicitness about the inevitable biases that exist. In short, do the conclusions depend on ‘the subjects and conditions of the inquiry,’ rather than on the inquirer (...)?” (Miles & Hubermann, 1994, p. 278).</p>
<p>Reliability/Dependability/Auditability “The underlying issue here is whether the process of the study is consistent, reasonably stable over time and across researchers and methods. We can, in effect, speak of ‘quality control’ (...). Have things been done with reasonable care?” (Miles & Hubermann, 1994, p. 278).</p>
<p>Internal Validity/Credibility/Authenticity “Here we arrive at the crunch question: truth value. Do the findings of the study make sense? Are they credible to the people we study and to our readers? Do we have an authentic portrait of what we were looking at?” (Miles & Hubermann, 1994, p. 278).</p>
<p>External Validity/Transferability/Fittingness “We need to know whether the conclusions of a study have any larger import. Are they transferable to other contexts? Do they ‘fit’ (...) ? How far can they be ‘generalized’?” (Miles & Hubermann, 1994, p. 279).</p>
<p>Utilization/Application/Action Orientation “Even if a study’s findings are ‘valid’ and transferable, we still need to know what the study does for its participants, both researchers and researched - and for its consumers” (Miles & Hubermann, 1994, p. 280).</p>

Demgegenüber bezweifeln die Repräsentanten der zweiten Position grundsätzlich die Übertragbarkeit quantitativer Kriterien. Beispielsweise wird der Anspruch auf Reliabilität zurückgewiesen, „da eine (Erhebungs-)Situation, etwa ein Interview, als singuläres, lebensgeschichtlich besonderes Ereignis verstanden wird“ (Mruck & Mey, 2000, S. 8) und damit nicht reproduzierbar sein kann. Ausgangspunkt für das Formulieren von Gütekriterien sind hier die wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Besonderheiten qualitativer Forschung. Häufig diskutiert werden, so Steinke (2000), die kommunikative Validierung, die Triangulation, die Validierung der Interviewsituation und die Authentizität (s. Tab. 4).

Tab. 4. Formulierung von spezifischen Kriterien für qualitative Forschung - Eine Auflistung von Steinke (2000).

Formulierung von spezifischen Kriterien für qualitative Forschung
<p>kommunikative Validierung „Daten oder Ergebnisse der Forschung werden den Untersuchten mit dem Ziel vorgelegt, dass sie von ihnen hinsichtlich ihrer Gültigkeit bewertet werden“ (Steinke, 2000, S. 320).</p>
<p>Triangulation „Durch den Einsatz komplementärer Methoden, Theorien, Daten oder Forscher in einer Untersuchung sollen Einseitigkeiten oder Verzerrungen, die eine Methode, Theorie, Datenbasis oder einem einzelnen Forscher anhaften, kompensiert werden“ (Steinke, 2000, S. 320).</p>
<p>Validierung der Interviewsituation „Interviews und ihr Verlauf werden daraufhin analysiert, ob die Interviewpartner ‚wahrheitsgemäß‘ bzw. aufrichtig erzählen“ (Steinke, 2000, S. 320).</p>
<p>Authentizität „Dieses Kriterium für qualitative Evaluationsforschung (...) bezieht sich u. a. auf folgende Bereiche: Wurde mit den Äußerungen der Untersuchten und den zugrunde liegenden Wertstrukturen um Forschungsprozess sorgfältig umgegangen? Wurden die multiplen Konstruktionen der Untersuchten im Forschungsprozess angemessen erhoben, systematisch aufeinander bezogen und mit den untersuchten Personen auf ihre Gültigkeit per <i>member check</i> geprüft? Werden im Forschungsprozess neue Orientierungen für die Untersuchten initiiert? Dient die Forschung der Entscheidungsfindung oder als Anregung für Handlungen?“ (Steinke, 2000, S. 321).</p>

Gegen jegliche Kriterien für die qualitative Forschung sprechen sich die Vertreter der dritten Grundposition aus. Die prinzipielle Ablehnung ergibt sich aus

„einem postmodernen Verständnis der Vielfalt sozialer Realitäten, der Konstruiertheit von Forschungsprozessen und somit auch -ergebnissen und, daraus abgeleitet, der prinzipiellen Unmöglichkeit ein festes Referenzsystem für die Bewertung vor allem der Gültigkeit qualitativer Forschung anzugeben“ (Petrucci & Wirtz, 2007, ohne Seite).

Für diese Arbeit wird davon ausgegangen, dass auf Kriterien für die Bewertung der Wissenschaftlichkeit einer Untersuchung nicht verzichtet werden kann. Damit wäre die Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit von Forschung und letztlich das Problem der Anerkennung verbunden. Der Rückgriff auf quantitative Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität oder Validität bzw. deren Übertragung auf qualitative Forschung erscheint wenig angemessen, wie weiter oben am Beispiel der Reliabilität bereits deutlich wurde. Konkret wird für die vorliegende Arbeit auf einen Vorschlag von Steinke (2000; 1999) zurückgegriffen. Vor dem Hintergrund der Annahme des gegenstands-, situations- und milieuabhängigen Charakters qualitativer Forschung, der Vielzahl unterschiedlicher qualitativer Forschungsprogramme und der stark eingeschränkten Standardisierbarkeit methodischer Vorgehensweisen, schlägt sie,

anstatt eines verbindlichen Kriterienkatalogs oder der Negierung jeglicher Kriterien, die Verwendung von Kernkriterien vor. Ihr Vorschlag wird aufgegriffen, weil er auf einer ausführlichen Auseinandersetzung mit Kriterien für qualitative Forschung basiert und zudem nicht nur Kriterien benennt, sondern auch Hinweise zur Umsetzung bzw. Prüfung dieser Kriterien enthält.

Steinke (2000) führt sieben Kernkriterien auf, die je nach Forschungsvorhaben konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden können. Erstens die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses. Sie ermöglicht bei fehlender intersubjektiver Überprüfbarkeit bzw. Nachprüfbarkeit des methodischen Vorgehens eine Bewertung von Forschung. Wolters (2006, S. 170) formuliert das Ziel so: „Jemand, der nicht an der Studie beteiligt ist, muss sie also nicht reproduzieren können, sondern einsehen können, dass die Aussagen bei den gegebenen Daten Sinn machen.“ Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und zu prüfen, werden drei Zugänge aufgeführt: die Dokumentation des Forschungsprozesses, d. h. des Vorverständnisses des Forschers, der Erhebungsmethoden, der Auswertungsmethoden u. a. m., die Interpretationen in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren. Ein weiteres Gütekriterium stellt zweitens die Indikation des Forschungsprozesses dar. Hier geht es um die Angemessenheit des qualitativen Vorgehens, der Methodenauswahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung und der Bewertungskriterien. Relevante Fragestellungen für Forscher und Rezipient sind beispielsweise: Legt der Gegenstand einen qualitativen Zugang nahe? Sind die Methoden gegenstandsangemessen? Ermöglicht das Verfahren Irritationen des Vorwissens? Ist eine Auswahl von Untersuchungsfällen oder Untersuchungssituationen indiziert? Als drittes Kriterium wird die empirische Verankerung aufgeführt. Steinke (2000, S. 328) trägt damit der Vorstellung Rechnung, dass die „Bildung *und* Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien (...) in der qualitativen Forschung empirisch, d. h. in den Daten begründet (verankert) sein“ sollte. Ein Weg zur Sicherung der Begründetheit der Erkenntnis im empirischen Material ist die Nutzung von existierenden kodifizierten Verfahren, die der empirisch verankerten Entwicklung von Theorien dienen. Eine andere Möglichkeit

„besteht darin, zu prüfen, ob es *hinreichend Textbelege* für die generierte Theorie gibt und wie mit Widersprüchen und abweichenden bzw. *negativen Fällen, Situationen, Ereignissen oder Settings* umgegangen wurde“ (Steinke, 1999, S. 223).

Als weitere Prüftechniken werden die Ableitung von Prognosen und das anschließende Ermitteln ihres Eintretens sowie die kommunikative Validierung aufgeführt. Als viertes Gütekriterium führt Steinke die Limitation, d. h. das Feststellen der Grenzen der entwickelten Theorie, an. Hierfür wird von ihr sowohl die Fallkontrastierung als auch die explizite Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle als hilfreich erachtet. Die Möglichkeiten stellen zugleich geeignete Prüfverfahren zur Ermittlung des Geltungsbereichs dar. Über die bisher dargestellten Kriterien existieren noch drei weitere, die von Steinke für die Beurteilung von qualitativer Forschung angeführt werden. Es handelt sich fünftens um die Kohärenz, als *in sich Stimmigkeit* der Theorie, sechstens die Relevanz, d. h. der pragmatische Nutzen der Fragestellung und siebtens die reflektierte Subjektivität des Forschers. Folgende Fragen können für den Aspekt der Kohärenz an den Forschungsprozess und die darin generierten Theorien gerichtet werden: Ist die entwickelte Theorie kohärent? Wurden Widersprüche in den Daten und Interpretationen bearbeitet? Für die Klärung der Relevanz geht es u. a. darum, ob neue Deutungen zur Verfügung gestellt werden und welche Erklärungen die Theorie für das interessierende Phänomen beinhaltet. Zur Prüfung des Kriteriums der reflektierten Subjektivität ist beispielsweise die Selbstbeobachtung sowie das Reflektieren der persönlichen Voraussetzungen denkbar (Steinke, 2000).

Aus diesem Vorschlag wurde für die vorliegende Arbeit folgendes abgeleitet:

1. Um die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* zu gewährleisten, wird im Rahmen der Dokumentation des Forschungsprozesses das Vorverständnis mittels des Theorieteils und der dort formulierten Vorannahmen dargelegt. Zwar existiert in der qualitativen Forschung die Forderung nach Offenheit, betrachtet man das Spektrum qualitativen Forschung, dann unterscheidet sich die Auffassung darüber, wie „unvoreingenommen einerseits oder theoriegeleitet andererseits der Forscher tatsächlich vorgehen darf oder sollte“ (Bräu, 2002, S. 244). Für diese Arbeit wird davon ausgegangen, dass ein vorab explizierter theoretischer Bezugsrahmen als heuristisches Konzept die Aufmerksam-

keit im Feld erhöhen und den Analysegang fördern kann, indem die Gefahr des Ertrinkens in unstrukturierten Daten durch eine Strukturierung der Informationsvielfalt vermindert wird (Bräu, 2002; Kelle & Kluge, 1999; Strohschneider, 1990). Neben dem Vorverständnis erfolgt zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit eine Explikation der Datenerhebung und Datenauswertung. Hierbei wird auf wesentlich erscheinende Aspekte Bezug genommen, denn eine „ausführliche Darstellung, die mit der [größtmöglichen] Gewährleistung von Nachvollziehbarkeit verbunden ist, würde Forschungsberichte zu mehrbändigen Werken anschwellen lassen“ (Bergold & Breuer, 1987, S. 30). Als dritte Maßnahme zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit werden die Informationsquellen bei der Auswertung dokumentiert.

2. Hinsichtlich der geforderten *Indikation des Forschungsprozesses* werden folgende Aspekte berücksichtigt:

- Indikation des qualitativen Vorgehens: Legt das Erkenntnisinteresse einen qualitativen Zugang nahe?
- Indikation der Methodenwahl: Sind die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dem Untersuchungsgegenstand angemessen?
- Indikation der Samplingstrategie: Inwiefern ist eine Auswahl der Untersuchungsfälle indiziert?
- Indikation der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung: Passen die Erhebungs- und Auswertungsmethoden zueinander? Inwiefern ist das Untersuchungsdesign angesichts der verfügbaren personellen und zeitlichen Ressourcen indiziert?

3. Das Kriterium der *empirischen Verankerung* wird auf die gewonnenen Erkenntnisse der Arbeit bezogen. Mit dem gewählten Vorgehen bei der Auswertung sollte es möglich sein, das theoretische Vorwissen bzw. die explizierten Vorannahmen zu irritieren.

4. Darüber hinaus wird der Aspekt der *Limitation* der gewonnenen Ergebnisse expliziert. Dies geschieht mittels der Aussagen zum

- Sampling, zu den Grenzen der einzelnen ausgewählten Erhebungsmethoden und zum Erkenntnisanspruch der gewonnenen Einsichten.
5. Das Gütekriterium der *Kohärenz* wird auf die gewonnenen Erkenntnisse bezogen. Um ihm möglichst zu entsprechen, wurden Widersprüche im empirischen Material bei der Auswertung nicht ignoriert, sondern bewusst aufgegriffen.
 6. Die *Relevanz* der Forschung, als ein weiterer Aspekt, wird in der Einleitung der Arbeit hergeleitet. Im Ausblick werden die tatsächlich gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich des für die Praxis nutzbaren Erkenntnisgewinns aufgegriffen.
 7. Um der Forderung der *reflektierten Subjektivität* nachzukommen, erfolgte bei der Auswertung des Datenmaterials mehrfach ein Rückbezug der gewonnenen Erkenntnisse an den Originaldaten. Zielsetzung war es, Verdrängungen aufzudecken und Verstehensbarrieren aufzubrechen. Allerdings ist die reflexive Subjektivität eine immer nur graduell einlösbare methodische Forderung: Schließlich ist man sich selbst nicht voll *durchsichtig* (Rittelmayer & Parmentier, 2001).

4.2 Das qualitative Forschungsdesign

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung des gewählten Forschungsdesigns. Zunächst wird die vorgenommene Eingrenzung des Gegenstandsbereichs argumentativ begründet. Dabei wird auch der Aspekt des Samplings aufgegriffen. An diesen einleitenden Teil schließt sich die Explikation der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden an.

Die vorliegende empirische Arbeit ist darauf ausgerichtet, die Verwirklichung von curricularen Ansprüchen im Sportunterricht zu untersuchen und zu verstehen. Ausgewählt wurde die Umsetzung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* im Sportunterricht der Sekundarstufe II. Eine Eingrenzung des Forschungsgegenstandes erscheint aufgrund der Fülle von existierenden Ansprüchen angemessen und ist notwendig, um den Geltungsbereich der gewonnenen Erkenntnisse zu fassen. Aus dem Spektrum der Lehrplanansprüche kommen die pädagogischen Per-

spektiven in den Blick, weil mit ihnen - neben den Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts - die Leitidee des Bildungswerks umgesetzt werden soll. Dass konkret die Leistungsperspektive ausgewählt worden ist, resultiert aus einem pragmatischen Gesichtspunkt. Im Vorfeld der Untersuchung wurde vermutet, dass bedingt durch die Bekanntheit des Leistungsaspekts im schulischen Handeln, das Forschungsfeld am leichtesten zugänglich ist. Mit anderen Worten, die Bereitschaft von Lehrkräften sich an der Untersuchung zu beteiligen, insbesondere Auskunft über ihre Planung zu geben und der Aufzeichnung ihres Unterrichts auf Videobändern zuzustimmen (s. Kap. 4.2.4), wurde höher als bei den anderen pädagogischen Perspektiven eingeschätzt. Da davon auszugehen ist, dass mit den verschiedenen Zeitpunkten des Inkrafttretens der jeweiligen Richtlinien und Lehrpläne ein unterschiedlicher Grad der Verwirklichung verbunden ist, wurde die Untersuchung auf den Sportunterricht in der Sekundarstufe II beschränkt. Die Geltungsdauer der Richtlinien und Lehrpläne ist dort, mit Ausnahme der Vorgaben für die Grundschule, die im selben Jahr in Kraft getreten sind, am längsten und damit auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Sportlehrer diese kennen und nach ihnen handeln bzw. sie berücksichtigen. Von Bedeutung war dies, weil die Untersuchung im Jahr 2003 durchgeführt wurde. Über die beiden Selektionskriterien (Umsetzung der Leistungsperspektive, Unterrichten in der Sekundarstufe II) hinaus war lediglich die tatsächliche Bereitschaft der Sportlehrkräfte, sich an der Untersuchung zu beteiligen, ausschlaggebend. Die Kontakte zu den Sportlehrern ergaben sich über Dritte oder nach dem Schneeballprinzip durch Lehrer, die sich an der Datenerhebung bereits beteiligten. Konsequenz des selektiven Samplings ist, dass die gewonnenen Ergebnisse einen Ausschnitt der möglichen Facetten der Verwirklichung von Lehrplanansprüchen darstellen. Bedingt durch die Freiwilligkeit der Beteiligung und des antizipierbaren Aufwands für den Einzelnen, ist darüber hinaus davon auszugehen, dass nur engagierte Sportlehrer, die von sich meinen, die Leistungsperspektive angemessen umzusetzen, in die Untersuchung einbezogen werden konnten.

4.2.1 Datenerhebung und Datenauswertung

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Datenerhebung und Datenauswertung beschrieben. Die Darstellung erfolgt entlang der durchgeführten Ar-

beitsschritte: Ansprüche erfassen, Wirklichkeit erfassen, Passungen und Differenzen untersuchen, Wirklichkeit handhaben (s. Tab. 5). Auf einzelne Aspekte wird in spezifischen Unterkapiteln detailliert eingegangen.

Zuvor scheint es aber notwendig, zu klären, was im Rahmen der Untersuchung unter Wirklichkeit gefasst wird. In konstruktivistischer Auffassung wird von einer Pluralität der Wirklichkeitskonstruktionen ausgegangen.

„Die Kernthese des Konstruktivismus lautet: Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem ‚strukturdeterministisch‘, das heißt auf der Grundlage biographisch geprägter psycho-physischer und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, variable Konstruktion“ (Siebert, 2003, S. 5-6).

Eine solche Auffassung von Wirklichkeit als Konstruktion, d. h. als vom Menschen geschaffen verstanden, hat zur Folge, dass nicht von einer einzigen gültigen und wissenschaftlich exakten Wirklichkeit ausgegangen werden kann. Wenn im Folgenden von Wirklichkeit gesprochen wird, dann ist die wahrgenommene Wirklichkeit der forschenden Person gemeint.

<p>Arbeitsschritte</p> <p>I Ansprüche erfassen Quellen-/Literaturrecherche, Erhebung von Datenmaterial Analyse und Kategorisierung der Ansprüche aus dem Datenmaterial</p> <p>II Wirklichkeit erfassen Erhebung, Verarbeitung und Auswertung von Datenmaterial</p> <p>III Passungen und Differenzen untersuchen Bestimmen von Passungen und Differenzen durch kategorialen Vergleich Verstehen von Passungen und Differenzen durch Abduktion</p> <p>IV Wirklichkeit handhaben Ableitung von Empfehlungen für einen konstruktiven Umgang mit Wirklichkeit</p>

Abb. 3. Arbeitsschritte der Untersuchung

Um die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen zu untersuchen, ist es zunächst notwendig, die gestellten Forderungen zu erfassen. Dies geschah durch Kategorisierung von gesammelten Textmaterialien (Lehrpläne, Implementationsmaterialien) und erhobenen subjektiven Deutungen der Leistungsperspektive (Rekonstruktionen von Revisionsgruppenmitgliedern). Das Datenmaterial zu den Auslegungen der Leistungsperspektive musste dafür zunächst aufbereitet werden (s. Kap. 4.2.2). Die eigentliche Kategorisierung

erfolgte in mehreren Teilschritten. Zunächst wurden auf der Basis der Textmaterialien Kategorien eng am Material gebildet, was zu Kategorien auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau führte. Diese Ordnung wurde dann dahingehend überarbeitet, dass Kategorien auf niedrigerem Niveau, soweit möglich, unter bestehende allgemeinere subsumiert worden sind. D. h. Ziele, die mehreren übergeordneten Zielsetzungen zugeordnet werden konnten, wurden separat aufgenommen. Damit sollten Codierungsschwierigkeiten bei der Auswertung minimiert werden. Das Ergebnis wurde an den subjektiven Deutungen einiger Revisionsmitglieder überprüft, um abzusichern, dass das unter der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* Intendierte angemessen über die Kategorien abgebildet ist. Eine Erweiterung des Kategoriensystems war jedoch nicht notwendig. In einem vorletzten Schritt ist dann die tatsächliche Brauchbarkeit des entwickelten Systems an den Daten getestet worden. Die resultierenden Anspruchskategorien sind in Kapitel 5.1 aufgeführt.

Das Erkenntnisinteresse setzt des Weiteren voraus, dass zunächst auch die Wirklichkeit erfasst wird. Wirklichkeit, als Verwirklichung von Ansprüchen durch das Handeln des einzelnen Sportlehrers, sollte auf der Ebene des Handlungsplans und des konkreten Unterrichts untersucht werden. Denkbar sind verschieden Zugänge. Der Handlungsplan kann beispielsweise ermittelt werden, indem schriftliche Planungsnotizen gesammelt werden, er aus den Kognitionen bei der Unterrichtsplanung rekonstruiert oder direkt durch den Sportlehrer verbal mitgeteilt wird. Die Möglichkeiten bergen verschiedene Vor- und Nachteile. Schriftliche Planungsnotizen sind, soweit sie überhaupt angefertigt werden, für Dritte kaum nachvollziehbar. Die Rekonstruktion des Handlungsplans aus den Planungskognitionen erfordert Filterprozesse, denn die Kognitionen beziehen sich nicht nur auf den Plan, sondern auch auf Entscheidungsprozesse zwischen Alternativen, die Suche nach geeigneten Aufgaben u. v. m. Darüber hinaus können Gedankensprünge die Rekonstruktion der zeitlichen Abfolge einzelner Inhalte erschweren. Bei der verbalen Mitteilung besteht die Gefahr, dass nur aus Lehrersicht Mitteilungsbedürftiges, d. h. für ihn Relevantes, formuliert wird. Zur Erfassung der Wirklichkeit auf der Ebene des konkreten Unterrichts kommen als methodische Zugänge die Beobachtung oder retrospektive Befragung der Akteure in Betracht. Das Re-

sultat ist in jedem Fall ein gefiltertes Bild der Wirklichkeit, das Auslassungen und Hervorhebungen enthält, die sich aus individuellen Präferenzen, der Kapazität des Gedächtnisses u. a. m. ergeben. Aus den verschiedenen Zugangsmöglichkeiten wurde für die Erhebung von Wirklichkeit auf der Planungsebene auf die Verbalisierung von Planungskognitionen zurückgegriffen (s. Kap. 4.2.3). Damit konnte zugleich handlungsrelevantes Wissen erfasst werden, welches für das Bestreben, die vorfindbare Wirklichkeit zu verstehen, genutzt werden konnte. Planungsnotizen wurden, soweit möglich, zusätzlich gesammelt, weil sie bei Gedankensprüngen die Rekonstruktion der zeitlichen Abfolge der Inhalte erleichtern können. Um die Wirklichkeit auf der Ebene des Unterrichts zu ermitteln, wurde auf die Beobachtung (s. Kap. 4.2.4) zurückgegriffen, denn Wirklichkeit wird im Rahmen dieser Arbeit als wahrgenommene Wirklichkeit der forschenden Person definiert.

Auf der Grundlage des empirischen Materials wurden Beschreibungen von Realität auf der Ebene des Handlungsplans und des konkreten Unterrichts erstellt, die anhand der Anspruchskategorien ausgewertet wurden. Zuordnungsgrundlage war die Beurteilung der Eignung des (beabsichtigten) Lehrerhandelns zur Zielerreichung. Analysiert wurde der rekonstruierte Handlungsplan und die erstellte Beschreibung des Unterrichts, die dann zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt worden sind, bei dem die Bruchstellen zwischen Planung und Unterricht berücksichtigt wurden. Anders ausgedrückt, Passungen, die nur auf der Ebene des Handlungsplans (oder umgekehrt des konkreten Unterrichtens) bestanden, sind als solche erfasst und kenntlich gemacht worden. Aufgrund des begrenzten Untersuchungsausschnitts (Teil eines/mehrerer Unterrichtshaben/s) konnten Differenzen nicht auf der Handlungsebene ermittelt werden. Deshalb ist auf die subjektive Deutung des jeweils Untersuchten zurückgegriffen worden. Mit ihrer kategorialen Auswertung konnten zudem weitere zumindest erwartbare Passungen zwischen Perspektivenansprüchen und Lehren identifiziert werden.

Als Zugang, um die identifizierten Übereinstimmungen zwischen den Perspektivenansprüchen und dem Handeln des einzelnen Sportlehrers nachvollziehen zu können, wurde, wie bereits benannt, ihr Wissen gewählt. Will man handlungsrelevantes Wissen ermitteln, dann sind zunächst mit Beobach-

tungs- und Verbalisierungsmethoden verschiedene Zugänge denkbar. Ersteres lässt allerdings nur Aussagen darüber zu, dass ein Sportlehrer so handelt, als ob er dieses oder jenes Wissen besitzt, nicht jedoch, dass er das Wissen tatsächlich besitzt und für sein Handeln nutzt. Erfasst würde sozial zugeschriebenes Wissen. Beim Zugriff über Verbalisierungsmethoden sind zwei Alternativen zu unterscheiden: die zeitgleiche und die nachträgliche Artikulation von Gedanken und damit auch von handlungsrelevanten Wissensbeständen. Für Ersteres besteht die Einschränkung, dass damit nur Wissen erfassbar ist, das in der Phase der Unterrichtsplanung verwendet wird, denn Verbalisierungen während des Lehr-Lernprozesses dürften massive Störungen des Unterrichtsgeschehens zur Folge haben und kamen deshalb nicht infrage. Alternativ hätte man eine nachträgliche Rekonstruktion von im Unterricht genutzten Wissensbeständen in Betracht ziehen können, jedoch wird man dann vermutlich eher Begründungswissen evaluieren als tatsächlich genutztes Wissen. Für die vorliegende Untersuchung wurde der Zugang über das zeitgleiche Verbalisieren gewählt, bei dem berücksichtigt werden muss, dass aufgrund des impliziten Charakters des professionellen Wissens nicht das gesamte interessierende Wissen rekonstruierbar ist. Bei der Analyse des der Verwirklichung von Ansprüchen zugrunde liegenden Wissens, wurde deshalb die subjektive Deutung der pädagogischen Perspektive sowie das Leistungskonzept des Lehrenden einbezogen. Beiden Wissensinhalten wurde aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen eine besondere Bedeutung für das Lehrerhandeln in diesem Kontext zugeordnet. Die Rekonstruktionen des einzelnen Sportlehrers bildeten den notwendigen Referenzrahmen für die Analyse der tatsächlichen Bedeutung der subjektiven Deutung und der Vorstellung von Leistung. Ermittelt wurden sie mit dem Verfahren des Mind-Mappings und ergänzender Verbalisierungen. Das erhobene Datenmaterial wurde für die weitere Nutzung aufbereitet (s. Kap. 4.2.2). Soweit notwendig erfolgte ein Rückgriff auf die Originalmaps und Transkripte. Um das Wissen zu identifizieren, welches den Differenzen zugrunde lag bzw. liegt, wurde ebenfalls auf die Planungskognitionen und das Leistungskonzept zurückgegriffen. Die gewonnenen Erkenntnisse stellen Deutungsangebote dar, die im Wesentlichen über den Weg der Abduktion generiert worden sind. Nachfolgend werden hierzu einige grundlegende Anmerkungen gemacht.

„Die Abduktion hat innerhalb eines Forschungs- oder Untersuchungsprozesses die Funktion der Einführung eines neuen Gedankens, einer neuen Lesart des bisher Gewohnten“ (Steiner, 2004, S. 98). Sie beinhaltet, wie Steiner (2004) unter Rückgriff auf Peirce darstellt, drei Komponenten. Ein erklärungsbedürftiges Phänomen als Auslöser, das Vorwissen des Deutenden und ein beziehungsstiftendes *Als*.

„Das Deuten oder Interpretieren geschieht jeweils auf der Grundlage dieses Erwartungshorizontes, der zwar personengebunden, aber zugleich von einem sozialen und kulturellen Kontext mitgeprägt ist. (...) Wenn wir ein Etwas *als* etwas sehen, braucht es dazu aber nicht nur ein Repertoire verfügbarer Überzeugungen des eigenen Erwartungshorizontes. Etwas mit etwas vergleichen erfordert auch einen vergleichenden Aspekt oder Gesichtspunkt, anhand dessen wir eine Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem Phänomen und einer eigenen Gewissheit herstellen. Wir betrachten das Ereignis immer unter einer bestimmten Perspektive oder Hinsicht. Der Vergleichsprozess benötigt ein so genanntes ‚Tertium comparationis‘, ein vergleichendes Drittes, mit dessen Vorhandensein wir erst den Vergleich und damit die Interpretation vornehmen können“ (Steiner, 2004, S. 141-142).

Durch die Abduktion werden also zwei bisher unverbundene Elemente zueinander in Bezug gesetzt. Diese Beziehungsstiftung ermöglicht eine neue Lesart des Ereignisses und macht es schließlich besser begreiflich und verständlich. Zu berücksichtigen ist, dass ein

„sicherer Bestand an Vorwissen (...) eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Zustandekommen einer neuen Idee [ist]. Hypothesenbildung erfordert auch die Bereitschaft, bestehende Gewissheiten aufzugeben, bisherige Bedingungen zu lösen“ (Steiner, 2004, S. 104).

Abduktionen führen zwar zu neuen Einsichten, diese gewähren aber keine Sicherheit, sondern stellen Vermutungen ohne Beweiskraft dar. Damit stellt sich die Frage, wann die Deutungen als richtig oder zumindest angemessen, wann als unzulänglich, unangemessen oder offensichtlich falsch zu bezeichnen sind. Steiner (2004) verweist hierzu auf die Möglichkeit der theoriegestützten Argumentation, d. h., der Interpret macht seine eigenen theoretischen Annahmen, auf die er bei der Interpretation rekrutiert, explizit. Als eine weitere Verfahrensweise nennt er die empirische Überprüfung am Datenmaterial.

„Aus der Falldarstellung selbst sind Belege zusammenzutragen, welche die Interpretationshypothese bekräftigen könnten. Zusätzlich könnten auch empirische Daten ausserhalb der ursprünglichen Falldarstellung zur Absicherung beitragen. Auf diese Weise abgestützte Interpretationen können bis zum Beweis ihrer Untauglichkeit beibehalten werden. (...) [Das empirische Material] ist das Regulativ für die Beurteilung von Interpretationen. Wenn Elemente aus der Falldarstellung zutage gefördert werden, die sich als unvereinbar mit der Inter-

pretationshypothese erweisen, so ist der Fallinterpret gezwungen, seine Ausgangsvermutung zu modifizieren oder zurückzunehmen. Das Falsifizierungsprinzip kann auch so verstanden werden, dass der Fallinterpret selbst oder andere Personen aktiv nach solchen datenstützenden Belegen suchen, welche die Interpretation widerlegen. Dieser Vorgang kann prinzipiell fortgesetzt werden, bis eine akzeptable Interpretation der Fallgeschichte erreicht ist. Dass auf einem solchen Weg, eine für immer gültige und von allen akzeptierte Interpretation erreicht werden kann, ist nicht anzunehmen. Es kann durchaus der Fall eintreten, dass konkurrierende Interpretationen nebeneinander bestehen können. Sich widersprechende Interpretationen sind dabei noch kein Beleg für die Unrichtigkeit aller Interpretationen“ (Steiner, 2004, S. 150).

Zudem ist zu beachten, dass es eine reine Abduktion nicht gibt. Steinke (1999, S. 19) formuliert, dass an „jedem Wahrnehmungsakt, bei jedem Zeichengebrauch und bei jeder empirischen Untersuchung“ immer drei Erkenntniswege beteiligt sind (s. Abb. 4). Neben der Abduktion handelt es sich hierbei um die Schlussweisen Induktion und Deduktion. Aus diesem Grunde ist weiter oben von *im Wesentlichen über den Weg der Abduktion* gesprochen worden.

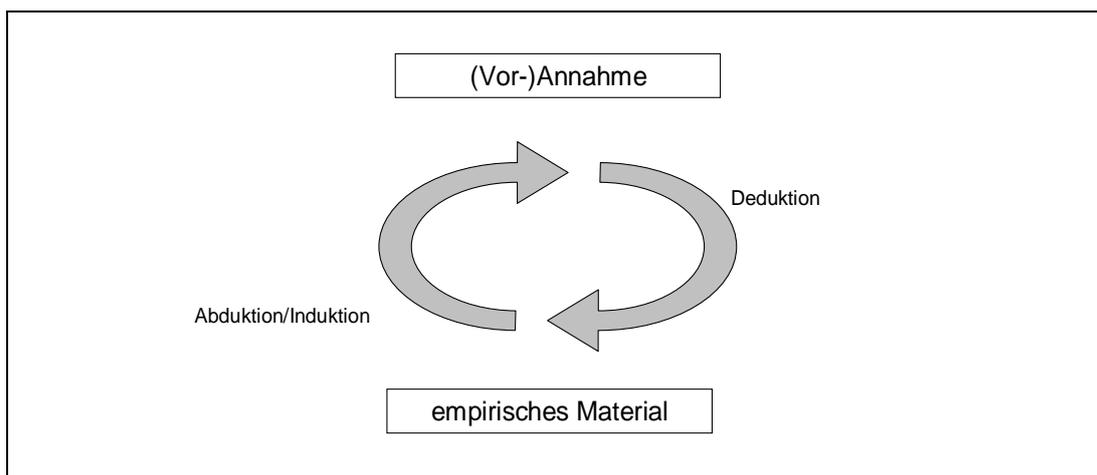


Abb. 4. Verwirklichungen verstehen

Aus den gewonnenen Erkenntnissen wurden, unter Einbezug von wissenschaftlichem Wissen, Empfehlungen für den Umgang mit Realität abgeleitet. Denkbar ist es, dass Differenzen durch die Optimierung von Bedingungen verringert und damit Passungen vergrößert werden können, aber auch, dass aufgrund unveränderbarer Widrigkeiten Unterschiede ausgehalten werden müssen.

4.2.2 Leistungskonzept und subjektive Deutung

Nachfolgend werden die Verfahren zur Erhebung und Auswertung der Leistungskonzepte und subjektiven Deutungen aufgezeigt. Die Darstellung orientiert sich an den in der einschlägigen Literatur (Eckert, 1998; Jüngst &

Schrittmatter, 1995; Schemann, 1995; Weber, 1994) mehrfach aufgegriffenen methodologischen Aspekten einer empirischen Erfassung individueller Wissensrepräsentationen, wie Tergan (1989b; 1988) sie vorgeschlagen hat. Grundlegend ist demnach, dass unter Rückgriff auf ein hypothetisches Modell der Wissensrepräsentation ein angemessenes Diagnoseverfahren ausgewählt wird. In einem weiteren Schritt muss beantwortet werden, wie aufgrund der erhobenen Daten auf die individuelle Wissensrepräsentation geschlossen werden kann, um letztlich zur Beschreibung und Bewertung der Ergebnisse selbst zu kommen.

Auf der Grundlage dieser Gesichtspunkte wurde folgende Strukturierung für die Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsmethode erarbeitet:

- (1) Darstellung des Erhebungsziels
- (2) Darstellung der Grundannahme zur Erfassung des Wissens
- (3) Darstellung der Erhebungsmethode und des Ablaufs der Erhebung
- (4) Darstellung der Annahme darüber, was erfasst wurde
- (5) Darstellung des Vorgehens bei der Auswertung

(1) Im Rahmen der Rekonstruktion²⁴ der individuellen Vorstellung von Leistung und der subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* sollten sowohl die Elemente dieser Wissensbestände als auch deren Verknüpfungen erfasst werden.

(2) Als angemessenes Repräsentationssystem für das Leistungskonzept und die subjektive Perspektivendeutung wird ein Netzwerk angenommen (Mandl & Fischer, 2000; Eckert, 2000; Weber, 1994). Zwar ist streng betrachtet ein Begriff die kleinste Einheit des Wissens, aber er kann nur über andere Begrif-

²⁴ Rekonstruktion meint, die Sicht des Subjekts mit wissenschaftlichen Methoden zu erfassen, zu beschreiben und zu dokumentieren. Demgegenüber wird Konstruktion aufgefasst als Erstellen eines Bildes von der Sicht des Subjekts aus der Perspektive des Forschers. Ausgehend von dieser Begriffsbestimmung scheint es angebracht zu sein, von *einem Zwischen* von Rekonstruktion und Konstruktion zu sprechen, weil eine reine Rekonstruktion methodisch nicht leistbar ist (Schründer-Lenzen, 1997). Wird im Weiteren von Rekonstruktion des Forschers gesprochen, dann ist dieses *Zwischen* von Rekonstruktion und Konstruktion gemeint. Hiervon abzugrenzen ist der Gebrauch des Ausdrucks, wenn es um die Externalisierung der internen Wissensbestände durch die Wissensträger selber geht.

fe und ihre Beziehung zueinander rekonstruiert werden. Insofern ist das Leistungskonzept über ein Netzwerk *abgebildet*. Eine subjektive Deutung besteht demgegenüber aus verschiedenen Konzepten, die über Relationen mit anderen Konzepten verbunden sein können. Zwei Konzepte, die durch eine spezifische semantische Relation miteinander in Beziehung gesetzt werden, stellen eine Sinneinheit dar, eine sogenannte Proposition (Rieger, 1984; Rischmüller, 1982; Schnotz, 1994). Rumelhardt und Norman (1983, zitiert nach Tergan, 1986) ordnen den Relationen folgende Eigenschaften zu: Sie sind gerichtet und benannt. Letzteres bedeutet, dass zwei Konzepte über verschiedene Relationen miteinander assoziiert werden können. Verschiedene Benennungen implizieren verschiedene logische Verknüpfungen. Die Propositionen sind ihrerseits wieder durch bestimmte Relationen zu einem Ganzen, einem Netzwerk verknüpft. Bewusstheit kann ein Individuum sowohl über seine subjektive Deutung als auch über sein Leistungskonzept dann erlangen, wenn es die einzelnen Bestandteile des Netzes im Arbeitsspeicher aktualisieren kann.

(3) Trotz der Vielzahl der Methoden zur Erhebung von Wissen gibt es kaum Untersuchungen dazu, wann welche Methode am Günstigsten einzusetzen ist (Bonato, 1990; Kluwe, 1988). Eine Orientierung diesbezüglich findet sich bei Tergan (1988; 1989b). Ist die Zielsetzung, konzeptuelles Wissen zu erfassen, dann werden häufig Sortiertechniken, Wortassoziationstechniken, Textanalysetechniken, Mapping-Techniken, Interviewtechniken und die Freie Wiedergabe verwendet.

Für die Erhebung der Konzepte und der subjektiven Deutungen wurde in der vorliegenden Untersuchung eine *Mapping-Technik* bzw. Strukturlegetechnik verwendet. Bei dem Verfahren werden Informationen räumlich-visuell dargeboten, es hat somit eine enge Verwandtschaft zu dem angenommenen Repräsentationsformat. Hinsichtlich der konkreten Ausführung des Verfahrens lassen sich in der Literatur eine Vielzahl an Variationen finden (White & Gunstone, 1999). Sie unterscheiden sich vor allem darin, ob die verwendeten Begriffe und Relationen frei wählbar oder vorgegeben sind. Bei einer freien Wählbarkeit der Begriffe und deren Verbindungen stellt sich für eine interindividuelle Auswertung das Problem der Vergleichbarkeit der erstellten Struk-

turbilder (Bräutigam, 1986; Fischler & Peuckert, 2000). Für eine vergleichende Auswertung von unterschiedlichen Maps müsste eine Standardisierung spätestens als Ergebnis eines Codierungsprozesses der erhobenen Daten erfolgen. Eine gewisse Vereinheitlichung der Begriffsnetze ist dann unumgänglich (Fischler & Peuckert, 2000). Demgegenüber birgt die Vorgabe von Begriffen und Relationen das Problem der sogenannten Subjekt-Objekt-Konfundierung (Weber & Schumann, 2000). Hierunter ist zu verstehen,

„daß die Begriffe, mit denen die Probanden arbeiten sollen, in diesem Falle möglicherweise nicht ihre eigenen sind. Es würde damit zwar erfaßt, ob und wie Testpersonen mit den vorgegeben Begriffen umgehen können. Jedoch muß davon ausgegangen werden, daß Bedeutungen nicht unabhängig von dem Träger der Bedeutung, dem Subjekt, konstruiert werden kann und somit das, was erfaßt wird, nicht notwendigerweise das Wissen eines Individuums darstellen muß“ (Eckert, 1998, S. 70).

Außerdem könnten Begriffe ausgewählt werden, die nicht das individuelle Verständnis widerspiegeln, aber aufgrund einer angenommenen sozialen Erwünschtheit benutzt werden. Neben diesen beiden Aspekten ist es vorstellbar, dass der angebotene Begriff-Pool zum einen die kontrollierten Abrufprozesse und zum anderen den Abruf von zurzeit nicht bewusst verfügbarem Wissen beeinflusst (Christmann & Scheele, 1995). Rückwirkungen auf den Rekonstruktionsprozess sind somit möglich. Dies ist nach Meinung der Verfasserin sowohl denkbar als Unterstützung des Aufrufens von Wissensinhalten als auch als Fokussierung der Aufmerksamkeit im Sinne einer Lenkung und damit möglicherweise Verengung. Darüber hinaus kann das Verfahren auch insofern reaktiv sein, als dass die präsentierten Begriffe in der Erhebungssituation dem Wissensbestand zugefügt werden. Werden Begriffe und Relationen vorgegeben bzw. angeboten, dann unterscheiden sich die existierenden Verfahrensweisen bezüglich der Generierung dieser Begriffe und Relationen. Es besteht die Möglichkeit relevante Begriffe und Relationen aus der Literatur zu gewinnen sowie sie über Befragungen von Experten oder mit der Zielgruppe vergleichbaren Personen zu ermitteln. Welche Vorgehensweise für die Erhebung von konzeptuellem Wissen mittels Mind-Mapping angemessen ist, kann nach Weber und Schumann (2000) nur im Einzelfall vor dem Hintergrund des Untersuchungsziels und der Auswertungsökonomie entschieden werden. Als funktionell haben sich ihrer Meinung nach sogenannte offene Konzept- und Realisationspools erwiesen, die im Rahmen einer Vorstudie bei einer vergleichbaren Gruppe erhoben wurden

und um einzelne Konzepte und Relationen aus der Theorie ergänzt und so dann der Zielgruppe in der Hauptuntersuchung vorgegeben wurden.

Für die vorliegende empirische Untersuchung ist für beide Erhebungsinstrumente ein offener Pool gewählt worden, bei dem die angebotenen Begriffe und Relationen durch eigene ersetzt oder ergänzt werden konnten. Für die Genese der zwei Konzeptpools wurde in einem ersten Schritt eine Voruntersuchung durchgeführt. Dazu wurden 13 Referendare der Sekundarstufe II, die sich in ihrem zweiten Referendariatsjahr befanden, aufgefordert, im Sinne eines *Freien Assoziierens* ihr Leistungskonzept und ihre subjektive Deutung der Leistungsperspektive zu rekonstruieren und zu verschriftlichen. Dieses Verfahren wurde ausgewählt, weil das Freie Assoziieren als günstig gilt, um relativ schnell einen Überblick über die für den Bereich relevanten Konstrukte zu erhalten (König, 1995; 2002). Zielsetzung war es, sicherzustellen, dass sich die angebotenen Konzepte in der Hauptuntersuchung im Vorstellungsbereich der beteiligten Sportlehrer befinden. Zur Generierung der Inhalte der Konzeptkarten wurde das erhobene Material kategorisiert. Die jeweilige Formulierung auf den Konzeptkarten entspricht einer per Zufall ermittelten Wortwahl der Referendare. Die auf diese Weise erhaltenen Konzept-Pools wurden in einem zweiten Schritt ergänzt. Zielsetzung der Erweiterung war es, die Gefahr zu reduzieren, dass durch den angebotenen Begriffs-Pool nur ein bestimmter Ausschnitt des Leistungskonzepts bzw. der kognitiv repräsentierten Perspektivenansprüche rekonstruiert wird. Das interessierende Wissen sollte möglichst umfassend vom Wissensinhaber aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Für die Erhebung der Leistungskonzepte wurden Aussagen aus Veröffentlichungen²⁵ zum Leistungsbegriff kategorisiert. Die erhaltenen Kategorien wurden nach dem Kriterium der Nennungshäufigkeit in den Pool aufgenommen. Die Zielsetzung der Begrenzung lag darin, die Größe des Pools überschaubar und damit handhabbar zu halten. Einen theoretisch be-

²⁵ Aebli & Steiner (1975), Beckmann (1978), Blaser (1988), Blitz (1975), Bohl (2001), Böhm (2000), Bolte (1979), Braun (1977), Clauß, et al. (1983), Erdmann (1993), Flitner (1992), Florek (1999), Furck (1975), Gabler (1988), Giebel (1988), Gissel (1998), Grupe (1982), Güldenpfennig (1996), Häcker & Stapf (1998), Hecker (2001), Heckhausen (1974), Jeniks (1980), Jürgens (2000), Knoll (1979), Köck (2002), Krapp (1984), Kraus-Prause, Kraus & Nonnenmacher (1995), Krohne (1994), Leibold (1983), Lenk (1987), Liedtke (1994), Lüttge (1978), Marschner (1971; 1987), Michel & Novak (1990), Neumann (1979), Reinhold (1997), Sacher (2001), Schnabel & Thiess (1993), Schnabel, Harre & Borde (1997), Tschamler (1981), Vollstädt & Tillmann (1999), von Saldern (1999, 1997), Widmer (1975), Zeuner (1997), Zöpfel (1981).

gründbaren Hinweis auf die optimale Anzahl von Begriffen liegt derzeit nicht vor. Allerdings beeinflusst die Anzahl der zugelassenen Konzepte einerseits die zu gewinnende Information, andererseits die Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Weber & Schumann, 2000). Der Pool für die Rekonstruktion der subjektiven Deutungen der Leistungsperspektive wurde durch Inhalte aus den Richtlinien erweitert. Es ergaben sich folgende Konzept-Pools (s. Abb. 5 und 6).



Abb. 5. Konzept-Pool zur Erhebung der Leistungskonzepte

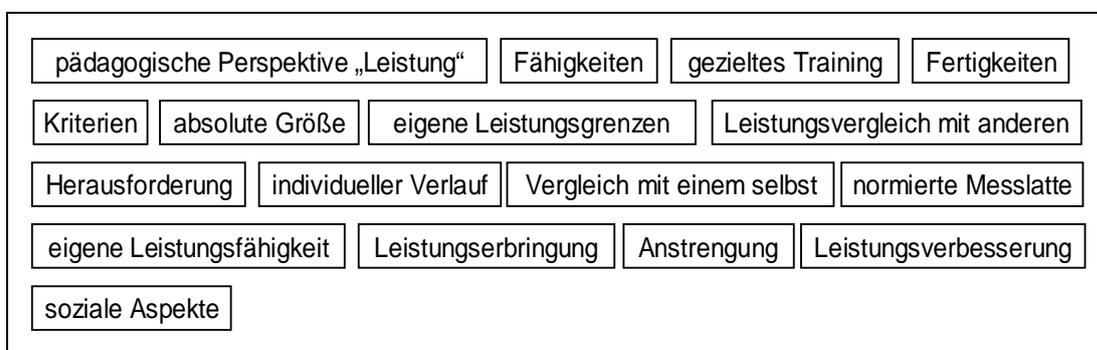


Abb. 6. Konzept-Pool zur Erhebung der subjektiven Deutungen

Bei der Auswahl der Relationen war zu beachten, dass die angebotenen Termini ebenfalls im Vorstellungsbereich der untersuchten Sportlehrer liegen und dass sie auf die spezifische Thematik, die es neben den Konzepten mittels Relationen darzustellen galt, abzustimmen waren. Deshalb wurden, in einer zweiten Vorstudie, Lehramtsstudenten der Sekundarstufe II, welche sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im Hauptstudium befanden, die in der ersten Vorstudie ermittelten Konzepte vorgelegt. Sie wurden aufgefordert, ein Netz zur Abbildung ihres Konzepts von Leistung und anschließend ihrer subjektiven Deutung der Leistungsperspektive zu erstellen. Die dazu benötigten Relationen sollten frei benannt werden. Das erhaltene Datenmaterial wurde kategorisiert und um Relationen aus dem Datenmaterial der ersten Vorstudie ergänzt. Dieses konnte nur zusätzlich genutzt werden, weil in der Regel dort die Teilaspekte nur isoliert dargestellt wurden. Die den Sportlehrern in der Hauptuntersuchung angebotenen Begriffsverbindungen sind den Abbildungen 7 und 8 zu entnehmen. Hinsichtlich ihrer Anzahl gibt es genauso wie für

den Begriffs-Pool keine wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse. Auf eine Vorgabe von Relationen in Form von Symbolen, wie sie in anderen Untersuchungen zum Teil genutzt wurden, ist abgesehen worden, da ihre Verwendung zunächst einen Lernprozess seitens der Lehrkräfte erfordert hätte. Angestrebt wurde aber ein Erhebungsverfahren, mit welchem die Sportlehrer von vorneherein sowohl inhaltlich als auch handwerklich leicht umgehen konnten. Darüber hinaus ist die beschränkte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu beachten (Jüngst & Strittmatter, 1995). Die Bedeutung von einzelnen Symbolen müsste für ihre Verwendung im Arbeitsspeicher aktualisiert sein bzw. werden, was den Abruf des interessierenden Wissens beeinträchtigen könnte.

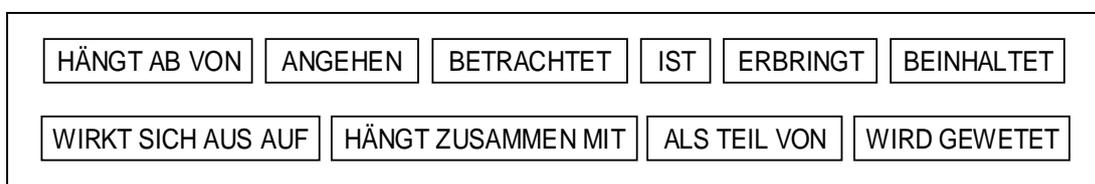


Abb. 7. Relations-Pool zur Erhebung der Leistungskonzepte

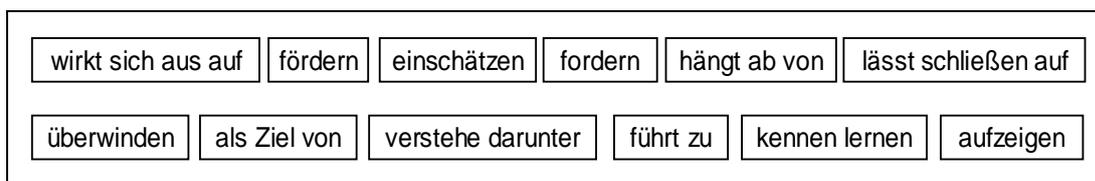


Abb. 8. Relations-Pool zur Erhebung der subjektiven Deutungen

Die Technik des Mind-Mappings ist ein Verfahren, das es ermöglicht Konzepte und ihre Beziehungen direkt, ohne aufwendige Interpretation durch den Forscher, zu erheben (Bonato, 1990). Sie hat für den Erkenntnisgewinn aber auch ihre Grenzen. Deshalb erhielten die Sportlehrer ergänzend die Aufgabe, ihre gelegten Strukturbilder zu erläutern und anschließend Nachfragen zu beantworten. Mit diesem Vorgehen wurden drei Intentionen verfolgt: Erstens sollten, soweit möglich, Unklarheiten zu Konzepten und Relationen ausgeräumt werden. Dabei wird angenommen, dass jede sprachliche Mitteilung nicht die gesamte Bedeutung des Gemeinten offen legt. Für den Sprecher äußerungswürdig und für den Hörer nachfragewürdig sind vielmehr lediglich solche Aspekte des thematischen Gegenstands, die hörer- bzw. sprecherseitig nicht als bekannt, offensichtlich, typisch o. ä. unterstellt werden (Bergold & Breuer, 1987; Bromme, 1996). Forscher und Beforschter können auch dann erfolgreich kommunizieren, wenn ihre Bedeutungszuschreibungen nicht voll-

ständig deckungsgleich sind, sodass eine Rekonstruktion des Gemeinten nur näherungsweise möglich ist. Selbst bei einer vermeintlichen Zustimmung des Befragten im Rahmen einer kommunikativen Validierung bliebe dieser Sachverhalt bestehen. Zweitens sollte mit dem Stellen von Nachfragen berücksichtigt werden, dass gerade die Vielfalt der Relationen zwischen den Konzepten nicht ohne weiteres vollständig grafisch erfassbar ist. Drittens war intendiert, den Informationsgewinn durch zusätzliche Erklärungen, Begründungen, Differenzierungen u. a. m. zu steigern. Bei den Nachfragen wurden die Verständnis generierenden Kommunikationsstrategien nach Witzel (1982) berücksichtigt. Er unterscheidet drei Möglichkeiten. Die Zurückspiegelung als ein Interpretationsangebot des Forschers soll sicherstellen, dass der Beforschte nicht völlig missverstanden wird. Des Weiteren soll sie ihm helfen, seine Sichtweisen noch klarer oder ausführlicher darzustellen und sie eventuell auch gegen die Interpretation des Forschers abzugrenzen. Mit Hilfe von Verständnisfragen soll zunächst signalisiert werden, dass der Forscher etwas nicht sicher verstanden hat. Sie können aber auch eingesetzt werden, um verdeckt zu genaueren Explikationen aufzufordern. Konfrontationen dienen dazu, den Interviewten anzuregen, seine Antworten auszubauen, Widersprüchlichkeiten auszuräumen und sich zu Problemen zu äußern. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass trotz einer solchen Vorgehensweise nicht verhindert werden kann, dass sich bei der Rezeption des erhobenen Materials immer wieder Stellen finden lassen, „an denen im Nachhinein eine andere Strategie erfolgversprechender erscheint, an denen zweckmäßige Nachfragen unterblieben oder Chancen für eine Konfrontation vergeben worden sind“ (Kunze, 2001, S. 243).

Der konkrete Ablauf der Erhebung sah wie folgt aus. In der Hauptuntersuchung wurden die einzelnen Sportlehrer aufgefordert, ihr Leistungskonzept und ihre subjektive Deutung der pädagogischen Leistungsperspektive mittels eines Strukturbildes darzustellen. Dazu erhielten sie, anhand eines Beispiels aus einem anderen Wissensgebiet, eine Einführung in die Technik. Die Lehrer wurden instruiert, die Begriffe festzulegen, aus denen sie das jeweilige Netz konstruieren. Es war ihnen freigestellt, die angebotenen Wörter und/oder eigene Bezeichnungen zu benutzen. Ebenso waren die Konzepte frei positionierbar, damit die Konstrukteure die Strukturbilder ihren internalen

räumlichen Modellen anpassen konnten (Haller, 2002). Anschließend sollten die Begriffe grafisch über Pfeile miteinander in Beziehung gesetzt und die Verbindungen benannt werden. Hierzu konnten ebenfalls angebotene und/oder eigene Relationen verwendet werden. Da sich Instruktionseffekte in den Ergebnissen niederschlagen können (Wallis & Minztes, 1990), wurde die Darstellung der Erhebungsmethode für alle beteiligten Sportlehrer weitgehend konstant gehalten. Weitgehend, weil auftretende Verständnisfragen individuell beantwortet wurden. Grundsätzlich gilt, dass einerseits aus einer völlig konstanten Instruktion je nach Individuum ein anderes Verstehen resultieren kann. Andererseits kann auch bei nicht identischen Instruktionen ein gleiches oder ähnliches Verständnis der Aufgabe erfolgen. Die später vom einzelnen Lehrer gewählten Modifikationen der genannten Arbeitsschritte bei der Generierung der beiden Netze wurden nicht reglementiert. Nachdem die Sportlehrkräfte die jeweilige Struktur erstellt hatten, wurden sie gebeten, diese zu erläutern. Diesem Teil der Datenerhebung schloss sich eine Nachfragephase an. Eine Veränderung der Struktur wurde zu diesem Zeitpunkt noch zugelassen. Über dieses im Vorhinein geplante Vorgehen hinaus wurden interessante Aspekte, die bei einigen Strukturereklärungen benannt worden sind, bei den nachfolgenden Erhebungen aufgegriffen. Dies bezieht sich auf die Frage, woran die Lehrer bei der Generierung ihres Leitungsverständnisses gedacht haben und auf die Frage nach ihren Bezugspunkten bei der Rekonstruktion des Perspektivenverständnisses. Darüber hinaus wurde auch nach der Wertigkeit bzw. Bedeutsamkeit einzelner Bestimmungsstücke/Anteile gefragt.

(4) Im Zuge der Rekonstruktion der individuellen Wissensrepräsentation wird die von den Sportlehrkräften generierte Netzwerkstruktur als Ausdruck der zugrunde liegenden Wissensrepräsentation gewertet (Weber, 1994). Es wird angenommen, dass relevante Merkmale der jeweiligen Wissensstruktur in das entsprechende Map bzw. Netzwerk übertragen wurden und diese Daten somit eine Interpretation von komplexen Wissenszusammenhängen ermöglichen (Bonato, 1990; Eckert, 1998). Da zudem von den Lehrern eine Auswahl bzw. Nennung relevanter Begriffe gefordert wurde, wird davon ausgegangen, dass ebenfalls Wissensinhalte rekonstruiert wurden (Fischer, 1998; Plötzner, Beller & Härder, 2000). Zu beachten ist, dass die erstellten Netze nicht die

gesamte kognitive Struktur abbilden (Fischler & Peuckert, 2000; Tack, 1995; Weber & Schumann, 2000). Nach Eckert (1998) kann von einer situations-spezifischen Aktualisierung kognitiver Strukturen ausgegangen werden. Die Aktivierung eines Netzes geht dabei von einzelnen Knoten aus und je nach Erregungsstärke werden weitere Knoten aktiviert (Oldenbrüger, 1986). Die erhaltenen Strukturen stellen somit einen Ausschnitt des jeweiligen Leistungskonzepts bzw. der individuellen subjektiven Deutung dar. Anzunehmen ist, dass die Sportlehrer zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Anteile ihres Wissens rekonstruieren (Birkhan, 1987). Darüber hinaus kann ein und dieselbe Wissensrepräsentation unschwer vorstellbar verschieden mittels Mind-Maps externalisiert werden (Fischler & Peuckert, 2000). Weiter ist es möglich, dass sich der zu rekonstruierende Gegenstand schon während der Erhebung verändert, allein dadurch, dass bestimmte Aussagen auf Nachfragen hin präzisiert, modifiziert oder sogar verworfen werden. Festzuhalten bleibt deshalb, dass die erhobenen Daten als aktuelle Rekonstruktionen des momentan aktualisierten Wissens aufzufassen sind.

(5) Die Auswertung der erhobenen Daten kann sowohl idiosynkratisch als auch im Sinne eines Vergleichs erfolgen. Es können z. B. die Anzahl der Knoten oder die Zahl der Relationen pro Knoten als diagnostische Parameter in Betracht kommen, aber auch qualitative Aspekte wie die aufgenommenen Begriffe und die abgebildeten Relationen zwischen ihnen (Eckert, 1998; 2000; Plötzner et al., 2000; Tergan, 1988; Weber & Schumann, 2000). Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Leistungskonzepte und die subjektiven Deutungen individuumsspezifisch ausgewertet. Dazu sind die Strukturbilder um zusätzliche Begriffe und Relationen aus dem Nachfrageteil, welcher aufgezeichnet und anschließend transkribiert wurde, ergänzt worden. Um Interpretationen auszuschließen²⁶, sind zunächst nur wörtliche Formulierungen aufgenommen worden. Weitere als relevant bewertete Informationen, die aus Gründen der Übersichtlichkeit oder der Integrationsmöglichkeit von wörtlichen Formulierungen nicht in die erweiterten Maps integriert werden konnten, wurden als *Kommentare* am Rande des einzelnen Strukturbildes festgehalten. Da die Erläuterungen der Sportlehrer zu ihrem rekonstruierten

²⁶ Nach Hansen (2003) wird davon ausgegangen, dass jede Verschriftlichung von verbalen Aussagen bereits eine Abstraktion ist, denn sie kann nicht oder nur bedingt Betonungen der Verbalisierungen wiedergeben und damit den darüber vermittelte Informationsgehalt.

Wissen nicht immer eindeutig waren, sind Interpretationsleistungen für diesen Teil nicht auszuschließen. Die so strukturierten Daten bildeten eine Grundlage für die Analyse der Bedeutung von Wissen für das Lehrerhandeln. Das aufbereitete Material der subjektiven Deutungen wurden darüber hinaus genutzt, um ministerielle und individuell repräsentierte Lehr-Lernziele vergleichend gegenüberzustellen.

4.2.3 Kognitionen bei der Planung von Unterricht

Die sich hier anschließende Darstellung der Erhebung und Auswertung der Kognitionen bei der Planung von Sportunterricht folgt derselben Systematik wie das vorausgegangene Kapitel. Zunächst wird auf relevante Aspekte für die Datenerhebung eingegangen, bevor anschließend auf die Auswertung Bezug genommen wird. Es ergibt sich eine Gliederung in fünf Abschnitte:

- (1) Darstellung des Erhebungsziels
- (2) Darstellung der Grundannahme zur Erfassung der Kognitionen
- (3) Darstellung der Erhebungsmethode und des Ablaufs der Erhebung
- (4) Darstellung der Annahme darüber, was erfasst wurde
- (5) Darstellung des Vorgehens bei der Auswertung

(1) Die Erhebung der Kognitionen während der Unterrichtsplanung zielte zum einen darauf ab, den jeweiligen Handlungsplan zu rekonstruieren. Zum anderen sollten die Wissensbestände ermittelt werden, welche für die Planung herangezogen wurden, um daraus später Wissensbereiche zu analysieren, welche die (Nicht-)Verwirklichung von Perspektivenansprüchen beeinflussen. Aus Kapazitätsgründen wurde für jeden Sportlehrer ein Ausschnitt von drei 45-minütigen oder 90-minütigen Unterrichtseinheiten berücksichtigt. Der gewählte Umfang dürfte einen angemessenen Einblick in das Unterrichtsvorhaben ermöglichen.

(2) Es wird davon ausgegangen, dass sprachliche Äußerungen einen Zugang zu den aktuellen Kognitionen unter den spezifischen Bedingungen des Handlungskontexts eröffnen können, da im allgemeinen Menschen in der

Lage, sind auf ihre eigenen Denkprozesse bewusst zuzugreifen und damit deren sprachliche Äußerung möglich ist.

(3) Somit stellen Verbalisationsmethoden ein probates Mittel für den Zugang zum aktuell im Fokus der Aufmerksamkeit stehenden kognitiven Geschehen dar (Eckert, 1998; Ericsson & Simon, 1984; Huber & Mandl, 1994). Zwar existieren auch kritische Einschätzungen zu solchen Methoden (Haußer, 1994), allerdings ist der häufig aufgeführte Aspekt der schichtabhängigen Verbalisationsfähigkeit zu vernachlässigen, weil an der Untersuchung Sportlehrer, also Personen mit einer akademischen Ausbildung, teilgenommen haben. Von einer hinreichenden und gruppenintern ähnlichen Fähigkeit sich zu artikulieren wird bei diesem Kollektiv ausgegangen. Ein häufig verwendetes Erhebungsverfahren ist das *Laute Denken*. Es wurde auch bei der vorliegenden Untersuchung eingesetzt, weil mit ihm „eine Fülle von faszinierenden, aufschlussreichen und interessanten Daten (...) [erhebbar sind,] die auf keine andere Weise gewonnen werden können“ (Weidel & Wagner 1994, S. 83).

Zu unterscheiden sind mit dem zeitgleichen und dem nachträglichen Lauten Denken zwei Varianten. Für diese Arbeit wurde das zeitgleiche Laute Denken verwendet, weil ein postaktionaler Zugang die Gefahr der nachträglichen Rechtfertigung birgt. Die synchrone Erfassung zielt darauf ab, Vergessensprozesse zu minimieren und die Denkprozesse selbst zu erfassen, anstatt das Denken über die Denkprozesse zu erheben (Bromme, 1981). Die gewählte Methode birgt aber auch Grenzen in sich, die bei ihrem Einsatz zu beachten sind. Sie sind begründet in einem Kapazitäts- und Auswahlproblem, in der nicht vollständigen Zugänglichkeit zu allen Kognitionen, die das Verhalten steuern, in der Umsetzung des Gedachten in Sprache und in dem Problem der sozialen und persönlichen Erwünschtheit. Beispielweise wird infolge der Schnelligkeit und Parallelität der im Kopf ablaufenden Denkprozesse eine vollständige Verbalisation aller Kognitionen nicht möglich sein, zumal von einem Tempodefizit zwischen Denken und Sprechen ausgegangen werden kann (Haas, 1998; Wolfahrt, 1980). Ebenso sollen grundlegende Wahrnehmungsprozesse oder Hinweisreize, die zum Erkennen von Reizen führen, nicht verbalisierbar sein, wohl aber das Ergebnis eines Wahrnehmungsvor-

gangs. Wolfahrt (1980) hat formuliert, dass Vorannahmen und Zwischenergebnisse bewusst werden, nicht aber die Operationen der Denkprozesse selbst.

Der Untersuchungsablauf in der vorliegenden Studie sah folgendermaßen aus. Vor der ersten Unterrichtsplanung wurde den Sportlehrkräften mitgeteilt, dass das Ziel der Erhebung das Erfassen ihrer aktuellen Gedanken bei der Planung von Unterricht ist. Sie wurden darauf hingewiesen, dass alltägliche Planungsprozesse erfasst werden sollen und dass keine Kontrolle ihrer Tätigkeit intendiert ist. Damit sollte versuchsimmanente Gefahren (z. B. veränderte Planungstätigkeit) entgegen gewirkt werden (Tebrügge, 2001). Unmittelbar vor Beginn der Unterrichtsplanung wurden die Lehrer aufgefordert, ihre Gedanken laut auszusprechen. Diese gängigste Anweisung für die Erhebung von Daten mittels des Lauten Denkens (Kluwe, 1988) wurde angewendet, weil in Anlehnung an Ericsson und Simon (1984) davon ausgegangen wird, dass ein Effekt der Instruktion auf das Laute Denken nur ausgeschlossen werden kann, wenn eine freie, nicht zu spezifischen Äußerungen anleitende Instruktion gegeben wird. Die Instruktion, mit der zum Lauten Denken aufgefordert wird, muss möglichst wenige intermittierende Prozesse erfordern, damit Veränderungen des Verlaufs und der Struktur von Gedankenprozessen vermieden werden (Ericson & Simon, 1984). Nach dieser globalen Instruktion sind die Sportlehrer bei ihren Planungsprozessen nur bei längeren Sprechpausen unterbrochen worden. Sie wurden dann aufgefordert weiter laut auszusprechen, was sie Denken. Da diese Instruktion keine zusätzlichen Generierungs- und Filterprozesse wie bei Erklärungen oder Rechtfertigungen fordert, sind keine negativen Auswirkungen zu erwarten gewesen (Ericson & Simon, 1993). Auf die Anwendung von *Stop* und *stimulated recall* wurde verzichtet, um einen Verbalisierungszwang seitens der Lehrer zu vermeiden. Haas (1998) ist der Ansicht, dass das Denken und die nachfolgenden Kognitionen beeinflusst werden, wenn die Lehrer genötigt sind, unbewusste, emotional gesteuerte Kognitionen zu verbalisieren, Begründungen zu rekonstruieren und Auskunft über Aspekte von Denkprozessen zu geben, die sonst nicht beachtet werden.

(4) Im Zuge der Erhebung mittels der Methode des Lauten Denkens wird vermutet, dass die erhaltenen Protokolle Ausdruck aktueller, verbalisierbarer Kognitionen sind, die während der Planungsprozesse abliefen. Aufgrund von Aspekten wie der Zugänglichkeit zu den Kognitionen und der Notwendigkeit der Transformation der Denkinhalte in Sprache ist ihre vollständige Erfassbarkeit allerdings nicht möglich. Letztendlich wird über das Laute Denken nur das Reden über Kognitionen erfasst, die Aussagen können nicht als Abbilder der Kognitionen im wörtlichen Sinne betrachtet werden (Huber & Mandl, 1994).

(5) Das über das Laute Denken ermittelte Datenmaterial muss für die weitere Interpretation aufbereitet werden. In der Regel werden die auf Tonband aufgezeichneten Daten transkribiert und anschließend kategorisiert, um sowohl Erkenntnisse über Denkinhalte als auch Denkprozesse zu gewinnen (Kluwe, 1988). Die verwendeten Kategorien hängen dabei mit dem jeweiligen Erkenntnisziel zusammen. Von Interesse bei der Erhebung von Lehrerkognitionen kann es sein, welche Aspekte des Unterrichtsgeschehens von Lehrkräften im Schulalltag tatsächlich geplant werden, auf welches Wissen sie dabei zurückgreifen, wie der Planungsprozess selbst verläuft, ob Lehrer in ihrer Alltagsplanung normative Planungsmodelle anwenden u. a. m. (Schreckling, 1985).

Im Rahmen dieser Arbeit sollte aus den Kognitionen der Handlungsplan für die jeweilige Unterrichtseinheit rekonstruiert werden. Zudem zielte die Erhebung darauf, das verwendete Wissen zu evaluieren. Dazu wurden die Aufzeichnungen der Verbalisierungen zunächst wörtlich verschriftlicht. Aus den Transkripten ist dann der entsprechende Handlungsplan ermittelt worden. Soweit möglich und notwendig sind dazu Planungsnotizen als Hilfestellung für die zeitliche Abfolge der Inhalte herangezogen worden. Die Transkripte wurden später genutzt, um aus dem gesamten erhobenen Wissen jene Wissensbestände herauszuarbeiten, die für die (Nicht-)Verwirklichung von Perspektivenansprüchen relevant sind.

4.2.4 Unterrichtsdurchführung

Nachfolgend wird zunächst die Intention dargestellt, warum die Durchführung von Sportunterricht erfasst werden sollte. Anschließend wird auf die Erhebung und Auswertung Bezug genommen. Dabei werden sowohl grundsätzliche Aspekte angesprochen als auch die durchgeführte Datenerfassung und die gewählten Auswertungsschritte beschrieben. Es ergibt sich ein vierstufiger Aufbau des Kapitels:

- (1) Darstellung des Erhebungsziels
- (2) Darstellung der Erhebungsmethode und des Ablaufs bei der Erhebung
- (3) Darstellung der Annahme darüber, was erfasst wurde
- (4) Darstellung des Vorgehens bei der Auswertung

(1) Mit der Evaluation soll die Wirklichkeit des Sportunterrichtens erfasst werden. Zudem sollten Abweichungen zwischen dem einzelnen Handlungsplan und dem konkreten Unterricht ermittelt werden, um sie in die Beschreibung von Unterrichtswirklichkeit aufzunehmen.

(2) Die Unterrichtsrealität kann aus einer Außen- und/oder Innenperspektive evaluiert werden. Für die Arbeit wurde der Zugang von außen gewählt, weil Wirklichkeit als Wirklichkeit aus der Perspektive der Forschenden definiert worden ist. Darüber hinaus würde die Perspektive der Akteure in Abhängigkeit von persönlichen Relevanzen zu einem verzerrten Bild der Realität führen. Dies ist zwar bei der Außenperspektive grundsätzlich auch gegeben, kann allerdings durch das methodische Vorgehen besser minimiert werden. Mit der Entscheidung für die Perspektive ist auch die Beobachtung als Erhebungsmethode festgelegt worden. Unter Beobachtung ist nach Laatz (1993, S. 169) „das Sammeln von Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mithilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten“ zu verstehen. Beobachtungen im Kontext von Forschungsprozessen lassen sich hinsichtlich verschiedener Punkte unterscheiden, zwischen welchen es allerdings z. T. auch starke Überlappungen gibt. Wagner und Willimczki (2002) geben als Differenzierungskriterien

- die Forschungsmethodologie (quantitative/strukturierte Beobachtung und qualitative/nicht-strukturierte Beobachtung),
- den Grad der wissenschaftlichen Kontrolle,
- das Verhältnis des Beobachters zum Observanten (teilnehmend und nicht teilnehmend),
- das Verhältnis von Beobachter und Beobachtungsgegenstand (direkte und indirekte bzw. unmittelbare und mittelbare Beobachtung),
- die Medienverwendung (vermittelte und unvermittelte Beobachtung) und
- die bewusste Einbeziehung des Observanten (wissenschaftlich und nicht wissenschaftlich) an.

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine nicht-teilnehmende offene Beobachtung gewählt. Die Entscheidung gegen eine in qualitativen Forschungsprozessen häufig angewendete teilnehmende²⁷ Beobachtung wurde getroffen, weil diese den normalen Ablauf des Geschehens durch Eigeninitiative und Aktivität des Forschers verändert hätte (Bortz & Döring, 2003; Flick 1995). Die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens erfolgte offen, weil eine verdeckte Beobachtung forschungspraktisch nicht möglich war. Die beteiligten Lehrpersonen mussten der Beobachtung ihres Unterrichts zuvor zustimmen. Zur Erfassung der Daten wurde das Medium Video verwendet, weil es eine vollständigere Dokumentation des Lehr-Lernprozesses ermöglicht als ein paper-pencil Verfahren. Das Mitschreiben bindet Aufmerksamkeit, die für die Beobachtung fehlt und eine hinreichende Dokumentation für den interessierenden Erkenntnisbereich fraglich erscheinen lässt. Darüber hinaus kann das Aufgezeichnete später beliebig häufig reproduziert werden, die Auswertung sukzessive hinsichtlich verschiedener Fragen erfolgen und die Darstellung als Text wieder an den Bildern geprüft werden. Bedeutungsvoll ist dies, um das entstehende Bild von der Wirklichkeit überprüfen und so die Subjektivität des Forschers *ein Stück weit* kontrollieren zu können.

²⁷ Statt teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung schlägt Atteslander (1995) die Bezeichnung Beobachtung mit hohem und mit niedrigem Partizipationsgrad vor. Als Begründung gibt er an, dass es eine nicht teilnehmende Beobachtung gar nicht geben kann, weil die Beobachtungsdaten immer über die Sinnesorgane des Beobachters registriert werden und damit immer ein Minimum an Eingliederung in die Beobachtungssituation gegeben ist.

Neben den benannten Vorteilen birgt die Videoaufzeichnung auch Probleme. Sie liegen beispielsweise in dem potenziell verstärkten Einfluss des Beobachters auf das Beobachtete. Voigt (1997) führt die Möglichkeit auf, dass der Lehrer versuchen könnte, den Unterricht zu inszenieren. Als Gegenmaßnahmen nennt der Autor eine

„strikte Wahrung der Anonymität, eine vertrauensvolle und ehrliche Zusammenarbeit mit den Beobachteten, eine längere Dauer der Beobachtung, Einnahme einer neugierigen statt der verbreiteten negativ-kritischen Haltung gegenüber Unterricht, Übernahme von Mitverantwortung für den Unterricht und der Vergleich mit Unterrichtsstunden, die nicht technisch dokumentiert werden“ (Voigt 1997, S. 787-788).

Um Rückwirkungen der Beobachtung auf das Verhalten der Untersuchten zu vermeiden, kommt auch eine Gewöhnungsphase in Betracht (Ellgring, 1991; Wagner & Willimczik, 2002). Die im Rahmen der Evaluation eingesetzte Strategie wird im nächsten Abschnitt, in dem der Ablauf der Erhebung wiedergegeben wird, mit aufgeführt.

Der Dokumentation des Lehr-Lerngeschehens ging zunächst eine Informationsphase voraus. Vor Beginn der Gesamtuntersuchung ist dem jeweiligen Sportlehrer mitgeteilt worden, dass mittels der Beobachtung von Sportunterricht erfasst werden soll, wie dieser *real aussieht*. Versucht wurde eine neugierige Perspektive zu signalisieren, keine kontrollierende, um den Einfluss der Beobachtung auf das Verhalten des Sportlehrers zu minimieren. Die Schüler wurden später vom Sportlehrer informiert. Fokussiert wurde bei der Videoaufzeichnung auf den Sportlehrer, denn das Erfassen der Unterrichtswirklichkeit als Verwirklichung von Perspektivenansprüchen durch das Handeln der Lehrkraft legt eine solche Kameraführung nahe. Berücksichtigt wurden auch Schüleraktivitäten, weil ein Vergleich zwischen dem Handlungsplan und seiner Realisierung angestrebt war und dieser neben den Handlungen des Lehrers immer auch Schüleraktivitäten beinhaltet.

(3) Angenommen wird, dass es auch mit technischen Hilfsmitteln nicht möglich ist, alle Ereignisse eines Untersuchungsfelds vollständig zu dokumentieren. Beobachtung kann, ob gewollt oder ungewollt, immer nur einen Ausschnitt des Geschehens erfassen. Auch bei einer Fokussierung auf einen bestimmten Teilaspekt kann nicht von einer vollständigen Erfassung des In-

teressierenden ausgegangen werden. Die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens mittels Video schafft zudem eine objektivierte, aber keine objektive Grundlage für spätere Interpretationen. Allein die Kameraführung beruht schon auf Interpretationen des Geschehens (Voigt, 1997). Des Weiteren muss beachtet werden, dass die Anwesenheit des Beobachters im Unterricht „das zu beobachtende Handeln beeinflussen [kann], insbesondere weil die bereits bestehenden Ziele durch Ziele der Selbstdarstellung ergänzt werden“ (Patry, 1999, S. 252).

(4) Die Videoaufzeichnung wurde genutzt, um eine erste Beschreibung von Wirklichkeit zu erstellen. Diese wurde dem rekonstruierten Handlungsplan vergleichend gegenübergestellt, um eine zweite Beschreibung zu erstellen. Die resultierende textliche Darstellung ist einerseits eine Vereinfachung gegenüber dem Ausgangsmaterial, dem Video. Andererseits enthält sie eine Erweiterung, denn es wurden Unterschiede zum ursprünglich Geplanten markiert. Berücksichtigt wurden auch, soweit vom jeweiligen Sportlehrer benannt, die Ursachen für Planabweichungen.

5 Ergebnisse der Untersuchung

Durch die zuvor beschriebene Vorgehensweise konnten verschiedene Erkenntnisse zur Umsetzung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* im Sportunterricht gewonnen werden. Die nachfolgende Darstellung der erworbenen Einsichten orientiert sich an der Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte. Zunächst werden die analysierten Ansprüche, wie sie in Form der pädagogischen Perspektive an Sportlehrer gestellt werden, aufgezeigt. Daran schließt sich die lehrerspezifische Auswertung an.

5.1 Ansprüche erfassen

Die Analyse der Anforderungen, wie sie mit der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an das Unterrichten gestellt werden, ergab acht Kategorien von Ansprüchen an Sportlehrer. Sie sollen

- die Schüler dahin führen, dass sie selbstständig und fachkompetent ihre sportmotorischen Leistungen verbessern können,

- initiieren, dass die Heranwachsenden sich mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsbewertung auseinandersetzen,
- die Bereitschaft zur Anstrengung (Lern- und Leistungsmotivation²⁸) fördern,
- den Schülern ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen bewusst machen,
- die Lernenden in die Lage versetzen, dass sie ihre eigene Leistungsfähigkeit angemessen einschätzen können,
- sportmotorische Schülerleistungen einfordern und fördern,
- den Unterricht so gestalten, dass die Heranwachsenden soziale Aspekte von Leistung kennenlernen und reflektieren sowie im Unterricht einfordern, dass die Lernenden diese beim Handeln berücksichtigen,
- verschiedene Bezugsnormen nutzen, wobei der individuelle Leistungsfortschritt Vorrang vor dem sozialen Vergleich hat.

Die einzelnen Ziele und Teilziel könnten zwar auch anders strukturiert werden, es galt aber ein Kategoriensystem zu finden, das für die Auswertung von Wirklichkeit tragfähig ist (s. Kap. 4.2.1). Für die Einordnung der gefundenen Ergebnisse ist zu beachten, dass, gemäß des Lehrplans, in der gymnasialen Oberstufe Akzentuierungen vorgenommen werden sollen. Die Kernansprüche bestehen darin, dass die Schüler ihre sportliche Leistung in ausgewählten Bewegungsfeldern und Sportbereichen verbessern. Die dazu notwendigen Übungs- und Trainingsprozesse sollen sie selbstständig planen, organisieren, durchführen und reflektieren. Hinzu kommt die Schwerpunktsetzung auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung (MSWWF, 1999). Bezug genommen wird darauf in der abschließenden lehrerübergreifenden Zusammenfassung der gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse.

²⁸ Obwohl die Leistungsmotivation eine Komponente der Lernmotivation ist, wird oft keine Unterscheidung vorgenommen (Rheinberg & Vollmeyer, 2000). Hier wird ebenfalls so verfahren, auch wenn das eine Vereinfachung darstellt. Dies geschieht, weil der derzeitige wissenschaftliche Erkenntnisstand eine klare Zuordnung der jeweiligen Einflussfaktoren nicht ermöglicht und somit das Unterrichten nicht dem einen oder anderem Aspekt zugeordnet werden kann.

Abschließend werden noch einige Anmerkungen zur besseren Nachvollziehbarkeit der bei der Auswertung getroffenen Zuordnungen gemacht. Insgesamt gilt, dass nicht alle im Kategorientitel benannten Aspekte vorhanden sein müssen. Sie sind aber wichtig, um die Bandbreite bzw. Facetten des Anspruchs zu verdeutlichen, denn letztlich handelt es sich um Anspruchsbereiche, unter die verschiedene Teilziele fallen. Im Spezifischen ist die Zuordnung des Erfassten zu einem Anspruch auf folgender Grundlage vorgenommen worden.

- Die Kompetenz zur selbstständigen Leistungsverbesserung zu vermitteln, bedeutet auch fachliche Grundlagen für Lern-, Übungs- und Trainingsprozesse weiterzugeben. Das Vermitteln von Fachwissen wurde demzufolge unter diesem Anspruch subsumiert. Eine Zuordnung erfolgte allerdings nicht, wenn das Wissen in der konkreten Lehr-Lernsituation ausschließlich zur unmittelbaren sportmotorischen Leistungssteigerung weitergegeben worden ist.
- Das Initiieren der Auseinandersetzung mit Leistung und seiner Bewertung bedingt mehr als nur das Darstellen von verschiedenen Leistungskriterien oder der Bedeutung von Einflussfaktoren. Eine Zuordnung des Lehrerhandelns zu dem Anspruch erforderte somit, dass auch Reflexionsprozesse eingeplant worden sind bzw. durchgeführt wurden. In der Rekonstruktion der subjektiven Deutung musste für eine Zuordnung der Anspruch explizit benannt sein (z. B. verdeutlichen der Angemessenheit bzw. Unangemessenheit von typischerweise verwendeten Kriterien für sportliche Leistungen).
- Von einer Passung hinsichtlich des Förderns der Anstrengungsbereitschaft, allgemeiner der Lern- und Leistungsbereitschaft, wird dann ausgegangen, wenn das Lehrerhandeln grundsätzlich dazu geeignet erscheint. Das bedeutet nicht, dass dies immer für jeden einzelnen Schüler gilt. Grundlage der Beurteilung war das Wissen der Verfasserin. In der subjektiven Deutung muss das Lehr-Lernziel für eine entsprechende Kodierung als solches benannt worden sein.
- Leistungsfähigkeit erfahren wird nicht verstanden als etwas per se Gegebenes, weil den Akteuren die zugrunde liegenden Kriterien für

die Einordnung des Handlungsergebnisses bewusst und darüber hinaus für die Handelnden erfassbar sein müssen. Demzufolge müssen die Kriterien für die Schüler transparent sein bzw. muss bei der Rekonstruktion der subjektiven Deutung das Ziel dargestellt bzw. formuliert worden sein.

- Leistungsfähigkeit einschätzen kann sich auf ein Quantitäts- und Qualitätsurteil beziehen. Das Einschätzen der eigenen Leistung zu einem definierten Zeitpunkt in einem festgelegten Anforderungsbereich verlangt, das eigene Können einmal erfahren zu haben. Eine Einordnung als gut oder schlecht, besser oder schlechter verlangt das in Beziehung Setzen mit einem Vergleichsmaßstab. Für ein Prognoseurteil ist zudem Fachwissen notwendig. In der Konsequenz erfolgte eine Zuordnung zu dem Anspruch, dass die Schüler lernen sollen, ihre Leistungsfähigkeit angemessen einzuschätzen, wenn im Sportunterricht z. B. unter Rückgriff von Fachwissen die eigenmotorisch erzielten Handlungsergebnisse kognitiv aufgearbeitet worden sind bzw., wenn das Ziel bei der Rekonstruktion der subjektiven Deutung dargestellt worden ist.
- Sportmotorische Leistungen zu fördern, wird operationalisiert als Absicht bzw. Versuch dies zu erreichen. Von einer grundsätzlichen Eignung des Lehrerhandelns zur Zielerreichung kann ausgegangen werden, denn die Sportlehrer sind dazu ausgebildet worden, sportmotorisches Können zu vermitteln.
- Zu der Kategorie soziales Lernen erfolgte eine Zuordnung nur dann, wenn die Gestaltung des Sportunterrichts darauf ausgerichtet war, dass Geforderte zu erreichen. D. h. Handeln im sozialen Kontext, ohne ein Minimum an entsprechenden Reflexionsprozessen zu initiieren und einzufordern, reicht nicht aus. Soziales Lernen wird nicht als beiläufiges Lernen gefasst. Demzufolge genügt es für eine Zuordnung nicht, wenn in der subjektiven Deutung nur enthalten ist, dass soziale Aspekte bei der Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen sind. Das Ziel des sozialen Lernens muss explizit formuliert worden sein.

- Da in den subjektiven Deutungen in der Regel nicht enthalten ist, ob eine Bezugsnorm vorrangig für die Leistungsbewertung ist, bedeutet eine Passung in der Minimalanforderung, dass nicht nur die soziale, sondern auch die individuelle Bezugsnorm aufgeführt ist. Diese gilt auch für die Auswertung des Unterrichtens, denn der gewählte Ausschnitt berechtigt nicht bei der Verwendung einer Bezugsnorm auf einen besonderen Stellenwert dieser zu schließen. Machte ein Sportlehrer deutlich, dass der individuelle Leistungsfortschritt für ihn wichtiger ist als die Bewertung anhand einer anderen Bezugsnorm, dann wird dies bei der Darstellung der Auswertung entsprechend aufgeführt.

Wie bereits benannt, werden im Folgenden lehrerspezifisch die gewonnenen Einsichten zur Verwirklichung der Perspektivenansprüche dargestellt. Dabei wird folgender Systematik gefolgt: Einleitend wird zunächst jeweils ein Kurzportrait präsentiert. Es enthält im Wesentlichen Angaben zur Schulform, zur Schulstufe, zur Kursart und einen ersten Überblick über die erfasste Wirklichkeit. Dem Leser wird so ermöglicht, die ausführlichere Beschreibung von Wirklichkeit zu überspringen und dennoch die vorgenommenen Bestimmungen von Passungen, zwischen der Realität und den Perspektivenansprüchen nachvollziehen zu können. Der Hauptteil gliedert sich in jeweils zwei Teilkapitel. Zunächst wird die Konkretisierung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* beschrieben. Dabei wird zwischen dem Handlungsplan und seiner Realisierung im Unterricht unterschieden. Bei der Beschreibung wurde versucht, bewusst auf wissenschaftliche Terminologien und theoretische Versatzstücke (z. B. lehrerzentrierter Unterricht) zu verzichten, um konstruktive, man könnte auch sagen suggestive, externe Anteile zu minimieren. Sie stellt jedoch keine dichte, detailgetreue Wiedergabe des Handlungsplans und des konkreten Unterrichts dar, sondern ein gefiltertes Bild von der Realität. Beispielsweise werden, soweit überhaupt verbalisiert, Details des Aufwärmens oder des Technikerwerbs nicht erfasst. Bei der Darstellung des Unterrichtsgeschehens sind Unterschiede zum Handlungsplan sprachlich hervorgehoben worden, um dem Leser ein schnelleres Erfassen von Abweichungen zu ermöglichen. Soweit bekannt, wurden die Ursachen für die Differenzen benannt. Im zweiten Teil werden Überein-

stimmungen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Wirklichkeit bestimmt und das den Passungen zugrunde liegende Wissen hergeleitet. Da nur ein Ausschnitt des Lehrens untersucht worden ist, wird ergänzend aufgezeigt, welche Lehr-Lernziele für den jeweiligen Sportlehrer überhaupt existieren, wenn Leistung zum Gegenstand des Sportunterrichts wird. Damit werden zugleich Differenzen markiert, für die, soweit möglich, beeinflussende Bereiche des Lehrerwissens benannt werden. Um die Deutungsangebote von dem jeweils handlungsrelevanten Wissen zu untermauern, wurden Ankerbeispiele²⁹ und die erhobenen Mind-Maps in die Ergebnisdarstellung einbezogen. Das ermöglicht zumindest einen kleinen Einblick in das Datenmaterial. Jede lehrerspezifische Darstellung schließt mit einer Zusammenfassung, die Hinweise für den konstruktiven Umgang mit der vorgefundenen Wirklichkeit enthält.

5.2 Der Sportlehrer Herr T.

Nachfolgend wird das Handeln eines Gesamtschullehrers dargestellt. Untersucht wurde das Unterrichten im Grundkurs Sport der Jahrgangsstufe 13. Der Sportlehrer griff in den evaluierten Einheiten Disziplinen der Sportart Leichtathletik auf. Zielsetzung war die Verbesserung der Hürden-, Hochsprung- und Kugelstoßtechnik sowie das Kennenlernen des Dreisprungs. Darüber hinaus wurden die Sprung- und Stoßleistungen ermittelt, damit den Schülern ihre Leistungsfähigkeit in den ausgewählten Anforderungsbereichen bewusst wird.

5.2.1 Wirklichkeit erfassen

Die Unterrichtsplanung für die erste evaluierte Einheit ergab, dass, nach einem Aufwärmprogramm, das Hürdenlaufen weiter geführt werden sollte. Der Sportlehrer beabsichtigte das Laufen über die Kipphürden einzuführen und die Qualität der Bewegungsausführung zu verbessern. Der Schwerpunkt der Technikschiulung sollte auf der Nachziehbeinbewegung und dem schnellen Bodenfassen liegen, wobei die Schüler zunächst die Möglichkeit des Aus-

²⁹ Eckige Klammern in den Zitaten kennzeichnen Einfügungen. Ausnahme sind Füllwörter, für die die verwendeten Transkriptionsregeln, in Abgrenzung zu Hinweisen wie blättert etc., die in runden Klammern eingefasst sind, ebenfalls eine eckige Klammer vorsehen. Punkte in runden Klammern kennzeichnen Auslassungen aus dem Gesamttranskript. Punkte in eckigen Klammern stehen für Sprechpausen.

probierens bekommen sollten, bevor beabsichtigt war, den Sollwert über eine Bildreihe darzubieten. Anschließend sollte die Technik weiter geübt werden. Zum Abschluss der Einheit plante der Sportlehrer „ein Programm nach Wahl machen“ (Herr T., 1, 30)³⁰ zu lassen. Für die zweite Unterrichtseinheit war vorgesehen, dass die Schüler, nachdem sie sich aufgewärmt und die notwendigen Anlagen aufgebaut hatten, ihre Floptechnik im Hochsprung verbessern und beim Kugelstoßen die Angeh-Technik kennenlernen. Dazu sollten die Sportkursteilnehmer in zwei Gruppen aufgeteilt werden, die sich dann zeitversetzt mit den Techniken auseinandersetzen. Die angestrebten Lernprozesse beabsichtigte der Sportlehrer, durch Erklärungen und Bewegungskorrekturen zu unterstützen. Darüber hinaus wurde für diese Einheit geplant, die Sprunghöhe bzw. Stoßweite zu ermitteln, wodurch die Heranwachsenden ihre Leistungsfähigkeit erfahren sollten. „Also Wettbewerb im Sinne von jeder seine eigene Höchstleistung erkennen und nicht gegeneinander“ (Herr T., 2, 69-70). Den Abschluss der Unterrichtseinheit sollte dann ein Spiel bilden. In der letzten untersuchten Sporteinheit sollte, nach einem Aufwärmteil und dem Aufbau der benötigten Anlagen, die Technik des Dreisprungs vermittelt werden. Die Zielsetzung des Lehrers bestand darin, dass die Jugendlichen schnell die Endform erreichen. Offen hielt er bei der Planung, ob am Ende die aktuellen Sprungweiten gemessen werden sollen. Da der Sportlehrer davon ausgegangen ist, dass nicht alle Schüler die nötigen Voraussetzungen und das Interesse für den Dreisprung mitbringen, beabsichtigte er ein Volleyballspiel als alternatives Programm anzubieten. Im Handlungsplan war des Weiteren vorgesehen, dass die *Sprunggruppe* nach dem Erlernen des Dreisprungs Volleyball spielt. Mit den anderen Schülern beabsichtigte der Sportlehrer währenddessen eine Annahmeübung zu machen. Für den Abschluss war geplant, mit allen Heranwachsenden eventuell ein gemeinsames Spiel durchzuführen.

³⁰ Bezeichnung der Quellenangaben: SD = subjektive Deutung, LK = Leistungskonzept, 1 = Unterrichtsplanung 1, 2 = Unterrichtsplanung 2, 3 = Unterrichtsplanung 3, Ziffer(n) am Ende des Quellenverweises = Angabe der Zeile(n)

Tab. 5. Handlungspläne (Herr T.).

Handlungspläne			
Einheit 1 Aufwärmen Einführung der Kipphürden und Verbesserung der Hürdentechnik Programm nach Wahl			
Einheit 2 Aufwärmen Anlagenaufbau Gruppeneinteilung Technikerwerb, Technikverbesserung und Leistungsfeststellung (Stationsbetrieb): <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Station A <ul style="list-style-type: none"> • Technikverbesserung: Hochsprung/Flop • Leistungsmessung: Sprunghöhe </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Station B <ul style="list-style-type: none"> • Technikerwerb: Kugelstoßen/Angeh- Technik • Leistungsmessung: Stoßweite </td> </tr> </table> Spiel		Station A <ul style="list-style-type: none"> • Technikverbesserung: Hochsprung/Flop • Leistungsmessung: Sprunghöhe 	Station B <ul style="list-style-type: none"> • Technikerwerb: Kugelstoßen/Angeh- Technik • Leistungsmessung: Stoßweite
Station A <ul style="list-style-type: none"> • Technikverbesserung: Hochsprung/Flop • Leistungsmessung: Sprunghöhe 	Station B <ul style="list-style-type: none"> • Technikerwerb: Kugelstoßen/Angeh- Technik • Leistungsmessung: Stoßweite 		
Einheit 3 Aufwärmen Anlagenaufbau Technikerwerb, Technikverbesserung und Spiel (Differenzierung): <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Gruppe A <ul style="list-style-type: none"> • Technikerwerb: Dreisprung • u.U. Leistungsmessung: Sprungweite • Spiel: Volleyball </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Gruppe B <ul style="list-style-type: none"> • Spiel: Volleyball • Technikverbesserung: Volley- ball/Ballannahme </td> </tr> </table> evtl. Spiel: Volleyball		Gruppe A <ul style="list-style-type: none"> • Technikerwerb: Dreisprung • u.U. Leistungsmessung: Sprungweite • Spiel: Volleyball 	Gruppe B <ul style="list-style-type: none"> • Spiel: Volleyball • Technikverbesserung: Volley- ball/Ballannahme
Gruppe A <ul style="list-style-type: none"> • Technikerwerb: Dreisprung • u.U. Leistungsmessung: Sprungweite • Spiel: Volleyball 	Gruppe B <ul style="list-style-type: none"> • Spiel: Volleyball • Technikverbesserung: Volley- ball/Ballannahme 		

Der Vergleich der erarbeiteten Handlungspläne mit ihrer Realisierung im konkreten Unterricht zeigt, dass Wesentliches von der Planung umgesetzt wurde. Wie beabsichtigt ist in der ersten Einheit nach einer einleitenden Aufwärmphase der Hürdenlauf geübt worden. Nachdem die Schüler sowohl über Bänke als auch über Kipphürden gelaufen waren, sammelte der Sportlehrer die Jugendlichen, um ihnen an einem Laptop eine Bildreihe zum Bewegungsablauf der Hürdentechnik zu präsentieren. Anhand der Visualisierungshilfe besprach er technische Aspekte des Hürdenlaufs, die im Anschluss mittels verschiedener Übungen geschult wurden. Der Schwerpunkt lag allerdings nicht, wie nach der Planung zu erwarten gewesen wäre, alleine auf den Kriterien Nachziehbeinbewegung und schnelles Bodenfassen, sondern auch auf der Verbesserung der Schwungbeinbewegung. Zum Ende dieses Unterrichtsabschnitts zeigte der Lehrer, vermutlich spontan, die Bedeutung der Hürdenhöhe für die Technik des Hürdenlaufs bei den Männern auf. Anschließend wurden die Materialien abgebaut. Der Sportunterricht schloss mit einem Spiel. In der Folgeeinheit griff der Gesamtschullehrer im Stationsbetrieb die beiden Disziplinen Hochsprung und Kugelstoßen auf. Während

sich die aktiven Schüler aufwärmten, bauten die anderen Jugendlichen die notwendigen Anlagen auf. Im Handlungsplan war das Einbeziehen der nicht sportlich aktiven Schüler nicht vorgesehen. Danach teilte der Sportlehrer die Kursteilnehmer in zwei geschlechtshomogene Gruppen auf. Den Kugelstoßern gab er zunächst organisatorische Hinweise zur Sicherheit, bevor er sich dann den Anderen zuwandte. Nach einer Einleitung, in der er auf die Technik des Flops und auf das Regelwerk der Wettkampfsportart einging, hatten die Schülerinnen die Möglichkeit die Floptechnik zu üben. Zunächst gab der Sportlehrer ihnen noch technische Hinweise, wechselte dann aber zu der anderen Gruppe, um dort die Kugelstoßtechnik zu besprechen und Bewegungskorrekturen zu geben. Im Anschluss an die Übungsphase hatten die Schüler die Aufgabe, ihre individuell maximale Sprunghöhe bzw. Stoßweite zu ermitteln. Nachdem die Kursteilnehmer ihre persönliche Leistungsfähigkeit erfahren hatten, wechselten die Gruppen die jeweilige Disziplin. Der Ablauf des vorausgegangenen Stundenabschnitts wiederholte sich. Zum Abschluss wurden die Anlagen abgebaut. Das geplante Spiel entfiel, vermutlich aufgrund eines bei der Planung falsch antizipierten Zeitbedarfs für die vorausgehenden Stundeninhalte. Für die dritte Sporteinheit hatte der Lehrer beabsichtigt, allen Jugendlichen, die interessiert sind und denen er das zutraut, die Dreisprungtechnik zu zeigen. Die Anderen sollten durch ein Volleyballspiel *beschäftigt* werden. Im Unterricht erhielten dann aber alle eine Einführung. Aus organisatorischen Gründen unterteilte er die sportlich Aktiven trotzdem in zwei Gruppen, die er zeitversetzt in die Technik einführte, während die anderen Volleyball spielten. Die Einführung in die sportmotorische Technik beinhaltete das Vermitteln des Grundrhythmus. Des Weiteren gab der Sportlehrer Wissen über die Gestaltung der Teilsprünge weiter, welches die Lernenden anschließend umsetzen sollten. Am Ende des Unterrichtsabschnitts hatten die Schüler die Möglichkeit, ihre Sprungweiten zu messen. Während die Matten von der letzten Dreisprunggruppe weggeräumt wurden, führte der Lehrer mit den anderen Kursteilnehmern eine Annahmeübung beim Volleyball durch. Zum Abschluss des Sportunterrichts erfolgte ein gemeinsames Volleyballspiel.

5.2.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben

Wie im vorausgegangenen Kapitel dargestellt wurde, vermittelte bzw. optimierte der Lehrer sportmotorische Techniken³¹ und ließ die Schüler ihre Leistungsfähigkeit in ausgewählten Anforderungsbereichen ermitteln³². Beides stellt eine Verwirklichung von curricularen Ansprüchen dar, wie sie mit der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an den Sportunterricht gestellt werden. Aufgrund des Vergleichs mit seiner subjektiven Deutung ist das evaluierte Lehrerhandeln interpretierbar als Folge der persönlichen Auffassung von dem, was unter der pädagogischen Perspektive anzustreben ist. Die subjektive Deutung resultiert allerdings nicht aus dem Wissen über die tatsächlich gestellten Erziehungs- und Bildungsansprüche³³, sondern aus der individuellen Vorstellung von Leistung bzw. von dem, was aus der Sicht des Lehrers für leistungsthematisches Handeln von Schülern bedeutsam ist. Der Gesamtschullehrer gab zum Rekonstruktionsprozess seiner subjektiven Deutung an: „Ich hab einfach für mich gedacht, wie seh ich den Begriff“ (Herr T., SD, 93). Streng genommen ist damit, das hier als subjektive Deutung bezeichnete Wissen keine individuelle Repräsentation der bestehenden Perspektivenansprüche, sondern es bildet rein persönliche Zielvorstellungen für Lehr-Lernprozesse ab, die bestehen, wenn Leistung zum Gegenstand des Unterrichts wird³⁴.

Konkret ist anzunehmen, dass sich die Absicht, Bewegungsabläufe zu schulen, aus der Sichtweise ergab, dass Leistungen im Handlungsfeld Sport anhand von Kriterien wie der Zeit oder der Technik bewertet werden (s. Abb. 10). Übertragen auf den Sportunterricht bedeutet das nämlich, dass der Sportlehrer, will er sportmotorische Leistungen fördern, Fertigkeiten und Fä-

³¹ Tatsächliche schülerseitige Wirkungen, wie zum Beispiel die Leistungsverbesserung, wurden nicht untersucht. Das wird bei allen Auswertungen nicht weiter sprachlich differenziert.

³² Die Spiele am Ende der Stunden werden nachfolgend nicht weiter berücksichtigt. Sie werden verstanden als Stundenausklang, der jedoch nicht unter dem Fokus der ausgewählten pädagogischen Perspektive geplant und realisiert wurde. Bei allen weiteren Einzelfalldarstellungen wird ebenso verfahren.

³³ Soweit nicht anders gekennzeichnet, werden in der Regel nachfolgend die Termini curriculares Wissen, Lehrplanwissen oder Perspektivenwissen für das Wissen über Anforderungen, die mittels der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* gestellt werden, verwendet. Dies geschieht aus Gründen der Lesbarkeit.

³⁴ Soweit bekannt wird bei den Auswertungen angegeben, wenn die subjektive Deutung nicht auf Perspektivenwissen beruht.

igkeiten verbessern muss (s. Abb. 9). Er selbst drückte dies folgendermaßen aus:

„Ja, Leistung muss am Ende [stehen]. Heißt natürlich auch, dass ich bestimmte Fertigkeiten, meinerwegen irgendwelche Techniken im Kugelstoßen, dass ich die fördere, dass sie die kennen lernen und sie in die Lage zu versetze, zumindest ihnen anbiete, dass sie mal besondere Fertigkeiten weiterentwickeln, nicht nur kennen lernen sondern auch weiterentwickeln, auch unter höheren Anforderungen und dass sie ihre Fähigkeiten entsprechend ausbauen“ (Herr T., SD, 53-59).

Die Zielsetzung, die absoluten Sprung- und Stoßwerte zu ermitteln, kann auf seine subjektive Deutung zurückgeführt werden. Sie beinhaltet, dass Schüler lernen sollen, ihre Leistungsfähigkeit und ihre Leistungsgrenzen einzuschätzen. Der Ausdruck *einschätzen* steht hier für den Aufbau eines angemessenen sportlichen Selbstkonzepts, infolge der Erfahrung der eigenen Leistungsfähigkeit. Dass der Sportlehrer im Unterricht eine angemessene Selbsteinschätzung der Lernenden anstrebte, resultiert aus dem Wissen über beim Lehrer selbst negativ konnotierte Verhaltensweisen von Schülern, die aus seiner Perspektive Folge eines falschen Konzepts des sportlichen Könnens sind. Letztlich dürfte es ihm um die Reduzierung der eigenen beruflichen Belastungen gehen. Grundlage für diese Deutung sind folgende Zitate:

„Zunächst mal versteh ich unter der pädagogischen Perspektive Leistung, dass die Schüler lernen ihre eigene Leistungsfähigkeit und ihre eigenen Leistungsgrenzen einschätzen zu lernen. Dass also ein Schüler nicht mehr so blöd redet ‚Also das hier kann ich ja alles‘, dass er einfach eine realistische Einschätzung davon bekommt, was er nun wirklich kann und was er nicht kann. Seine eigene Leistungsfähigkeit und auch seine eigenen Leistungsgrenzen kennen lernt“ (Herr T., SD, 2-9).

„Das finde ich ne‘ ganz wichtige Sache, dass Schüler sich gut selbst einschätzen können und nicht immer meinen, die anderen würden sie nur, also auch der Lehrer würde in der Bewertung einen immer nur falsch bewerten, weil er einfach nicht erkennt wie gut man ist. Es gibt einige Schüler für die ist das ganz wichtig“ (Herr T., SD, 70-74).

Das Verfolgen der Zielsetzung, ein realistisches Selbstkonzept zu fördern bedingt für den Sportlehrer, dass er den Jugendlichen vermitteln muss,

„woran kann ich eigentlich meine Leistung festmachen. Zum Beispiel beim Dauerlauf, ist das jetzt nur die Zeit oder ist das vielleicht ein Kriterium, ich sag jetzt mal ne‘ dreiviertel Stunde am Stück laufen zu können“ (Herr T., SD, 63-66).

Darüber hinaus sei zu beachten, dass schulisches Handeln immer im sozialen Kontext stattfindet. Wenn die Schüler ihre eigene Leistungsfähigkeit ermitteln, nehmen sie zugleich auch wahr, welche Ergebnisse die Anderen er-

zielen. Der Einzelne muss sich deshalb auch damit auseinandersetzen, dass „er in bestimmten Bereichen zum Beispiel nicht so leistungsfähig ist wie andere und muss damit umgehen lernen“ (Herr T., SD, 12-13). Was er darunter genauer versteht, wird aus seinem Leistungskonzept ersichtlich. Er äußerte:

„Und [ähm] wo ich eigentlich hin möchte letztlich ist, dass die Schüler in ihrer Eigensicht, ihre Eigenleistung realistisch einschätzen und auch [äh] damit zufrieden sind oder auch nicht zufrieden sind, also ich kann nicht von jemandem erwarten, der einmeterfünfundneunzig ist, dass er der super Geräteturner ist. Da muss, da muss man einfach die Grenzen, und, die Grenzen sehen, die jemand mitbringt. Dafür hat er woanders seine Qualitäten. Und ich kann auch nicht erwarten, dass jemand mit einmetersiebziger n' Dunking mit Basketball macht. Das geht einfach meines Erachtens nicht. Von daher bleibt der Maßstab, jetzt in Bezug auf [ähm] die Eigeneinschätzung, was kann ich machen, mit welchen Leuten messe ich mich und wo sind meine eigenen Grenzen?“ (Herr T., LK, 25-35)³⁵.

Anders ausgedrückt, *damit umgehen lernen* bedeutet, die eigene Begrenzung zu akzeptieren und sich angemessene Ziele zu setzen. Leistungsschwache Schüler sollen ihre Handlungsergebnisse nicht per se im Vergleich mit den Leistungsstärksten beurteilen, sondern Mitschüler ähnlicher Leistungsvoraussetzungen als Bezugsgruppe wählen. Die Schüler dahin zu führen heißt für den Lehrer, ihnen zu ermöglichen, dass sie „auch mal ihre Leistung als was positives sehen“ (Herr T., LK, 73). Im evaluierten Unterricht beschränkte sich das Lehrerhandeln jedoch darauf, den Schülern zu ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit in ausgewählten leichtathletischen Disziplinen bewusst zu erfahren und ihnen die relevanten Leistungskriterien mittels der gestellten Anforderung aufzuzeigen.

Neben den im evaluierten Unterricht angestrebten Zielen, der Förderung von Techniken sowie der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und damit auch der Leistungsgrenzen, ist für den Lehrer der Sportunterricht unter der pädagogischen Perspektive noch auf zwei weitere Aspekte auszurichten. Erstens ist es der Meinung, dass die Heranwachsenden im Sportunterricht ein gezieltes Training kennenlernen sollen und in die Lage versetzt werden sollen, selbstständig ihre Leistung zu verbessern oder zu erhalten. D. h. für ihn zugleich, dass die Jugendlichen individuelle Leistungsveränderungen in verschiedenen Altersphasen angemessen einordnen können müssen. Letztlich möchte er

³⁵ Im Mind-Map ist diese Vorstellung repräsentiert über die Konzepte Eigenleistung, Maßstab und Grenzen.

„dahin kommen, dass Schüler, wenn sie, ich sag jetzt mal einfach mit vierzig das Gefühl haben ‚Also bei mir das läuft alles nicht mehr so‘, sie sollen in der Lage sein, zumindest mit Hilfe von Literatur oder so, die sie sich selbstständig besorgen, sich ein vernünftiges Training so aufzubauen, das realistisch ist und auch nicht einen kaputt macht“ (Herr T., SD, 48-53).

Zweitens hat er das Ziel, dass die Schüler ihre Leistungen nicht nur mit ihren Mitschülern, sondern auch mit sich selbst vergleichen. Zum intraindividuellen Vergleich führte er aus:

„Darunter versteh ich, dass man auch seine eigene Entwicklung sieht. Dass man also auch vergleicht, was hab ich letztes Jahr und vorletztes Jahr gekonnt. Und dass man einfach auch mal so einschätzen lernt, wie sich so die Leistung (...) verbessert, dass man das klar macht. Das kann man an einer absoluten Größe sehen, also an Zeiten zum Beispiel oder an Weitsprung-Werten oder Hochsprung-Werten. Dass man einfach sieht, aha, ich kann jetzt höher springen. [Äh] Aber auch so was Anstrengung angeht, dass einem manche Dinge einfach nicht mehr so schwer fallen, wie sie vielleicht früher schwer gefallen haben“ (Herr T., SD, 19-29).

Alle vier Unterrichtsziele oder besser Bereiche von Lehr-Lernzielen, die der Sportlehrer hat, wenn er die Leistungsperspektive im Unterricht aufgreift, sind in der nachfolgenden Abbildung 9 noch einmal mittels seines Mind-Maps dargestellt.

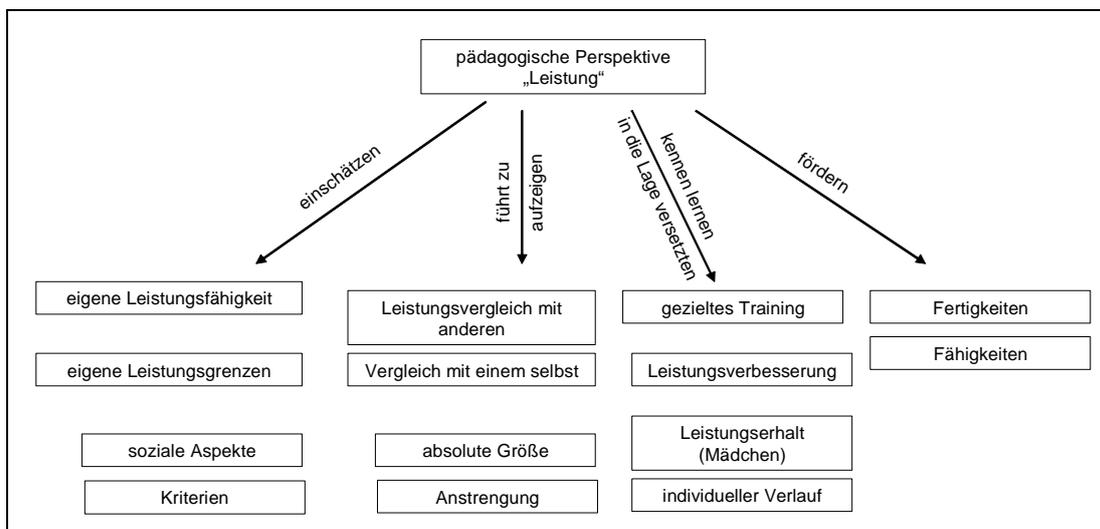


Abb. 9. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr T.)

Die formulierten Zielsetzungen entsprechen den curricularen Forderungen, wie sie sich aus der pädagogischen Perspektive ableiten lassen. Jedoch wird unter dieser noch mehr von Lehren und damit auch von Lernen im Sportunterricht gefordert. Die Schüler sollen³⁶:

³⁶ Die Ansprüche werden nachfolgend variabel als Anforderungen an Lehrkräfte oder an Schüler formuliert. Dies ist insofern möglich, als dass mit den Perspektivenansprüchen an die Heranwachsenden auch die Lehrziele bzw. Lehranforderungen definiert sind.

- sich des Weiteren mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsbewertung auseinandersetzen,
- soziale Aspekte von Leistung kennenlernen, reflektieren und beim Handeln berücksichtigen sowie
- in Anforderungssituationen und Anforderungsprozessen die Bereitschaft zur Anstrengung entwickeln.

Dass anscheinend die ersten beiden curricularen Zielstellungen nicht vom Lehrer angestrebt werden, ist interpretierbar als Resultat seiner Vorstellung von Leistung (s. Abb. 10). Diese beinhaltet, dass Leistung ein anhand von bestimmten Kriterien bewertetes Handlungsergebnis ist. Für schulsportliche Leistungen sind das die Kriterien der normierten Wettkampfsportarten sowie - auch außerhalb technisch-kompositorischer Sportarten - die Technik. Darüber hinaus muss er aus seiner Sicht soziale Verhaltensweisen, die jeweiligen Umstände und die Leistungsbereitschaft mitberücksichtigen, wenn er Schülerleistungen beurteilt. Diese Vorstellung von schulsportlichen Leistungskriterien entspricht einer heute wie früher gebräuchlichen Praxis im Sportunterricht und dürfte somit in der schulsportlichen Sozialisation erworbenes Wissen widerspiegeln. Es impliziert aber nicht den Anspruch, eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Leistung und der Bewertung von Leistung zu initiieren. Vielmehr legt die Übernahme der gängigen Schulsportpraxis nahe, dass ein Infragestellen der Leistungskriterien und Bezugsnormen gar nicht erst in den Blick kommt. Wenn soziale Aspekte nur etwas sind, was bei der Einordnung von Handlungsergebnissen mitberücksichtigt werden muss, dann wird auch nachvollziehbar, dass soziale Aspekte von Leistung kennen zu lernen, zu reflektieren und in die eigenen Handlungsweisen einzubeziehen, kein eigenständiges Unterrichtsziel ist.

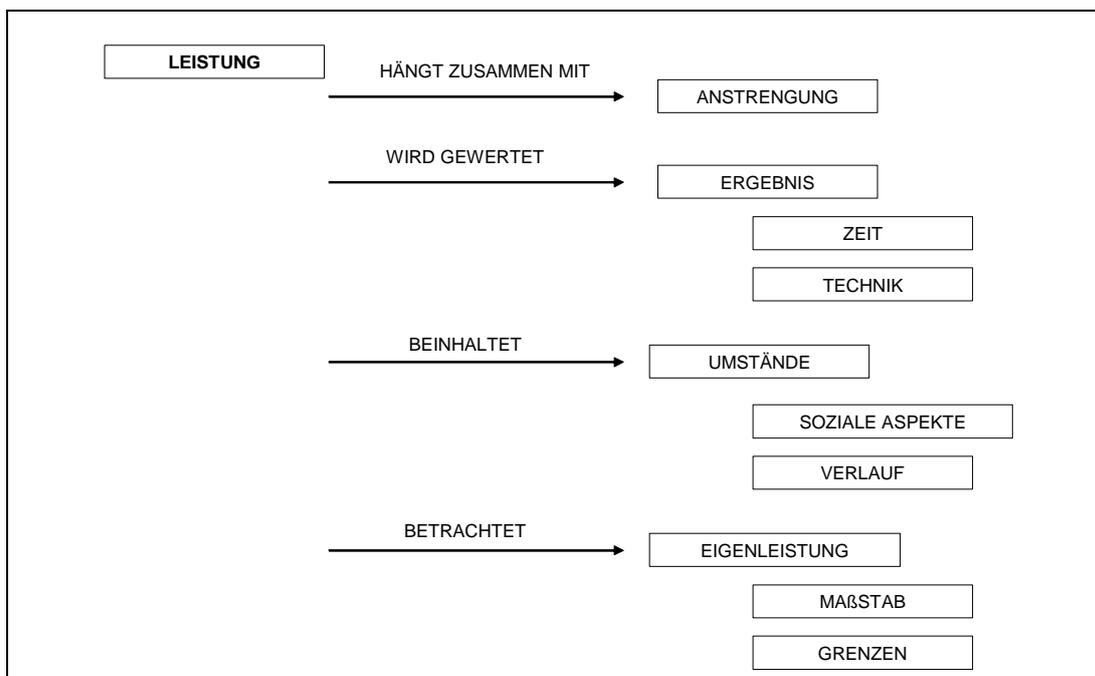


Abb. 10. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr T.)

Kann das Fehlen von sozialem Lernen und der Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff erklärt werden, so ist dies für die dritte aufgeführte curriculare Zielsetzung nicht möglich. Zwar ist das Berücksichtigen der Anstrengungs- bzw. der Leistungsbereitschaft bei der Bewertung ebenfalls als Ritual interpretierbar, mit der nicht die Absicht, dieselbe zu fördern verbunden sein muss. Trotzdem wäre aber die Nennung des Anspruchs erwartbar gewesen, da Anstrengung von ihm als wichtige Einflussgröße auf Leistung definiert wird. Aus der Perspektive des Sportlehrers existieren „nur ganz wenige Situationen, wo jemand sich nicht zumindest von der Konzentration her anstrengen muss, um ne gute Leistung zu bringen“ (Herr T., LK, 6-8). Seine Motivationsversuche im Unterricht und die Kognitionen bei der Planung von Unterricht lassen darauf schießen, dass für den Lehrer das Fördern der Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht bedeutsam ist, obwohl er dies nicht als Anspruch benannt hat. Um die Oberstufenschüler in der interaktiven Unterrichtssituation zum Üben, zum sich Anstrengen, zu bewegen, griff der Sportlehrer auf Verbalisierungen wie *macht mal alle* zurück. Bei der Planung des Unterrichts machte er sich darüber Gedanken, wie er damit umgehen soll, dass sich vermutlich ein oder zwei leistungsschwächere Mädchen der geplanten Anforderung des Hürdensprints über Kipphürden entziehen wollen, denn er ist der Meinung, dass sportmotorisch schlechtere Schüler einerseits nicht bloßgestellt werden dürfen, „dann haben sie überhaupt keinen Spaß

mehr an der Leistung. Und auf der anderen Seite muss man sie aber auch dahin führen, dass sie auch mal Leistung erbringen“ (Herr T., LK, 70-72). Das Handeln des Sportlehrers deutet gleichzeitig darauf hin, dass sein pädagogisch-psychologische Wissen nicht hinreichend ist, um die Lern- und Leistungsmotivation und damit auch die Anstrengungsbereitschaft der Schüler zu fördern. Dies soll am Beispiel der Planungsgedanken verdeutlicht werden. Bei der Handlungsplanung kognizierte der Sportlehrer folgendes:

„ich überlege, ob ich die (...) da jetzt einfach mit ganz flachen Hürden mit da rein zwingen oder ob ich denen ein alternatives Angebot mache. Aber ich, es wäre ganz gut, wenn sie einfach mitmachen. Ich kann die Hürden ja auch niedriger machen oder eine Bank oder so etwas hinstellen“ (Herr T., 1, 35-41).

Wissenschaftliches pädagogisch-psychologisches Wissen legt hier einen anderen Handlungsplan nahe. Auf der Basis der Erkenntnis, dass die Unterstützung von Autonomie die Lern- und Leistungsmotivation positiv beeinflusst (Seel, 2003), wäre es nahe liegender gewesen, die Schülerinnen aus den zur Wahl stehenden Möglichkeiten die Aufgabenschwierigkeit selbst bestimmen zu lassen. Mit der stellvertretenden Entscheidung wurde dieses Potenzial vergeben. Des Weiteren signalisierte die vom Lehrer gewählte Aufgabe, sei es nun eine niedrigere Hürde oder eine Bank, den Schülerinnen, dass der Sportlehrer ihre Leistungsfähigkeit für unterdurchschnittlich hält. Das kann sich negativ auf ihr Selbstkonzept³⁷ auswirken, denn die Lehrkraft ist eine Informationsquelle für den Aufbau des Bildes, das sich die Schülerinnen von ihrem sportlichen Können machen. Das Selbstkonzept beeinflusst seinerseits wiederum motivationale Faktoren und damit letztlich das Lern- und Leistungsverhalten (Schöne et al., 2003). Die im empirischen Material sich andeutende Differenz zwischen persönlichem Anspruch und notwendiger Kompetenz führt zu der Vermutung, dass das Ziel, die Anstrengungsbereitschaft der Heranwachsenden zu fördern, im Sinne einer Copingstrategie weitgehend ausgeblendet wird. Die Diskrepanz zwischen Wollen und Können würde sonst möglicherweise zu einer emotionalen Belastung führen. Einschränkend muss allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass die Fremdeinschätzung der Kompetenz nicht der Selbstwahrnehmung des Sportlehrers

³⁷ Das Selbstkonzept wird allgemein als Bild bezeichnet, welches eine Person von sich hat. Differenziert werden verschiedene Dimensionen des Selbstkonzepts, wie zum Beispiel das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept. Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2003) halten es für angemessener bei der emotionalen Dimension von Selbstwert zu sprechen.

entsprechen muss. Letztlich ist auch eine Subsumtion unter dem Fördern von Fähigkeiten und Fertigkeiten denkbar.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Sportlehrer mit dem Vermitteln und Verbessern von sportmotorischen Techniken und dem Feststellen der motorischen Leistungsfähigkeit einen Teil der Lehrplanansprüche und zugleich seinen eigenen Zielen an Sportunterricht nachgekommen ist. Insgesamt existieren für ihn vier Anforderungsbereiche, wenn Leistung zum Gegenstand von Lehr-Lernprozessen wird. Die Schüler sollen ein positives aber auch realistisches sportliches Selbstkonzept durch das Erfahren der eigenen Leistungsfähigkeit aufbauen, ihre Leistungen unter verschiedenen Bezugsnormen bewerten, die Kompetenz zum selbstständigen Training erwerben sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern. Die Unterrichtsziele basieren jedoch nicht auf dem Wissen von den mit der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* gestellten Anforderungen an Sportunterricht, sondern sind abgeleitet aus der individuellen Vorstellung von Leistung (s. Abb. 10). Dass das Anregen und Fördern der Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung keine Handlungsziele des Sportlehrers in diesem Kontext sind, dürfte die Konsequenz sein. Gleiches gilt vermutlich für das soziale Lernen. Deshalb liegt als Interventionsansatz eine Modifikation des Leistungskonzepts nahe. Leistung muss mehrdimensional verstanden werden und das verinnerlichte Verständnis der Kriterien für schulsportliche Leistungen muss aufgebrochen werden. Hilfreich und notwendig dürfte es sein, dass der Sportlehrer sich über die Perspektivenansprüche (wieder) bewusst wird. Dass die subjektive Deutung nicht das Handlungsziel enthält, die Bereitschaft der Heranwachsenden zu fördern, sich in Anforderungsprozessen und Anforderungssituationen anzustrengen, ist auf der Grundlage des Leistungskonzepts - auf welches er bei der Rekonstruktion zurückgriff - zunächst verwunderlich. Die Qualität der erbrachten Leistungen hängt nämlich für den Lehrer fast immer von der erbrachten Anstrengung ab. Denkbar, aber auf der Datenbasis letztendlich nicht belegbar, ist, dass das unzureichende Wissen zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation, oder zumindest seine Transformation in das Handeln, zu einer Diskrepanzerfahrung zwischen Können und Anspruch führt, in deren Folge das Ziel zumindest partiell ausgeblendet wird.

Interpretierbar wäre dies als eine Bewältigungsstrategie. Konsequenterweise müsste das notwendige Wissen vermittelt und/oder seine Transformation ins Unterrichten unterstützt werden. Relevant für das Interventionsergebnis ist dann auch, dass im vorliegenden Fall der Reduzierung des eigenen Aufwands bei Entscheidungen über Inhalte und Vermittlungsweisen eine große Bedeutung zukommt. Die Entlastungen für das berufliche Handeln müssen demzufolge sehr deutlich und glaubhaft dargestellt und vor allem auch schnellstmöglich erfahrbar gemacht werden, damit der Sportlehrer die notwendigen Lern- und Umlernprozesse *auf sich nimmt*.

5.3 Der Sportlehrer Herr N.

Die nachstehenden Ausführungen beziehen sich auf den Sportunterricht eines Gesamtschullehrers, der im Rahmen eines Grundkurses der Jahrgangsstufe 11 durchgeführt worden ist. Aus dem Inhaltsbereich *Springen, werfen, laufen - Leichtathletik* wählte der Sportlehrer den Bereich Sprung aus, um den Schülern daran zu verdeutlichen, dass über die Technik absolute Leistungen verbessert werden können und dass neben der gängigen absoluten Leistungsfeststellung auch eine Relativierung an den Voraussetzungen möglich ist. Bereits der Handlungsplan enthält die erstgenannte Zielsetzung nicht mehr. Anstatt durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung die Technik als Einflussgröße auf die sportmotorische Leistung transparent zu machen, wurden lediglich Feedbackphasen ohne eine entsprechende kognitive Aufarbeitung eingeplant. Dabei wurde angedacht, einige Schüler Bewegungsabläufe beobachten, beurteilen und ggf. Feedback geben zu lassen.

5.3.1 Wirklichkeit erfassen

Die pädagogische Perspektive ist in den Handlungsplänen folgendermaßen konkretisiert worden. In der ersten Sporteinheit beabsichtigte der Sportlehrer nach dem Aufwärmen kurz darauf einzugehen, „was das Springen ausmacht. Also so wie man überhaupt beschleunigt, wie man abspringt, wie man am Besten weitspringen kann“ (Herr N., 1, 40-42). Die Jugendlichen, die nicht am Sportunterricht teilnehmen würden, sollten die Aufgabe bekommen, den Weitsprung in der Folgestunde noch einmal vorzustellen. Anschließend war geplant, einen Zonenweitsprung in zwei Mannschaften durchzuführen. Am Ende des Wettbewerbs beabsichtigte der Lehrer, die Punkte der einzelnen

Mannschaftsmitglieder zusammenzählen zu lassen und so das Ergebnis des Gruppenvergleichs zu ermitteln. Der weitere Handlungsplan sah wie folgt aus:

„Ja, dann käme ein Punkt nach dieser allgemeinen Einführung wo man also auch [eh] da mal Sprünge auf Weite durchführen lassen kann. Müsste man sicherlich was zum Regelwerk noch mal kurz was sagen: Wie sieht ein Weitsprung aus, wie wird ein Sprung gewertet? Springt man aus der Zone oder springt man vom Balken ab? Und dann würde ich einfach [eh] auf Weite springen lassen und auch die Leistung mal messen lassen. Ja, die Spieler, [eh] die Schüler, die nicht mitmachen, könnten dann eine Beobachtungsaufgabe noch kriegen. (Blättert) Und die sollten dann vielleicht anhand so von zweier Kriterien mal beurteilen wie also die Sprünge durchgeführt werden und [eh] wie das zu verbessern ist“ (Herr N., 1, 66-75).

In der nächsten Unterrichtseinheit sollte am Beispiel des Hochsprungs eine alternative Form der Leistungsfeststellung aufgezeigt werden und diese der absoluten Leistungsmessung gegenübergestellt werden. Zuvor beabsichtigte der Lehrer allerdings, eine kurze Einführung in die Technik zu geben und die Schüler sollten sich aufwärmen. Anschließend sollte ein Hochsprungwettbewerb durchgeführt werden, bei dem die Rangzuweisungen auf der Relativierung der Sprunghöhe durch die Körperhöhe basiert. Zum Abschluss der Einheit war geplant, ein kurzes Auswertungsgespräch zu führen, „wo man das also noch mal reflektiert [eh], was gerade da gemacht wurde“ (Herr N., 2, 39-40). In der dritten Sportunterrichtseinheit sollte es noch einmal kurz darum gehen,

„was der Unterschied zwischen einem relativen Messverfahren und einem absoluten Messverfahren ist. Das soll noch mal kurz durch Schüler wiederholt werden, zu Beginn der Stunde. Dann soll noch mal ein kurzer, kurze Wiederholung gegeben werden zur Technik des Hochsprungs“ (Herr N., 3, 4-8).

Nach diesem kognitiven Einstieg war beabsichtigt, die Jugendlichen die Hochsprunganlage aufbauen und sich aufwärmen zu lassen. Anschließend sollte ein Hochsprungwettbewerb durchgeführt werden, bei welchem die Rangzuweisung auf der absoluten Leistungsmessung beruhte. Ergänzend wollte der Sportlehrer Technikhinweise geben. Die Heranwachsenden, die nicht am Unterricht teilnehmen würden, sollten die Wettkampfkarten führen und eventuell den sportlich Aktiven Hinweise zur Technikverbesserung geben. „Schluss der Stunde sollte allerdings [neben der Bekanntgabe der Quartalsnoten] ne kurze Reflexion noch mal sein zu dem Bereich Leichtathletik“ (Herr N., 3, 26-27).

Tab. 6. Handlungspläne (Herr N.).

Handlungspläne
<p>Einheit 1 Aufwärmen Vermitteln von fachlichem Wissen zum Weitsprung Verteilen einer Aufgabe an die nicht sportlich aktiven Schüler zur nächsten Einheit Zonenweitsprung als Gruppenwettbewerb Vermitteln von fachlichem Wissen zum Regelwerk der Wettkampfdisziplin Weitsprung Leistungsfeststellung; zeitgleich: beobachten, beurteilen und benennen von Verbesserungsmöglichkeiten der realisierten Weitsprungtechnik durch die nicht sportlich aktiven Schüler</p>
<p>Einheit 2 Einführung in die Technik Aufwärmen Hochsprungwettbewerb mit relativer Leistungsfeststellung Auswertungsgespräch</p>
<p>Einheit 3 Wiederholen der Unterschiede zwischen einer relativen und absoluten Leistungsfeststellung durch die Schüler Wiederholen der Technikkriterien Aufbau der Hochsprunganlage Hochsprungwettbewerb mit absoluter Leistungsfeststellung; zeitgleich: Technikhinweise durch den Lehrer sowie führen von Wettkampfkarten und ggf. geben Hinweise zur Technikverbesserung durch die nicht sportlich aktiven Schüler Reflexion der letzten Einheiten</p>

Die drei aufgezeigten Handlungspläne sind in der Unterrichtspraxis nur zum Teil realisiert worden. Einiges entfiel, anderes wurde hinzugenommen oder war zumindest aus dem Handlungsplan nicht ersichtlich. Der Sportunterricht sah wie folgt aus: Die erste Einheit begann mit einer Aufwärmphase, innerhalb derer der Sportlehrer eine Übersicht über die Inhalte der nächsten Unterrichtseinheiten gab. Letzteres war nicht im Handlungsplan vorgesehen. Es folgte das Vermitteln von sportartspezifischem Wissen zur Disziplin Weitsprung. Die Aufgabe für die sportlich nicht aktiven Oberstufenschüler, die Disziplin Weitsprung noch einmal aufzuarbeiten und das Ergebnis in der Folgeinheit vorzustellen, wurde nicht vergeben. Stattdessen sollten sie den Sand in der Grube immer wieder plan hacken. Vor der Durchführung des Gruppenwettkampfs hatten die Jugendlichen auf eigenen Wunsch hin die Möglichkeit, Probesprünge zu machen, bei denen der Lehrer Korrekturhinweise gab. Das anschließende Erläutern des Wettkampfs und das Aufteilen der Gruppe in zwei Mannschaften war bei der Unterrichtsplanung nicht formuliert worden. Es ist vermutlich jedoch Bestandteil des Skripts *Zonenweitsprung*. In der Einheit entfiel die absolute Weitenmessung und damit auch

die Aufgabe, dass die sportlich nicht aktiven Schüler währenddessen die Technikausführungen beobachten, beurteilen und Verbesserungsmöglichkeiten benennen sollten. Stattdessen besprach der Sportlehrer gegen Ende der Unterrichtseinheit die Vor- und Nachteile von einer Zone beim Weitsprung. Anschließend konnten die Oberstufenschüler wahlweise helfen, die Geräte wegzuräumen oder sie durften Fußball spielen. Auch das war nicht im ursprünglichen Handlungsplan enthalten. Die zweite Einheit fing mit einem Rückblick auf die vorausgegangene Unterrichtseinheit und einer Übersicht über den Ablauf der aktuellen Einheit an. Nach dem Aufwärmen erarbeitete der Sportlehrer mit den Schülern die Wettkampffregeln für den Hochsprung. Er verwies darauf, dass keine bestimmte Technik festgelegt ist, sich aber im Laufe der Zeit eine Sprungtechnik als günstig herauskristallisiert hat. Die Schüler bekamen die Aufgabe, verschiedene einbeinige Sprünge über die Hochsprunglatte auszuführen. Die gezeigten Varianten wurden besprochen und der Fosbury Flop ist am Ende als effektivste Technik herausgestellt worden. Es folgte eine Phase, in der die Heranwachsenden die Floptechnik mit Unterstützung durch den Lehrer übten. Das beobachtete Lehr-Lerngeschehen von der Erarbeitung der Wettkampffregeln bis zum Üben der Flop-Technik dürfte die im Handlungsplan vorgesehene *Einführung in die Technik* darstellen. Nach diesem Unterrichtsabschnitt wurde dann ein Wettbewerb mit relativer Leistungsmessung durchgeführt. Vereinzelt gab der Sportlehrer auch hier Korrekturhinweise, ohne dass er dies im Handlungsplan berücksichtigt hatte. Nach dem im Handlungsplan nicht enthaltenen Abbau der Anlagen, die zu Unterrichtsbeginn bereits aufgebaut waren, teilte der Lehrer die Ergebnisse mit. Dabei stellte er Unterschiede in der Rangfolge gegenüber der absoluten Leistungsmessung heraus. Zu Beginn der letzten, dritten begleiteten Unterrichtseinheit wurde zunächst die Hochsprunganlage aufgebaut und im Rückblick auf die vorausgegangenen Sporeinheiten das Gesagte zur absoluten und relativen Leistungsfeststellung wiederholt. Vor dem Aufwärmen wurden noch einmal die Technikkriterien benannt. Der Stundeneinstieg enthielt somit, wenn auch in modifizierter Reihenfolge, die geplanten Inhalte. In der Hauptphase wurde jedoch nicht nur ein Wettbewerb durchgeführt, sondern die Schüler hatten vorher die Gelegenheit, ihre Technik zu verbessern. In beiden Unterrichtsabschnitten bekamen die Lernenden ein Feedback zur Bewegungsausführung, allerdings nur von der Lehrkraft.

Die angedachten Rückmeldungen durch die sportlich nicht aktiven Jugendlichen wurden nicht umgesetzt. Die Einheit schloss mit einer kurzen Reflexion zur Leistungsmessung und der beabsichtigten Notenvergabe.

5.3.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben

Im evaluierten Sportunterricht wurden verschiedene Ansprüche konkretisiert, die mittels der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an den Fachunterricht gestellt werden. Erstens war er auf die Verbesserung von sportmotorischen Techniken ausgerichtet. Zweitens stellte die Gegenüberstellung von absoluter und relativer Leistungsmessung einen Zugang dar, die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrem Leistungsbegriff, dem gesellschaftlichen Leistungsverständnis und typischen Formen der Leistungsbewertung zu initiieren. Drittens wurde die eigene Leistungsfähigkeit für die Schüler anhand der erreichten Wettkampfergebnisse unmittelbar transparent gemacht. Und viertens entsprach die zumindest auf der Ebene der Handlungsplanung vorgesehene Anbahnung von Feedbackkompetenz dem Perspektivenanspruch, dass die Heranwachsenden dahin geführt werden sollen, ihre Übungsprozesse selbstständig durchzuführen.

Diese Übereinstimmungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bilden allerdings nur bedingt die tatsächlichen Unterrichtsziele ab. Ursprünglich - so zumindest die anfängliche Zielsetzung des Sportlehrers für das Unterrichtsvorhaben³⁸ - sollte den Lernenden aufgezeigt werden, dass eine absolute Leistung durch die Verbesserung der Bewegungstechnik gesteigert werden kann und dass es auch andere Formen der Leistungsfeststellung gibt als die des institutionalisierten Wettkampfsports:

„Ich will da eine Leichtathletikreihe (blättert) jetzt machen und [eh] überlege halt, wie man das unter dem Gesichtspunkt Leistung verbessern anlegen kann. [Ehm] Also ich könnt mir vorstellen, ich mach da jetzt [...] in dem Bereich Sprung was, weil man beides [eh] ja innerhalb einiger Stunden ganz gut durchführen kann. Weil die Schüler da Vorerfahrungen haben. [Mm] Und man diese Sachen ganz gut nachvollziehen kann, jetzt auch wo da Leistungsverbesserung möglich ist. Ja. [Ehm] Eine andere Intention ist noch, dass man jetzt [ehm] draußen auch was durchführt, weil das Wetter das im Moment anbietet. [Mm] Und ich würde also dann zum Weitsprung und zum Hochsprung eine Unterrichtsreihe machen (blättert). [Mm] Also es könnte da deutlich werden, dass

³⁸ Es wird bei allen Einzelfalldarstellungen, außer in wörtlichen Zitaten, der Terminus Unterrichtsvorhaben verwendet, auch wenn die Lehrer von Unterrichtsreihe sprechen.

man also einmal versucht absolute Leistung [eh] zu verbessern beim Weitsprung, durch eine Verbesserung der Technik und der andere Punkt könnte sein, dass man Hochsprung durchführt [ehm] Hochsprung relativ. D. h. [eh] relativ zur Körpergröße wird [eh] gemessen und [eh] dann würde man, würde also der Schüler gewinnen, der also im Verhältnis zu seiner Körperhöhe am Höchsten gesprungen ist. Und dann sieht man also auch einmal diese beiden Dinge, also einmal [eh] absolute Höhe oder absolute Weite und [eh] eine Relativierung dieser absoluten Maße“ (Herr N., 1, 1-19). „Und das soll also (...) gezeigt werden, dass eben auch diese absolute [eh] Bewertung, wie sie ja auch in Wettkämpfen normal ist, eben auch andere Formen der Bewertung geben kann“ (Herr N., 2, 26-29).

Die vom Sportlehrer bei der Unterrichtsplanung benannten Ziele machen deutlich, dass die Erfahrbarkeit der eigenen Leistungsfähigkeit ein *Nebenprodukt* des Sportunterrichts war. Ebenso wurde die zumindest partielle Anbahnung von Feedbackkompetenz bei einigen Schülern nicht als Unterrichtsziel definiert. Die nähere Analyse der Planungskognitionen führt zu dem Schluss, dass die Unterrichtsplanung hier normatives Wissen widerspiegelte, denn Bewegungsrückmeldungen zu geben, ist als eine Möglichkeit bedacht worden, um nicht sportlich aktive Schüler ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen:

„Schüler, die nicht am Unterricht teilnehmen, könnten die Wettkampfkarten führen. Sie könnten auch eventuell noch einige Tipps geben anhand einer Folie [ehm] zur Technikverbesserung. [Eh] Die Folien würden dann von mir bereitgestellt“ (Herr N., 3, 19-22).

Der Vergleich der vom Lehrer benannten Ziele mit der Planung und dem konkreten Unterrichten zeigt auf, dass die Absicht, die sportmotorische Technik als leistungsbeeinflussenden Faktor aufzuzeigen, auf der Ebene der Zielformulierung verblieb. Der Wettkampf ist keine geeignete Anforderung, um die Bedeutung der Qualität der Technik für die Sprungweite erfahrbar zu machen. Er provoziert, dass die Aufmerksamkeit der Schüler auf das sich Messen mit anderen, ggf. sogar auf das Überbieten der Anderen, gerichtet wird. Die Kognitionen bei der ersten Stundenplanung und der resultierende Handlungsplan sprechen dafür, dass der Sportlehrer, entgegen der ursprünglichen Absicht, in dieser Einheit vor allem die absolute bzw. eine typische Form der Leistungsmessung in das Bewusstsein der Schüler rufen wollte.

„Dann machen wir also jetzt erst Aufwärmübungen, Laufschiene das Dritte wäre dann eine kurze Reflexion: Was ist Weitsprung, wie sieht das aus, welche Techniken gibt es da? Und dann (blättert) könnte man mit Standweitsprung einsteigen bzw. mit Zonenweitsprung. Zonenweitsprung ist ja sehr spielerisch, da geht es darum, dass zwei Mannschaften am laufenden Band springen in eine Weitsprunggrube und immer versuchen in eine Zone zu springen. (...) Ja, dann käme ein Punkt nach dieser allgemeinen Einführung wo man also auch

[eh] da mal Sprünge auf Weite durchführen lassen kann. Müsste man sicherlich was zum Regelwerk noch mal kurz was sagen: Wie sieht ein Weitsprung aus, wie wird ein Sprung gewertet? Springt man aus der Zone oder springt man vom Balken ab? Und dann würde ich einfach [eh] auf Weite springen lassen und auch die Leistung mal messen lassen“ (Herr N., 1, 52-72).

Die Deutung der Veränderung des Handlungsziels wird durch die Gedanken zu Beginn der nächsten Stundenplanung bestätigt, bei der er rückblickend kognizierte:

„Wir haben in der Stunde vorher Leichtathletik gemacht und haben Weitsprung kennen gelernt dort, oder die Schüler haben den Weitsprung kennengelernt. Und haben, [eh] so wie sie das bislang auch erlebt haben, kennengelernt, wie man [eh] absolute Werte misst. Also Weite, größere Weite bedeutet auch ne eine bessere Punktzahl. So kennen die das auch von den Bundesjugendspielen“ (Herr N., 2, 2-8).

Das Zitat zeigt auch, dass für den Sportlehrer unbedeutend war, dass letztlich nur der Zonenweitsprung realisiert worden ist, denn das Prinzip der Leistungsbeurteilung *je weiter desto besser* konnte aufgezeigt werden. Auffällig ist, dass er den Wettkampf als Gruppenwettkampf durchführen ließ. Dahinter dürfte jedoch nicht die Absicht stehen, Einzel- und Gruppenleistungen zu thematisieren, denn der Sportlehrer besprach am Ende der Einheit die Vor- und Nachteile der Absprunzzone. Die Kognitionen bei der ersten Stundenplanung legen den Schluss nahe, dass die Form des Gruppenwettkampfs aus dem Rückgriff auf die Aufgabe *Zonenweitsprung* resultierte, die er typischerweise in dieser Form durchführen lässt.

Auffallend ist, dass er das Ziel, die Technikqualität als Einflussfaktor auf die Sprungweite zu verdeutlichen, erst kurz vorher festgelegt hatte. Analysiert man die nachfolgenden Einheiten dahin gehend, ob das Ziel möglicherweise dort am Beispiel des Hochsprungs aufgegriffen worden ist, so ist Folgendes festzustellen. In den Kognitionen der Planungsprozesse findet sich kein diesbezüglicher Anker. Das Üben der Technik wurde einzig mit dem Ziel geplant, diese und damit letztlich die Hochsprungleistung zu verbessern. Dafür sprechen auch die Lehreräußerungen im beobachteten Unterricht. Die Zielverschiebung ist folgendermaßen begründbar. Infolge der Erhebungssituation hat der Sportlehrer entgegen seiner Planungsroutine versucht, von den Zielen anstatt von den Inhalten aus zu planen, wechselte dann aber mit der konkreten Handlungsplanung unbewusst in den bestehenden Planungsa-

tomatismus, der eine Zielmodifikation zur Folge hatte. Anders formuliert, die Differenz kann ein Artefakt der Untersuchung sein.

Sowohl die für das Unterrichtsvorhaben ausgewählten Lehrziele als auch die in der Phase der Unterrichtsplanung und des konkreten Unterrichts tatsächlich verfolgten Ziele entsprechen den Perspektivenansprüchen. Zuzuordnen sind sie den Forderungen, dass Schüler zum selbstständigen Üben und Trainieren befähigt werden - hierfür ist u. a. Wissen über Einflussfaktoren auf die sportmotorische Leistung notwendig - , dass sie sich mit dem Konstrukt Leistung und der Leistungsbewertung auseinandersetzen sollen und die sportmotorische Leistung verbessert werden soll. Es stellt sich die Frage, welches Wissen diesen Passungen zwischen ministeriellen und lehrerseitigen Ansprüchen an Sportunterricht zugrunde lag.

Ein ursprüngliches Ziel des Unterrichtsvorhabens bestand darin, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass über die Technik beim Weitsprung die absolute Sprungweite verbessert werden kann. Folgende Äußerung des Sportlehrers spricht dafür, dass hierfür die subjektive Deutung relevant gewesen sein wird: „Ich denke das Ziel soll sein, (...) die eigene Leistungsfähigkeit zu fördern, bzw. Möglichkeiten aufzuzeigen, [ehm] wie man die Leistungsfähigkeit verbessern kann“ (Herr N., SD, 2-6). Dass an dieser Formulierung nicht eindeutig ist, wofür das *bzw.* steht, ist für die Rückführung des konkreten Handlungsziels auf die subjektive Deutung irrelevant. Der Terminus könnte kennzeichnen, was Lehren hier bedeutet oder dass er die curriculare Forderung für nicht realisierbar hält und demzufolge Lehren aus seiner Sicht auf die Vermittlung von Wissen anstatt auf die Vermittlung der Kompetenz zum selbstständigen Handeln zu reduzieren ist. Letzteres schließt die Weitergabe von Wissen mit ein, beinhaltet aber auch, den Wissenstransfer in das Handeln zu initiieren und zu unterstützen. Bedeutsam ist dieser Unterschied allerdings für das grundsätzliche Handeln des Sportlehrers, wenn er die pädagogische Perspektive seinem Unterricht zu Grunde legt. Im zweiten Fall bliebe das Mandat für die Leistungsverbesserung beim Lehrer. Für die zweite Auslegung spricht, dass er die anderen Perspektivenansprüche als Anforderungen an Schüler formulierte, also eine bestimmte Perspektive bei der Rekonstruktion eingenommen hat. Der Bruch in der Betrachtungsperspektive

markiert dann die Reduzierung des wahrgenommenen Anspruchs. Im Gegensatz zur erstgenannten Zielstellung kann die Intention, den Lernenden mit der relativen Leistungsmessung eine Alternative zur gängigen Leistungsmessung im Sport aufzuzeigen, nicht auf die subjektive Deutung zurückgeführt werden. Die im Mind-Map (s. Abb. 11) enthaltenen Kriterien für Leistung repräsentieren keine wahrgenommenen curricularen Forderungen, sondern stellen eine Auflistung von Kriterien für schulsportliche Leistungen dar. Aus dem empirischen Material lässt sich ableiten, dass die Gegenüberstellung von verschiedenen Formen der Leistungsfeststellung Folge der Inhaltsauswahl war (s. Transkriptionssequenz S. 114-115). Mit der Entscheidung für den leichtathletischen Inhaltsbereich Sprung, genauer dem Hochsprung, wurde zugleich, so die Interpretation, ein existierender Unterrichtsplan und das darin *eingelagerte* Lehrziel abgerufen. Entscheidungsrelevant war eine Mischung aus Wissen über Rahmenbedingungen, über Schüler, dem Wunsch außerhalb der Sporthalle zu unterrichten und fachlichem Wissen, als Wissen über die Eignung der Disziplinen zur Zielerreichung. Dass die Sportart Leichtathletik ausgewählt worden ist, resultierte aus dem Wissen, dass Leichtathletik in der Jahrgangsstufe 11 im internen Lehrplan vorgesehen ist und dass die Wetterbedingungen einen Unterricht im Freien ermöglichen. Für das Vorliegen eines fertigen Unterrichtsplans sprechen die Kognitionen bei der Unterrichtsplanung, denn die Handlungsplanung erscheint als kurzes Durchdenken von Vorhandenem, das an die aktuell antizipierten Lehr-Lernbedingungen angepasst wurde:

„Hochsprung relativ heißt [ehm] zunächst wird eine kurze Einführung gemacht zur Technik noch mal. Ein kurzes Aufwärmen findet dann statt und [eh] dann wird [eh] gesprungen als Wettbewerb. Die Schüler sollen dann, also es gibt so richtige Wettkampfkarten [eh], die Schüler sollen dann [eh] sich zunächst erst selbst messen. [Ehm] Und also ihre Körperhöhe messen und dann wird [eh] auf den Wettkampfkarten eingetragen, welche Höhe sie erreichen. Das ist wie im normalen Wettkampf, dass sie drei Versuche haben für jede Höhe und sie auch Höhen auslassen können. Und dann [ehm] können sie [eh] ermitteln [eh] wie nah sie an ihre Körperhöhe herangesprungen sind. Es gibt auch eine Tabelle, die ich dann auch mitbringe [eh], wo also Punktezahlen vergeben werden. Also wer möglichst nah an seine Körperhöhe heranspringt, der bekommt die meisten Punkte und der ist dann Sieger. (...) Ja. Und das alles ist in einer Doppelstunde gut machbar. Als Möglichkeit kann man noch erwägen, dass man für jede Höhe nicht drei Versuche nimmt, sondern zwei Versuche nur, wenn man also mit der Zeit nicht hinkommt. Ja, und dann am Schluss sollte ein kurzes Auswertungsgespräch noch stehen, nach der Praxis, wo man das also noch mal reflektiert, [eh], was gerade da gemacht wurde“ (Herr N., 2, 15-40).

Gestützt wird die Annahme, dass die Inhaltsauswahl zum Abruf eines bestehenden Handlungsplans führte, auch durch die Information des Lehrers, dass er diese Form der relativen Leistungsfeststellung während seines Sportstudiums am Beispiel des Hochsprungs kennen gelernt und später im Laufe seiner Berufszeit immer wieder im Unterricht reproduziert hat. Das Lehrerhandeln ist in dieser Sichtweise die Folge der Inhaltsauswahl sowie des damit verbundenen Abrufs eines Unterrichtsentwurfs gewesen und wurde nicht spezifisch unter dem Fokus der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* geplant.

Bei der konkreten Stundenplanung und später auch im Unterricht existierte ein drittes Ziel. Der Sportlehrer wollte die Floptechnik der Schüler verbessern und damit auch die Hochsprungleistung. Bedeutsam dürfte hierfür gewesen sein, dass leistungsthematisches Handeln für den Sportlehrer immer heißt, Leistungen zu verbessern (s. Abb. 12). Das bedeutet auch, dass, wenn er die erkannte Perspektivenforderung, dass Schüler ihre Leistungen verbessern sollen, tatsächlich für nicht realisierbar hält, es zudem folgerichtig ist, dass er die Übungsprozesse der Oberstufenschüler stellvertretend plant, organisiert und durchführt. Nur so können im Unterricht sportmotorische Leistungen verbessert werden. Das Feedback beim Weitsprung wird demgegenüber als ein Ritual *Feedbackgabe in Übungsphasen* gedeutet, das eingesetzt wurde als er dem Wunsch der Schüler nach Probesprüngen vor dem Wettkampf nachkam.

Bereits weiter oben wurde aufgeführt, dass ein Perspektivenanspruch für den Sportlehrer darin besteht, dass Schüler im Sportunterricht die eigene Leistungsfähigkeit fördern sollen. Darüber hinaus existieren aus seiner Sicht weitere ministerielle Zielsetzungen, die er wie folgt formuliert hat: „Ich denke das Ziel soll sein, eigene Leistungsfähigkeit [eh] einmal kennenzulernen im Unterricht, sich selbst einzuschätzen“ (Herr N., SD, 2-4). Neben diesen Zielen enthält die Wissensrekonstruktion (s. Abb. 11) Konzepte wie Anstrengung oder soziale Aspekte. Sie repräsentieren jedoch nicht weitere erkannte curriculare Lehr-Lernanforderungen. Interpretiert werden sie als Resultat des Versuchs, die angebotenen Konzepte des offenen Pools zu verwenden. Hierfür spricht beispielsweise die unklare Vorstellung des Konzepts individueller

Leistungsfortschritt und die vom Lehrer formulierten Zuordnungsprobleme bei dem Gebrauch der Begriffe Anstrengung und Herausforderung. Ihr Verwendungsversuch führte im Wesentlichen zum Abruf von Facetten seines schulsportlichen Leistungskonzepts, wie die nachfolgende Transkriptionssequenz erkennen lässt.

„Dann habe ich einen Pfeil herunter gemacht zum Punkt Leistungserbringung und Kriterien. [Mh] Bei der Leistungserbringung würde ich einmal unterscheiden in im Vergleich mit einem Selbst, also mit den Dingen, die man selbst einschätzen kann, die man selber [ähm] oder mit seinen eigenen Leistungsgrenzen und dann den Leistungsvergleich mit anderen. Weil beides kann ja wichtig sein. Dann die Kriterien, wären dann Fertigkeiten, also sportmotorische Fertigkeiten [ehm] bestimmte Bewegung zu können, Wurfbewegungen zu können, Stossbewegungen zu können oder einen Schmettertschlag. [Äh ehm] Dann ist ein Kriterium sicherlich eine absolute Größe [äh], mit der die Leistungserbringung gemessen werden kann. Also zum Beispiel wäre das ja die normierte Messlatte, eine bestimmte Höhe, die man springt oder eine Zeit, die man läuft, die also gemessen an den Olympischen Normen oder wie auch immer [äh ehm] abzulesen ist. Und da könnte man also seinen Stand [ehm] ermitteln. Wobei das ja für Schulsport sehr fraglich ist, ob das wirklich so das Richtige ist, aber so als Maß [äh] kann man das sicherlich mit einbeziehen. Ein weiteres Kriterium sind soziale Aspekte, die sicherlich schwieriger zu bewerten sind, die aber im Sport sicher auch sehr wichtig sind, wie bringt man sich da ein in eine Gruppe, wie beteiligt man sich an dem Unterricht, wie hilft man oder wie trägt man dazu bei, dass das Ganze organisatorisch irgendwie zu bewältigen ist. [Ähm] Und das vierte sind Fähigkeiten, worunter man sicher auch so psychische Fähigkeiten verstehen kann, Motivation auch [ehm] [...] ja taktische Dinge umzusetzen [eh ehm] oder Taktik. Taktik fällt zum Beispiel unter den Bereich Fähigkeiten. Ja. Dann [eh] hab ich ein Pfeil oder vielleicht noch mal einen Doppelpfeil zu der Leistungsverbesserung [eh] gemacht. [Hm] Leistungsverbesserung ist [eh] möglich durch gezieltes Training und hängt aber auch gleichzeitig von einigen Komponenten noch ab. [Eh] Einmal die eigene Leistungsgrenzen, die [eh] natürlich jeder hat. Dann hängt es davon natürlich auch ab, Motivation, also wie stark jemand bereit ist, sich da auch einzubringen und [eh] daran zu arbeiten, weil wenn man was erarbeiten will, muss man sicherlich auch eine Grundmotivation mitbringen, sich auch anzustrengen, eine Anstrengungsbereitschaft haben. [Äh] Sicherlich gehört da auch zu, im Sportbereich im Leistungssportbereich auch nachher Selbstdisziplin, also sich, also auch bereit zu sein, das immer wieder zu üben und dann auch immer wieder [ehm] ne bestimmte Übung durchzuführen und dann auch die Leistung selber verbessern zu können. Ja, die Leistungsverbesserung liegt dann sicherlich einem individuellen Verlauf, [äh] bei dem einem geht es recht schnell wenn er sehr viel Vorwissen schon hatte und bei dem anderen [ehm] mag das durchaus auch länger dann dauern. Ja. Die Begriffe Anstrengung und Herausforderung konnte ich nicht so recht zuordnen, [eh] ich hab die dann noch mal zu Motivation dazu gesteckt. [Eh] Anstrengung, Anstrengungsbereitschaft, eine Herausforderung zu sehen und dann auch anzunehmen [eh] sind sicherlich Punkte, die mit zum Bereich Motivation gehören“ (Herr N., SD, 6-49).

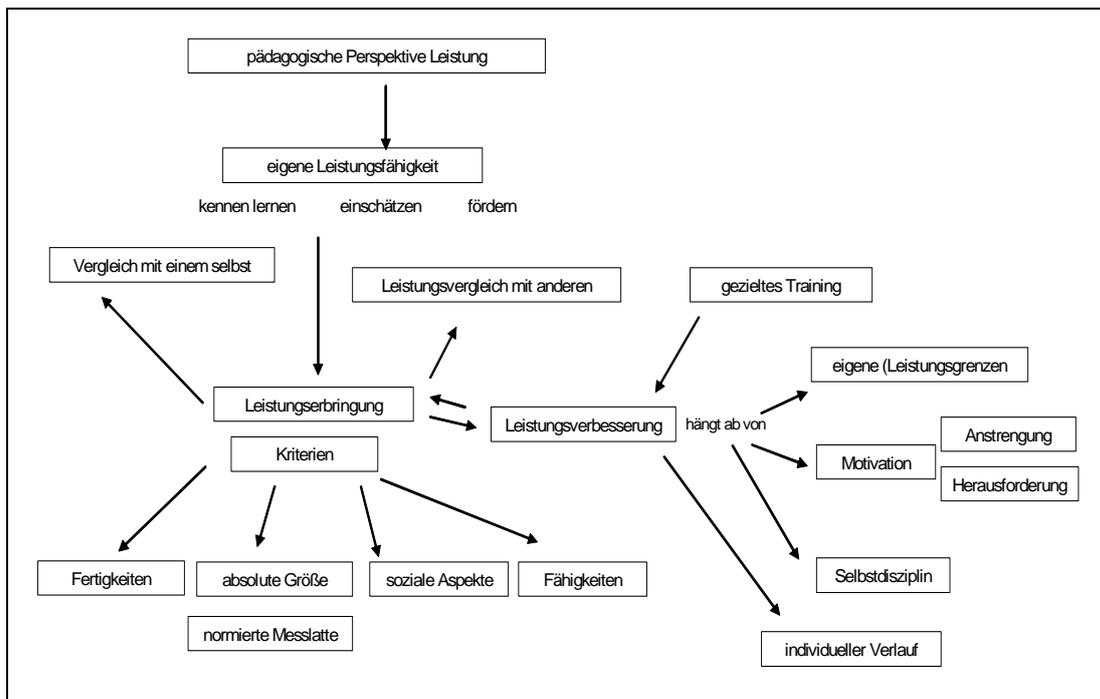


Abb. 11. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr N.)

Der Vergleich der formulierten Ziele mit den tatsächlichen Bildungs- und Erziehungsansprüchen zeigt, dass fünf Forderungen nicht erkannt bzw. zumindest nicht benannt wurden.

- Das Initiieren der Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsbewertung.
- Das Kennenlernen und Reflektieren von sozialen Aspekten von Leistung zu ermöglichen bzw. zu initiieren und ihre Berücksichtigung beim Handeln einzufordern.
- Das Nutzen von verschiedenen Bezugsnormen, mit dem Vorrang des individuellen Leistungsfortschritts.
- Das Fördern der Anstrengungsbereitschaft in Anforderungssituationen und -prozessen (Lern- und Leistungsmotivation fördern).
- Das Einfordern und Fördern von sportmotorischen Schülerleistungen.

Es bleibt die Frage, warum der Sportlehrer vorhandene Anforderungen bei der Rezeption der schulischen Bildungspläne für das Fach Sport nicht wahrgenommen oder warum er sie ausgeblendet hat. Möglicherweise sind einige Perspektivenansprüche in der Erhebungssituation nicht aus dem Gedächtnis

abgerufen worden, weil er die Anforderungen als Forderungen an Schüler rekonstruiert hat. Festgestellt werden kann lediglich, dass:

- der Sportlehrer mit der Gegenüberstellung von absoluter und relativer Leistungsfeststellung über einen Unterrichtsentwurf verfügt, um die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung anzuregen. Das empirische Material zeigt, dass er eine kritische Einstellung zu gängigen Leistungsanforderungen und der Praxis der Leistungsbewertung hat. Aufgrund des Wissens über die geringe Leistungsfähigkeit von Schülern hält er es für angemessen, im Unterricht stärker soziale Aspekte und taktische Fähigkeiten aufzugreifen als absolute sportmotorische Leistungen einzufordern. Beim Vermitteln von Techniken sollte mehr die Bedeutung von einzelnen Techniken für die absolute sportmotorische Leistung in den Mittelpunkt gestellt werden als ihr perfektes Beherrschen. Hinzu kommt die Sichtweise, dass man „vielleicht auch stärker diese individuelle Leistungsfähigkeit [ehm] berücksichtigt, als [eh] diese absoluten Normen als Grenze“ (Herr N, SD, 84-86) zu setzen. Begrifflichkeiten wie *denke*, *sollte* und *vielleicht* können allerdings als Indiz aufgefasst werden, dass sich die Vorstellungen kaum im Handeln niederschlagen und/oder dass er eine Differenz zwischen der persönlichen Sichtweise und der akzeptierten Praxis des Schulsports wahrnimmt.
- das Konzept soziale Aspekte in der subjektiven Deutung und im Leistungskonzept für die Auffassung steht, dass der Sportlehrer soziale Aspekte als ein Kriterium für schulsportliche Leistungen ansieht (s. Abb. 11, Abb. 12). Nicht benannt ist damit, ob soziales Verhalten ein Lernziel ist, auf das in einzelnen Einheiten explizit hingearbeitet wird oder ob der Erwerb von sozialen Kompetenzen als etwas beiläufig bzw. automatisch zu erlangendes betrachtet wird.
- der Sportlehrer anscheinend keine klare Vorstellung von dem Begriff individueller Leistungsfortschritt hat. Das Konzept repräsentiert demzufolge keine erkannte, im Gedächtnis repräsentierte Anforderung. Sein Gebrauch könnte eine Subjekt-Objektkonfundierung darstellen (s. Kap. 4.2.2). Die Aussage des Sportlehrers:

„Bei der Leistungserbringung würde ich einmal unterscheiden in im Vergleich mit einem Selbst, also mit den Dingen, die man selbst einschätzen kann, die man selber [ähm] oder mit seinen eigenen Leistungsgrenzen und dann den Leistungsvergleich mit anderen“ (Herr N., SD, 7-11)

lässt vermuten, dass für ihn die individuelle Bezugsnorm keine Bedeutung bei der Einordnung von Leistungen hat. Leistungen werden von dem Lehrer verstanden als punktuell erzielte Ergebnisse. Der Bezugspunkt der Einordnung eines Handlungsergebnisses ist die individuell maximal mögliche Leistung oder sind die Handlungsergebnisse anderer.

- die Bereitschaft sich anzustrengen als eine Bedingungsvariable für Leistung angesehen wird. Gerade, weil er die Erfahrung gemacht hat, dass die Schüler im Sportunterricht oft gar nicht mehr bereit sind, an ihre Leistungsgrenzen zu gehen, müsste lehren bedeuten, die Anstrengungsbereitschaft der Schüler positiv zu beeinflussen. Nach seiner Vorstellung kann er dies erreichen, indem er den Heranwachsenden eine angemessene, an ihren Fähigkeiten ausgerichtete Aufgabe stellt (s. Abb. 11). Dass der Sportlehrer im Rahmen der Konstruktion des Mind-Maps zur subjektiven Deutung Probleme mit der Verwendung des Konzepts Anstrengung hatte, wird als Folge der gewählten Perspektive interpretiert. Die Lern- und Leistungsmotivation zu fördern, ist für ihn nach dieser Deutung eine Aufgabe an Sportlehrer.
- leistungsthematisches Handeln für den Sportlehrer auf die Leistungsverbesserung ausgerichtet ist (s. Abb. 11). Dennoch formulierte er einen solchen Anspruch bei der Darstellung seiner subjektiven Deutung der Leistungsperspektive nicht. Die Differenz könnte darin begründet sein, dass er die Perspektivenansprüche als Anforderungen an Schüler beschreibt und es für unrealistisch hält, so eine weiter oben aufgeführte Deutungshypothese, dass die Heranwachsenden ihre Leistungen durch selbstständiges Lernen, Üben und Trainieren verbessern.

dass Oberstufenschüler ihre Übungs- und Trainingsprozesse selbstständig planen, organisieren und reflektieren, nur schwer einzulösen. Ein weiterer zu beachtender Aspekt ist der Habitus der Lernenden. Gerade für die Gesamtschule, an der der Sportlehrer unterrichtet, muss aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen davon ausgegangen werden, dass die Heranwachsenden eine passiv rezeptive Haltung haben, was hohe Ansprüche an die Gestaltung des Unterrichts stellt. Das Aufzeigen der relativen Leistungsmessung als zweites Unterrichtsziel kann nicht auf die subjektive Deutung zurückgeführt werden, sondern wird das Resultat der Inhaltsauswahl und dem damit verbundenen Abruf eines vorhandenen Unterrichtsentwurfs sein. Während seines Sportstudiums hat der Sportlehrer die Gegenüberstellung von absoluter und relativer Leistungsfeststellung am Beispiel des Hochsprungs kennen gelernt und später im Laufe seiner Berufszeit immer wieder im Unterricht reproduziert. Die ministeriellen Ansprüche an Sportunterricht und das Lehrerhandeln entsprechen sich somit in diesem Punkt zufällig. Dass der Sportlehrer überhaupt die Sportart Leichtathletik und dort konkret den Hochsprung ausgewählt hat, basierte auf einer Mischung aus Wissen über den internen Lehrplan, Wissen über Rahmenbedingungen, über Schüler, der Präferenz des Unterrichtsorts und fachlichem Wissen. Obwohl die Verbesserung der sportmotorischen Schülerleistung nicht als Ziel des Unterrichtsvorhabens formuliert worden ist, wurde sie bei der Handlungsplanung und im Unterricht angestrebt. Das Sportlehrerhandeln entspricht hier seiner Vorstellung von leistungsthematischem Handeln, bei dem es für ihn immer um die Verbesserung von Leistung geht. Dass er neben der geplanten Verbesserung der Hochsprungtechnik auch beim Weitsprung Korrekturen gab, wird demgegenüber als ein Ritual gedeutet, mit dem er seiner *Lehrerrolle* gerecht werden will. Die subjektive Deutung des Sportlehrers verweist auf Differenzen zwischen den existierenden Erziehungs- und Bildungszielen der öffentlichen Hand und den vom Lehrer erkannten Ansprüchen. Dass die Zielsetzungen, die Leistungen der Heranwachsenden, ihre Lern- und Leistungsmotivation sowie ihre Auseinandersetzung mit Leistung und seiner Bewertung zu fördern, nicht formuliert worden sind, könnte die Folge der eingenommenen Rekonstruktionsperspektive *Ansprüche an Schüler* sein. Deshalb setzen Interventionsempfehlungen im Sinne einer Differenzreduzierung zunächst voraus, dass das Deutungsangebot geprüft wird. Gleiches gilt für das soziale Lernen, das vom Sportlehrer al-

lerdings auch als etwas im sozialen Kontext automatisch Gegebenes angesehen werden könnte. Des Weiteren ist der Lehrplananspruch, dass Sportlehrer den Leistungsfortschritt der einzelnen Heranwachsenden im Sportunterricht berücksichtigen sollen, nicht in der subjektiven Deutung enthalten. Selektionsrelevant könnte gewesen sein, dass das Ausmaß der Verbesserung für den Sportlehrer keine Leistung ist, sondern nur das punktuell erzielte Ergebnis. In der Konsequenz folgt aus den beiden letzten Deutungshypothesen für einen konstruktiven Umgang mit Differenzen, dass die (potenziell) handlungsrelevanten Konzepte verändert werden können oder die Differenzen ausgehalten werden müssen.

5.4 Der Sportlehrer Herr E.

Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf den Unterricht eines Gymnasiallehrers im Rahmen eines Grundkurses Sport der Jahrgangsstufe 13. Die Gruppe bestand nur aus Schülern. In den Unterrichtseinheiten wurden drei Unterrichtsvorhaben (Fußball, Ausdauertraining, Hochsprung) parallel aufgegriffen. Das Vorhaben zum Hochsprung wurde neu hinzugenommen und beinhaltet zunächst ein Sprungkrafttraining. Die mit den Sporteinheiten unmittelbar angestrebten Ziele bestanden darin, die Sprungkraft zu verbessern, die Ausdauerleistungsfähigkeit zu trainieren, Fachwissen zu vermitteln und zumindest auf der Ebene der Handlungsplanung fußballspezifische Techniken zu optimieren. Hinzukommt, dass die aktuelle Sprungkraftleistung erfasst werden sollte, um den Schülern später die Leistungsverbesserung infolge des Trainings transparent machen zu können.

5.4.1 Wirklichkeit erfassen

Die Unterrichtsplanungen ergaben nachfolgend beschriebene Handlungspläne. In der ersten Einheit war geplant, dass sich die Schüler bei geringer Intensität mittels Fußballtechnikformen aufwärmen, um anschließend ein Sprungkrafttraining durchzuführen. Die Pausen zwischen den Serien der kleinen Sprünge sollten genutzt werden, um die Inhalte zu erläutern, damit die Akteure sich erholen können und ggf. auch dahin gehend, dass Gefühle der Ermüdung von den Jugendlichen erfragt werden. „Der zweite Teil der Stunde wird Fortführung Fußballtechnik sein. Ballannahme, Fußballtennis. Im dritten Teil der Stunde wird erarbeitet, in welcher Form man die Ausdauer

trainieren kann“ (Herr E., 1, 27-29). Dabei wollte der Lehrer folgendermaßen vorgehen: Zunächst sollten die Heranwachsenden in Ruhe ihren Puls messen.

„Erste Pulskontrolle einfach mal in der Halle ohne Belastung, um da schon Unterschiede im Ruhepuls festzustellen, damit klar wird, dass das immer eine individuelle Belastung sein muss, dass dort mit unterschiedlichen Voraussetzungen rangegangen werden muss und damit muss auch die Belastung individuell und unterschiedlich sein“ (Herr E., 1, 32-37).

Anschließend beabsichtigte der Sportlehrer, eine erste konditionelle Beanspruchungsphase zu setzen. Diese sollte dem Ermitteln des Belastungspulses dienen, um für das nachfolgende Training leistungshomogene Gruppen bilden zu können. Nachdem das Training durchgeführt worden ist, sollten die Inhalte in einer Besprechung erläutert werden. Grundsätzlich beabsichtigte der Sportlehrer das Ausmaß der Vermittlung von Hintergrundwissen davon abhängig zu machen, wie er die Ermüdung der Schüler einschätzt. Für die zweite Sporteinheit beinhaltet der Handlungsplan, dass nach einer Aufwärmphase zunächst wieder ein Sprungkrafttraining erfolgt. Dieses sollte auf der vorherigen Einheit aufbauen. Dabei wurde geplant, auf die Intensität der Belastung und die Technik einzugehen. Zur Auflockerung sollten Fußballtechniken geübt werden. Des Weiteren beabsichtigte der Sportlehrer einen Test durchzuführen,

„wo jeder seine Leistung anschließend in eine Tabelle einträgt, damit ich am Ende der Reihe die Verbesserung z. B. messen kann und vergleichen kann anhand einer gemeinsamen Messlatte, aber auch eben den individuellen Fortschritt bewerten kann und vor allen Dingen eben auch den Schülern sichtbar machen kann“ (Herr E., 2, 9-14).

Nach diesem Test sollte im letzten Teil des Unterrichts ein Laufprogramm absolviert werden. Für die dritte Sporteinheit war geplant, das Sprungkrafttraining weiter fortzuführen, „wobei jetzt noch mal an Hintergrundinformation auf die Körperhaltung eingegangen werden muss“ (Herr E., 3, 14-15). „Vorher wird natürlich wieder ein Aufwärmprogramm stattfinden, auch vorbereitend auf die Sprünge“ (Herr E., 3, 4-5).

Tab. 7. Handlungspläne (Herr E.).

Handlungspläne
Einheit 1 Aufwärmen Training der Sprungkraft und Vermittlung von Fachwissen Verbesserung der Fußballtechnik Erarbeitung von Ausdauertraining
Einheit 1 Aufwärmen Training der Sprungkraft und Vermittlung von Fachwissen Verbesserung der Fußballtechnik Erarbeitung von Ausdauertraining
Einheit 3 Aufwärmen Training der Sprungkraft und Vermittlung von Fachwissen

Der Handlungsplan für die erste Unterrichtseinheit wurde im Kern umgesetzt. Zunächst erfolgte das Aufwärmen mittels Fußballtechnikformen. Anschließend gab der Sportlehrer einen groben Überblick zu den Inhalten der nächsten Sporteinheiten. Dies war im Handlungsplan nicht vorgesehen. In Bezug auf den neuen Unterrichtsinhalt äußerte er:

„Ganz kurz zu der Unterrichtsreihe, die wir machen, gehört zu der pädagogischen Perspektive etwas Leisten, d. h. es wird auch ein bisschen härter. Wenn man sich verbessern will, muss man entsprechende Reize setzen“ (Herr E., 1, 13:21-13:36).

Nach der Einleitung wurden in einer Theoriesequenz die Wirkungen von Krafttraining angesprochen. Es folgte das erste Sprungkrafttraining, an dessen Ende der Sportlehrer auf die unmittelbaren Folgen von Krafttraining auf die Koordination hinwies. Mittels einer fußballspezifischen Aufgabe sollte dies praktisch erfahrbar werden. Das im Handlungsplan vorgesehene Fußballtennis hatte demzufolge eine andere Funktion als bei der Handlungsplanung. Ursprünglich wollte der Sportlehrer die Übung durchführen lassen, um die Technik zu schulen. Den Abschluss des Sportunterrichts bildete das Ausdauertraining. In der zweiten Einheit wurde, wie beabsichtigt, das Sprungkrafttraining weiter fortgeführt. Der Schwerpunkt lag auf der Verbesserung der Technik, mit dem Ziel, die Kraftimpulsübertragung zu optimieren. Im Anschluss an diesen Unterrichtsabschnitt wurde der Leistungstest angekündigt. Der Lehrer machte deutlich, dass dieser in drei bis vier Wochen wiederholt wird, „um zu gucken, ob sich dann was getan hat inzwischen, ja, wenn wir die ganzen anderen Sprünge über die Kästen usw. gemacht haben“

(Herr E., 2, 26:34-26:41). Als Bewertungsgrundlage würde er die individuelle Verbesserung und die absoluten Weiten nehmen. Entgegen der Planung schloss die Einheit mit einem Fußballspiel ab, denn die Schüler waren nach der Meinung des Sportlehrers in der Einheit *komisch drauf*. Der dritte Unterricht begann plangemäß mit einem Aufwärmen. Neben dem Krafttraining beinhaltete der Sportunterricht auch eine Ausdauerbelastung. Diese wurde vom Lehrer nicht vorweg geplant, zumindest nicht im Rahmen der erhobenen Kognitionen. In beiden Unterrichtsabschnitten vermittelte der Sportlehrer vereinzelt fachliches Wissen. Dies war im Handlungsplan ebenfalls nicht enthalten.

5.4.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben

Die aufgezeigten Ausschnitte aus verschiedenen Unterrichtsvorhaben stellen Sportunterricht dar, der verschiedenen curricularen Ansprüchen gerecht wurde. Schwerpunkt des Lehrerhandelns war die Verbesserung der sportmotorischen Schülerleistung in verschiedenen Anforderungsbereichen. Konkret handelte es sich um die Bereiche Ausdauer und Sprungkraft sowie auf der Ebene der Handlungsplanung um fußballspezifische Techniken. Das im Unterricht vermittelte Fachwissen diente sowohl dem Verbessern der konditionellen Leistung als auch der kognitiven Aufarbeitung des Trainings. Der Sportlehrer kam somit zwei Anforderungen nach: motorische Schülerleistungen zu verbessern und fachliche Grundlagen von Trainingsprozessen zu vermitteln. Ersteres kann auf seine subjektive Deutung zurückgeführt werden, die, wenn überhaupt, nur indirekt Perspektivenwissen repräsentiert. Bei der Rekonstruktion hat der Lehrer an seinen Unterricht gedacht und nicht daran, welche Ansprüche an ihn und die Lernenden in Form der pädagogischen Perspektive gestellt werden. Erkannte Perspektivenanforderungen sind demzufolge nur insofern repräsentiert, als dass sie früher einmal bewusst im Sportunterricht aufgegriffen worden sind. Auffällig ist die Differenz zwischen dem Ziel der Leistungsverbesserung und der Machbarkeitseinschätzung im Rahmen von Sportunterricht:

„In jedem Fall sollte aber eben die eigene Leistungsfähigkeit kennen gelernt werden und eventuell sogar verbessert werden können. Wobei das im Bereich des Schulsports immer problematisch ist. Wer die Gesetze der Trainingslehre kennt weiß, dass das im Schulbereich eigentlich wenig zu suchen hat“ (Herr E., SD, 9-13).

Dies gilt gerade vor dem Hintergrund, dass die sportmotorische Leistungsverbesserung im Fokus des Lehrerhandelns stand. Die Kognitionen bei den Planungsprozessen der Unterrichtseinheiten vermitteln das Bild vom Lehrer als Trainer. Die Handlungsmuster dürfte er in Rahmen seiner Vereinssozialisation erworben haben. Welches Wissen zu der Absicht führte, theoretische Grundlagen des Trainierens weiterzugeben, bleibt unklar. Die subjektive Deutung enthält nicht, dass Fachwissen zur Leistungsentwicklung im Unterricht an die Schüler weitergegeben werden soll bzw., dass sie zum selbstständigen Üben und Trainieren befähigt werden sollen.

Neben der Leistungsverbesserung und der Vermittlung von Fachwissen ließ der Sportlehrer einen Leistungstest durchführen, den er zum Abschluss des Sprungkrafttrainings wiederholen wollte. Damit konnten drei weitere Forderungen an Lehren erfüllt werden: Bewusstmachen der Leistungsfähigkeit, Berücksichtigen des Leistungsfortschritts und Fördern der Anstrengungsbereitschaft. Tatsächlich führte er den Test durch, damit er

„am Ende der Reihe die Verbesserung z. B. messen kann und vergleichen kann anhand einer gemeinsamen Messlatte, aber auch eben den individuellen Fortschritt bewerten kann und vor allen Dingen eben auch den Schülern sichtbar machen kann“ (Herr E., 2, 10-14).

Deutlicher formuliert, der Sportlehrer will später die Sprungkraft inter- und intraindividuell vergleichen können. Dass der Sportlehrer den Leistungsfortschritt ermitteln und vor allem den Schülern aufzeigen wollte, dürfte ursächlich mit dem Wissen zusammenhängen, dass erzielte Leistungen von den intrapersonell unterschiedlichen Voraussetzungen des Handelnden abhängen (s. Abb. 13). Die Folge sind bei gleichem Leistungsfortschritt - und um diesen geht es für ihn beim leistungsthematischen schulischen Handeln - unterschiedliche Leistungsergebnisse. Eine erzielte Leistung richtig einzuordnen, verlangt dementsprechend die Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Daraus kann abgeleitet werden, dass das Aufzeigen des individuellen Leistungsfortschritts die Funktion haben sollte, den Schülern die Bedeutung von unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen erkennbar zu machen, um - das ist der subjektiven Deutung zu entnehmen - letztlich zu erreichen, dass sie den Zusammenhang verstehen und zur Einschätzung ihrer Leistungen nutzen. In dem gleichen Kontext dürfte einzuordnen sein, dass er überhaupt die

Sprungkraft trainieren ließ. Sie ist eine relevante Größe für die Hochsprungleistung, auf die das Unterrichtsvorhaben letztlich inhaltlich ausgerichtet war.

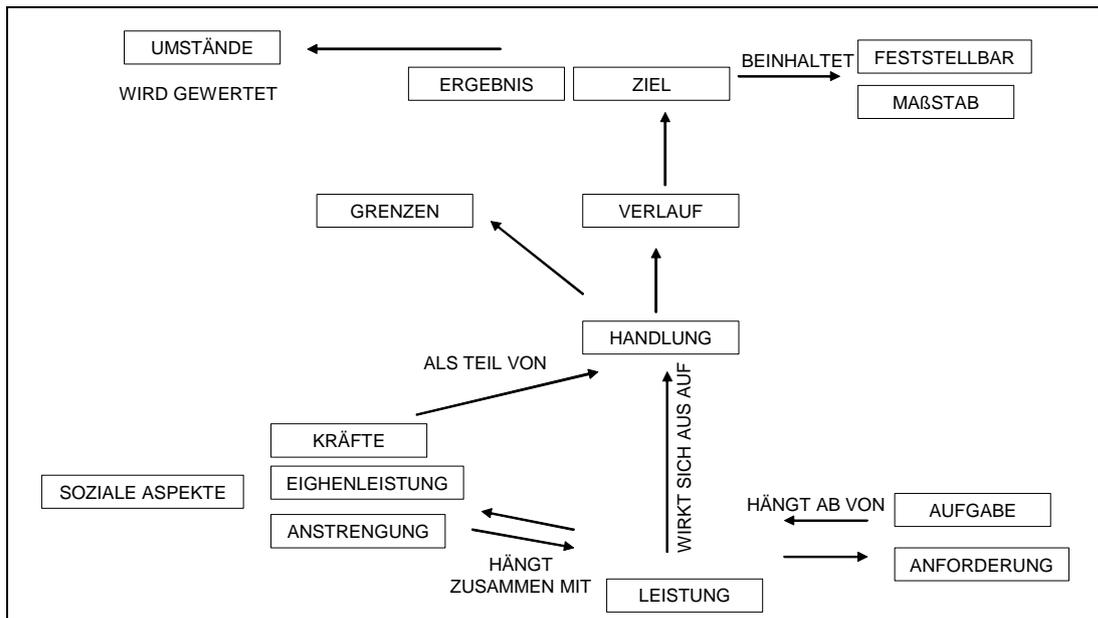


Abb. 13. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr E.)

Dass er zudem die erreichten Sprungkraftweiten intraindividuell vergleichen wollte, stellt ein typisches Vorgehen bei der Leistungsbeurteilung und Leistungsbenotung dar. Handlungsrelevant könnte deshalb kollektives Wissen über die gängige Art der Leistungsbeurteilung im Schulsport gewesen sein. Die Daten jedoch legen eine andere Möglichkeit näher: Er nutzte im konkreten Fall die soziale Bezugsnorm aufgrund seines Wissens über Schüler. Folgende Äußerung des Lehrers dient als Anker. Sie stammt aus seiner subjektiven Deutung:

„Am Ende dieser Unterrichtsreihen mit der pädagogischen Perspektive würde dann erst mal eine individuelle Einschätzung erfolgen. Denn die Ausgangspunkte der Leistungsfähigkeit sind unterschiedlich und damit auch die Endpunkte. Und ein Leistungsvergleich mit anderen ist problematisch. Parallel dazu läuft eben das, trotzdem muss ich parallel dazu den Schülern eben sagen und erläutern können, wie die normierte Messlatte, wie der Leistungsvergleich mit anderen aussehen würde, weil die natürlich auch die anderen, sich mit anderen vergleichen, die gleichzeitig ihre Leistungen erbringen“ (Herr E., SD, 13-21).

Aus der subjektiven Deutung wird darüber hinaus ein weiterer Lehranspruch erkennbar, der für das Nutzen von verschiedenen Bezugsnormen relevant gewesen sein könnte. Dass der Sportlehrer zur Leistungsbewertung den individuellen Leistungsfortschritt und den sozialen Vergleich nutzen wollte und dieses auch den Schülern ankündigte, kann auch dem Ziel gedient haben,

die Leistungsverbesserung zu fördern. Das Lehrerhandeln wäre dann interpretierbar als die Folge von pädagogisch-psychologischem Wissen unter dem Primat der Leistungsverbesserung. Das wird im folgenden Abschnitt genauer hergeleitet.

Schülerleistungen zu verbessern heißt für den Sportlehrer, den Heranwachsenden über die Aufgabenstellung eine individuelle Herausforderung zu stellen (s. Abb. 14) und damit zu initiieren, dass sie sich beim Trainieren anstrengen. Das wiederum wird als eine notwendige Bedingung für den Leistungsfortschritt angesehen (s. Abb. 13). Eine angemessene Herausforderung für gute Sportler scheint aus seiner Sicht die spätere Leistungsfeststellung anhand einer *normierten Messlatte*, d. h. in der Form eines interindividuellen Leistungsvergleichs auf der Grundlage absolut messbarer Handlungsergebnisse, zu sein. Dahinter könnte das Wissen über ein zentrales menschliches Bedürfnis, die Fähigkeitseinschätzung aufgrund des sozialen Vergleichs, stehen. Bei sportmotorisch schlechteren Schülern existiert das Bedürfnis zwar grundsätzlich auch, allerdings wäre der soziale Vergleich für sie trotzdem keine adäquate Herausforderung. Das gilt dann, wenn sie erstens davon ausgehen müssen, dass sie nach dem Training immer noch zu den Schwächsten gehören und zweitens ein gutes Handlungsergebnis im sozialen Vergleich für sie ein bedeutsames Handlungsziel ist. Hingegen ist der individuelle Leistungsfortschritt sehr wohl machbar und stellt insofern eine angemessene Anforderung dar. Zudem ermöglicht die individuelle Bezugsnorm den Schülern, ihre Handlungsergebnisse auf Anstrengung anstatt auf Fähigkeiten zu attribuieren, was die Motivation und das Selbstvertrauen insbesondere bei schlechten Schülern fördert (Jerusalem & Mittag, 1999) und damit eine positive Bedeutung für die Anstrengungsbereitschaft in Folgesituationen hat. Angenommen wird, dass der Sportlehrer vor dem Hintergrund dieses Wissen im Unterricht auch die individuelle Bezugsnorm anwendet hat.

Die getroffenen Aussagen zum Zusammenhang von Bezugsnormen, Leistungsniveau und Fördern der Lern- und Leistungsmotivation hängen stark vom Wissen der Verfasserin ab. Aus diesem Grund wird abschließend die zugrunde gelegte Transkriptionspassage wiedergegeben. Dem Leser soll damit die Möglichkeit gegeben werden, sich *selbst ein Bild* zu machen.

„Ja, also die individuelle Verbesserung steht für mich als wichtigster Punkt bei der pädagogischen Perspektive Leistung. Und die individuelle Verbesserung wird über die Herausforderung, die eben die Aufgabenstellung für den einzelnen Schüler beinhaltet, wird beeinflusst dadurch. Die individuelle Verbesserung. Er wird sich also entsprechend anstrengen. (...) Herausforderung hat ne' individuelle Verbesserung zur Folge, eventuell, (kurze Pause) ah lassen wir erst mal noch offen. (...) Also man sollte. Oder ich würde die individuelle Verbesserung in den Vordergrund stellen. Bei schwächeren Schülern sowieso. Und bei sehr guten Schülern eben eine normierte Messlatte vorgeben, damit die wirklich auch entsprechende Anstrengung und gezieltes Training vornehmen“ (Herr E., SD, 31-85).

Welche Ziele der Sportlehrer grundsätzlich hat, wenn er die Leistungsperspektive aufgreift, zeigt die subjektive Deutung auf. Abbildung 14 gibt das vom Lehrer gelegte Mind-Map wieder. Es enthält Passungen zwischen den Perspektivenansprüchen und den Unterrichtszielen des Sportlehrers hinsichtlich der Anforderungen die Leistungsfähigkeit bewusst zu machen, dem Fördern der Anstrengungsbereitschaft, dem Verbessern der sportmotorischen Schülerleistungen, dem vorrangigen Berücksichtigen der individuelle Bezugsnorm und dem in die Lage versetzen, die eigene Leistungsfähigkeit einschätzen zu können. Darüber hinaus beinhaltet die Rekonstruktion nicht nur die persönlichen Zielsetzungen von unter der Leistungsperspektive geplanten Sportunterricht, sondern auch, was für den Sportlehrer in diesem Zusammenhang bedeutungsvoll ist.

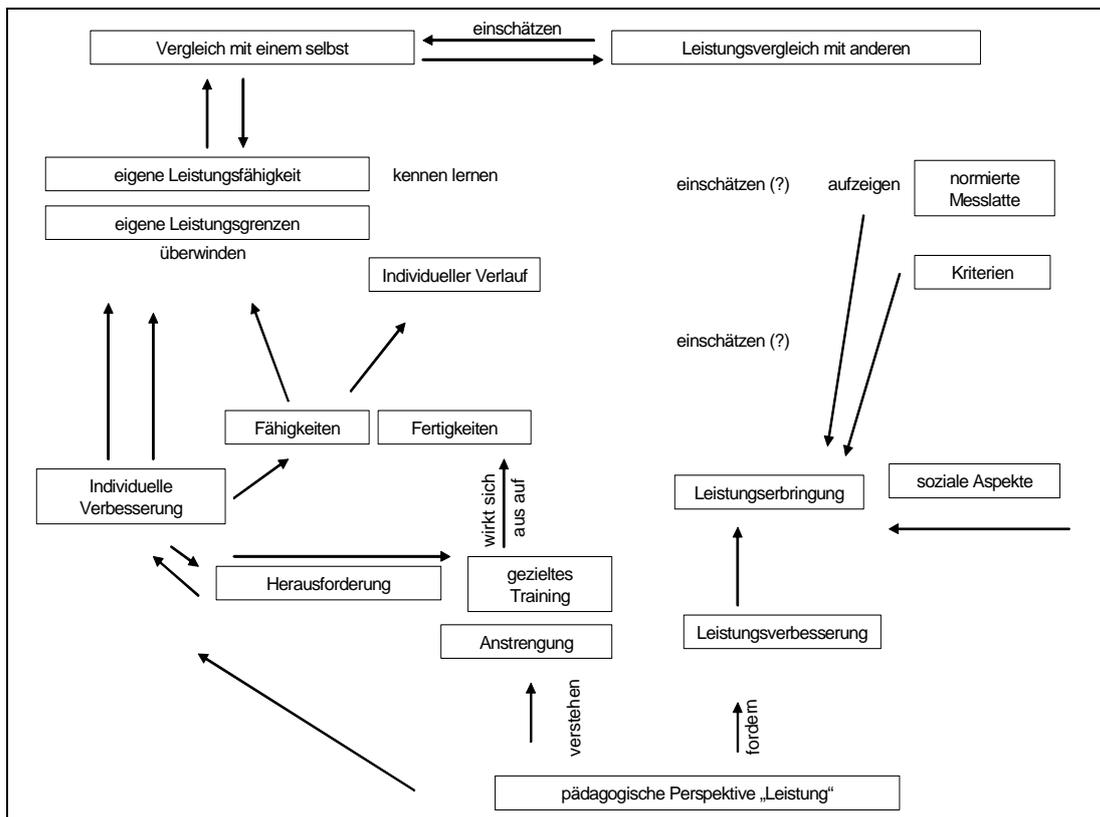


Abb. 14. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr E.)

Im Strukturbild ist das soziale Lernen nicht als Unterrichtsziel enthalten. Das Konzept soziale Aspekte steht für etwas anderes, es repräsentiert die Aussage, dass beim sozialen Vergleich auch „soziale Aspekte des Lernen und Leistens mit eingebracht werden“ (Herr E., SD, 22) können. Auch wenn soziales Lernen nicht als solches begrifflich im Mind-Map verankert ist, so ist die Zielsetzung, dass Schüler lernen sollen, Unterschiede in der Lern- und Leistungsentwicklung zu verstehen (s. o.), als Beitrag hierzu anzusehen. Das Wissen über das Zustandekommen von Leistungen ermöglicht es, mit den erreichten Leistungen der Anderen verständnisvoller umzugehen. Gleiches gilt für die Forderung nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistungen. Der Einbezug verschiedener Bezugsnormen und das Aufzeigen der Bedeutung von Leistungsvoraussetzungen für das Ergebnis des Leistens können als ein möglicher Zugang interpretiert werden. Inwiefern der Sportlehrer allerdings in beiden Fällen das Potenzial wirklich nutzt oder überhaupt in Sinne der curricularen Intention nutzt will, bleibt ungeklärt. Bereits aufgeführt worden ist, dass in der subjektiven Deutung der Anspruch fehlt, dass die Schüler fachliche Grundlagen für Lern-, Übungs- und Trainingsprozesse erwerben sollen. Denkbar ist

es, dass beispielsweise seine Philosophie von Lehren, sein Wissen über Schüler, über Rahmenbedingungen von Schulsportunterricht u .a. m. konkurrierende Wissensbereiche zu einem solchen Anspruch darstellen.

Festgehalten werden kann, dass das Lehrerhandeln verschiedenen Perspektivenansprüchen entsprach. Grundlage der Übereinstimmungen ist nicht das Wissen über die im Lehrplan formulierten Zielsetzungen, sondern der eigene Unterricht. Insofern dieser auf ehemals bewusstem Wissen über Perspektivenanforderungen beruht, ist das Wissen über die Leistungsperspektive implizit in der subjektiven Deutung enthalten. Schwerpunkt des Unterrichts war die Verbesserung der Schülerleistungen. Das dazu durchgeführte Training wurde zumindest teilweise ergänzt durch das Vermitteln von Fachwissen. Handlungsrelevant für die Verbesserung konditioneller Fähigkeiten war die Vorstellung, dass das Kernziel von Unterricht die Leistungsverbesserung ist. Warum er zudem trainingswissenschaftliches Wissen im Sinne von Hintergrundwissen vermitteln wollte, bleibt unklar. Im untersuchten Sportunterricht machte der Sportlehrer den Schülern zudem mittels eines Tests ihre Sprungkraftleistungsfähigkeit bewusst. Dass er dabei ankündigte, am Ende des entsprechenden Unterrichtsvorhabens die erreichte Leistungsfähigkeit und den Leistungsfortschritt zu bewerten, ist potenziell hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülern von Bedeutung, wurde aber nicht unbedingt unter diesem Gesichtspunkt eingesetzt. Das konkrete Handeln wäre dann die Folge von pädagogisch-psychologischem Wissen. Wird die punktuelle und verlaufsorientierte Leistungsmessung hingegen den Zielen zugeordnet, den Zusammenhang zwischen Voraussetzungen und Leistung aufzuzeigen sowie dem Streben der Schüler nach sozialem Vergleich nachzukommen, dann ist das Lehrerhandeln als das Resultat des Leistungskonzepts und des Wissens über Schüler anzusehen. Eindeutig ist aufgrund der Lehrerkognitionen nur, dass er zwei Bezugsnormen berücksichtigen wollte, wobei den Schülern vor allem der individuelle Leistungsfortschritt aufgezeigt werden sollte. Das spricht eher für die zweite Zuordnung, schließt aber die erste nicht aus. Unabhängig vom konkreten Lehrerhandeln konnte mit der subjektiven Deutung aufgezeigt werden, welche Ziele der Sportlehrer generell verfolgt, wenn er die pädagogische Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* für den

Sportunterricht auswählt. Passungen existieren hinsichtlich der Kategorien Bewusst machen der Leistungsfähigkeit, Lehren die Leistungsfähigkeit einzuschätzen, Fördern der Anstrengungsbereitschaft, Verbessern von Leistungen und Vorrang des individuellen Leistungsfortschritt vor dem sozialen Vergleich. Ersichtlich wurde, dass das Vermitteln von fachlichen Grundlagen zur Leistungsentwicklung nicht benannt worden ist, obwohl er solches bewusst vermittelt. Angemessen erscheint hier, dem Sportlehrer zunächst den Anspruch, Fachwissen zu vermitteln und seine Anwendung zur selbständigen Leistungsförderung auch einzufordern, bewusst zu machen. Damit ist aber noch keine Akzeptanz und noch weniger die Konkretisierung der Zieldimension im Unterricht garantiert. Seine Philosophie vom Lehren, sein Wissen über Schüler, über Rahmenbedingungen von Schulsportunterricht und Schule allgemein u. a. m. könnten konkurrierende Bereiche des beruflichen Wissens darstellen, die zur Ablehnung und/oder Ausblendung führen können und möglicherweise in der Vergangenheit bereits dazu geführt haben. Bei der externalisierten subjektiven Deutung fiel des Weiteren auf, dass der Lehrer das soziale Lernen und die kritische Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung nicht explizit als Ziele benannte. Gleichwohl machen die Ausführungen aber deutlich, dass sie dennoch bestehen könnten. Zumindest lässt sich der Anspruch, dass die Heranwachsenden die Lern- und Leistungsentwicklung verstehen sollen, als ein Beitrag zur Verwirklichung der beiden Perspektivziele interpretieren. Dementsprechend gilt es zunächst zu klären, ob die Ansprüche tatsächlich existieren, um dann ggf. darauf hinzuwirken, dass der Lehrende sich seines Leistungskonzepts bewusst(er) wird und Leistung in seiner Mehrdimensionalität (an-)erkennt.

5.5 Der Sportlehrer Herr S.

Die folgenden Ausschnitte aus einem Unterrichtsvorhaben stammen aus dem Sportunterricht eines Leistungskurses der Jahrgangsstufe 12 an einer Gesamtschule. Der Lehrer benannte das aktuelle Thema wie folgt, „ich mach mit denen jetzt Ausdauer als Thema, immer noch“ (Herr S., 1, 19). Der inhaltliche Schwerpunkt lag in der Verbesserung der Ausdauerleistung beim Laufen und Schwimmen, wobei Ersteres nur auf der Ebene des Handlungsplans von Bedeutung war. Neben dem eigentlichen Ausdauertraining wurden auch

Schwimmtechniken erlernt und geübt. Dabei sind die Jugendlichen in Form des Schüler-Schüler-Feedbacks aktiv miteinbezogen worden. Das selbstständige Handeln der Oberstufenschüler war auch angestrebt als der Lehrer einplante, den Lernenden die Aufgabe zu stellen, sich einen Trainingsplan für die Verbesserung der Ausdauerleistung beim 5000-Meter-Lauf zu erarbeiten. Umgesetzt wurde diese Absicht nicht, jedoch wird bei den Kognitionen der Unterrichtsplanung deutlich, dass er das Ziel nicht grundsätzlich verworfen hat. Die Planungsgedanken zeigen zudem, dass der Sportlehrer in vorausgegangenen Einheiten die Leistungsfähigkeit der Oberstufenschüler in verschiedenen Anforderungsbereichen ermittelte und verschiedene Ausdauertrainingsmethoden durchgenommen hat.

5.5.1 Wirklichkeit erfassen

Die Unterrichtsplanungen ergaben, dass sich die Oberstufenschüler in der ersten Unterrichtseinheit zunächst 400 Meter einschwimmen sollten. Hierfür hatten sie sich in einer vorausgehenden Einheit einen Plan erstellt,

„wie mach ich das am Mittwoch, dass ich eben das schaffe, die 400 m durchzustehen. Also im Grunde [ehm] die Schwelle, den inneren Schweinehund zu überwinden, eben nicht nach 100 m am Beckenrand stehen zu bleiben und nicht mehr zu können, oder eben die Kraultechnik aufzugeben und dann in einer Brustlage weiter zu schwimmen. Wie kann ich das machen?“ (Herr S., 1, 94-99).

Grundlage der Handlungsplanung der Lernenden waren naive Wissensbestände. Im Anschluss an die Einstiegsphase war geplant, die Kraultechnik zu verbessern. Der Sportlehrer wollte, dass die Lernenden sich dazu gegenseitig auf der Basis eines Beobachtungsbogens korrigieren. Die letzten beiden Inhalte der Einheit sollten zunächst die Wiederholung von Start und Wende und danach das Wasserspringen sein. Alternativ, wenn die Außentemperaturen den Unterricht im Freibad nicht ermöglichen würden, sollten die Schüler Laufen gehen. Auch hierfür hatten sie wie für das Schwimmen die Aufgabe erhalten, sich eine Lauftaktik zu überlegen, um die Anforderung 5000 Meter zu laufen bewältigen zu können. Als neue Hausaufgabe sollten die Oberstufenschüler die Aufgabe bekommen, sich einen Trainingsplan für die Verbesserung der aeroben Ausdauer zu erarbeiten. Für die Folgeeinheit plante der Lehrer ebenfalls alternativ. Beim Schwimmunterricht sollten Einführungen in die Rückenraultechnik, den Rückenstart und die Rückenwende sowie ein 400-Meter-Distanzschwimmen mit Zeitnahme erfolgen. Die Planungsgedan-

ken zum Inhalt Laufen bezogen sich primär darauf, dass er mit den Jugendlichen die verschiedenen Methoden bereits durchgenommen hatte. „Und jetzt geht es im Grunde nur noch darum, dass die Laufen gehen und das ist halt wichtig, dass ich mitgehe“ (Herr S., 2, 66-68). Da er beabsichtigte, die Kursteilnehmer in zwei Leistungsgruppen aufzuteilen, machte er sich darüber Gedanken, bei welcher Gruppe er selbst mitläuft.

„Also, dann muss ich mir noch überlegen, mit wem ich mitlaufe, ob ich mit den Schlechten mitlaufe und die Peitsche mitnehme oder mit den Guten. Aber ich glaub mit den Schlechten, weil die Guten, sonst hab ich keine Kontrolle, die Guten haben eh genug Motivation und Ehrgeiz. Dann muss ich noch zusehen, dass einer die Zeit nimmt“ (Herr S., 2, 82-86).

In der dritten Einheit sollte zunächst das Gelernte wiederholt, d. h. alle erlernten Lagen sollten geschwommen werden. Zusätzlich hatte der Sportlehrer die Absicht, den Start und den Brusttauchzug noch einmal aufzugreifen. Daran anschließen sollte sich eine Einführung in die Delfintechnik. Eine erste Bewegungsvorstellung von der neu zu erlernenden Technik hatten die Schüler bereits mithilfe eines Beobachtungsbogens und zusätzlichen Erläuterungen vom Lehrer bekommen. Nachdem verschiedene Übungen zum Technik-erwerb durchgeführt sein werden, hat der Lehrer vorgesehen, dass die Jugendlichen sich gegenseitig korrigieren. Für den Abschluss der Einheit war beabsichtigt, 100-Meter-Lagen schwimmen zu lassen. Ob dabei die Zeit genommen werden wird; ließ der Sportlehrer offen.

Tab. 8. Handlungspläne (Herr S.).

Handlungspläne
<p>Einheit 1 Verbesserung der Kraultechnik mit Schüler-Schüler-Feedback Wiederholung von Start und Wende Wasserspringen Hausaufgabenverteilung Alternativplanung: Ausdauerlauf</p>
<p>Einheit 2 Einführung Rückenkraultechnik, Rückenstart und Rückenwende 400-Meter-Distanzschwimmen mit Zeitnahme Alternativplanung: Ausdauerlauf</p>
<p>Einheit 3 Wiederholung der Inhalte der letzten Schwimmeinheiten Einführung Delfin mit anschließendem Schüler-Schüler-Feedback 100-Meter-Lagen ggf. mit Zeitnahme</p>

Die erste Unterrichtseinheit begann im Klassenraum. Der dortige Teil des Unterrichts wurde nicht im Rahmen der evaluierten Handlungsplanung vorbereitet. Das gilt für alle beobachteten Einheiten. Zunächst sollten die Schüler entscheiden, ob sie später Schwimmen oder Laufen gehen wollen. Auffällig ist dies insofern, als dass der Sportlehrer eigentlich festgelegt hatte, dass der Schwimmunterricht Priorität für die Lernenden hat. Als die Oberstufenschüler sich jedoch nicht einig waren, lenkte er auf das Schwimmen. Anschließend wurde die Hausaufgabe der letzten Einheit, das Entwickeln einer Taktik, eines Plans, um die Streckenlänge von 400 Metern beim Schwimmen bzw. von 5000 Metern beim Laufen durchzuhalten, besprochen. Der Handlungsplan für das Schwimmen sollte später in der Praxis umgesetzt werden. Nach der Hausaufgabenbesprechung wurde die Übungsphase vorbereitet, indem die Technikmerkmale für die später durchzuführende Bewegungskorrektur beim Kraulschwimmen besprochen wurden. Bevor die Lerngruppe ins Schwimmbad wechselte verteilte der Sportlehrer eine neue Hausaufgabe. Die Oberstufenschüler sollten sich mithilfe eines Beobachtungsbogens relevante Technikmerkmale des Rückenkraulschwimmens erarbeiten. Ursprünglich war eine andere Hausaufgabe, die Planung eines aeroben Ausdauertrainings, vorgesehen. Sie sollte gemäß des Unterrichtsplans ursprünglich am Ende der Einheit aufgegeben werden. Im Schwimmbad ließ der Gesamtschullehrer zunächst die 400-Meter-Distanz schwimmen. Es folgte eine Phase, in der sich die Schüler wie geplant gegenseitig bei der Ausführung der Kraultechnik korrigierten. Zusätzlich wurde noch der Start beim Kraulschwimmen mit einbezogen. Einen Beobachtungsbogen nahmen die Leistungskursteilnehmenden nicht zur Hilfe. Der Lehrer beobachtete und unterstützte in dieser Unterrichtsphase, was zumindest im Handlungsplan nicht explizit enthalten war. Zum Abschluss des Unterrichtsabschnitts wurden wesentliche Feedbackinhalte zusammentragen. Anstatt der vorgesehenen Wiederholung der Wendetechnik wurde das bis jetzt zum Rückenstart Erlernte in der Theorie und Praxis wiederholt. Die Bewegungsausführungen wurden zunächst von den Lernenden untereinander und in einer zweiten Phase vom Lehrer korrigiert. Zum Abschluss des Unterrichts bot der Sportlehrer den Schüler das Wasserspringen an. Wie die erste Einheit startete auch die Nachfolgende im Klassenraum. Der Lehrer kündigte zunächst die Stundeninhalte an und besprach dann die Hausaufgabe aus der letzten Einheit. Im Schwimmbad begann die

Praxis mit dem Einschwimmen. Geübt wurde danach zunächst die Rückenschwimmtechnik. Dabei bekamen die Lernenden Rückmeldungen zur Technikausführung durch die in der Einheit sportlich nicht aktiven Mitschüler und den Lehrer. Anschließend sammelte der Sportlehrer die Oberstufenschüler und ließ einige von ihnen die Technik demonstrieren. Die anderen Jugendlichen hatten die Aufgabe, die Bewegungsausführung zu beobachten und zu beurteilen sowie die Ergebnisse zusammenzutragen. Als zweite Technik übten die Schüler den Rückenstart. Dazu wurden zunächst die Bewegungsmerkmale noch einmal benannt. Korrekturen bei der Techniks Schulung gab diesmal nur der Sportlehrer. Bevor auch die zweite Einheit mit Wasserspringen abschloss, mussten die Schüler vorher noch eine Bahn in Rückenlage schwimmen. Abweichend vom Handlungsplan wurde somit keine Einführung in die Rückenkraultechnik und den Rückenstart gegeben. Diese erfolgten bereits im Unterricht zwischen der ersten und zweiten evaluierten Einheit, die aber unmittelbar nacheinander geplant worden waren. Die dazwischen liegende Einheit wurde zu diesem Zeitpunkt nur grob bedacht. Darüber hinaus gab es in der Sporeinheit keine Einführung in die Rückenwende. Das 400-Meter-Distanzschwimmen mit Zeitnahme wurde, wie bereits dargestellt, ebenfalls nicht durchgeführt. Stattdessen sollten die Schüler vor dem Wasserspringen noch eine Bahn schwimmen. Die Feedbackprozesse waren nicht im Handlungsplan enthalten. In der dritten Sporeinheit wurde entgegen des Handlungsplans nur in die Delphintechnik eingeführt. Im Klassenraum wurden zunächst die relevanten Technikmerkmale besprochen und anschließend bekamen die Lernenden eine erste praktische Einführung in die Schwimmtechnik. Darauf folgte das 400-Meter-Lagenschwimmen und am Stundenende wurde, entgegen der Planung, wieder das Wasserspringen angeboten.

5.5.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben

Während der evaluierten Sporeinheiten wurden verschiedene Ansprüche, die in Form der pädagogischen Perspektive an Lehren und Lernen gestellt werden, umgesetzt. Erstens wurde über Lern-, Übungs- und Trainingsprozesse die Schülerleistungen im Bereich der motorischen Fähigkeiten und Techniken verbessert. Zweitens nutzte der Sportlehrer für das Bewegungs-

lernen das Schüler-Schüler-Feedback und kam so der Forderung nach, dass die Schüler Fachwissen selbstständig für das Lernen und Üben anwenden sollen. Dieser Zielsetzung entsprach er ein weiteres Mal als er bei der Planung vorsah, dass die Leistungskursteilnehmer das im Unterrichtsvorhaben erworbene fachliche Wissen nutzen sollen, um sich zu Hause einen Plan für das 5000-Meter-Lauftraining zu erstellen. Die Hausaufgabe entfiel im konkreten Unterricht. Eine dritte curriculare Anforderung konkretisierte der Sportlehrer, indem er das Messen der benötigten Zeit zur Bewältigung einer definierten Wegstrecke beim Schwimmen³⁹ einplante. Dies stellt eine Möglichkeit dar, den Oberstufenschülern ihre individuelle Leistungsfähigkeit bewusst zu machen. Dem Lehrer ging es dabei allerdings darum, die Schwimmzeiten der Jugendlichen zu ermitteln, um beim Vergleich mit bereits früher ermittelten Schwimmzeiten Veränderungen feststellen zu können. Dieses Ziel verblieb auf der Ebene des Handlungsplans, wurde aber nicht grundsätzlich verworfen, wie die Kognitionen bei der dritten Unterrichtsplanung zeigen:

„Es wäre eine Möglichkeit, dass in der Stunde danach, ich werde ihnen das schmackhaft machen, das ist auch vom Wetter abhängig, dass ich mit denen dann noch am Donnerstag ins Freibad gehe, die 400 m schwimmen lasse, damit die einen Vergleich haben (...) vorher - nachher, ich hab die vor ein paar Wochen mit denen gemacht. Das war im Grunde ganz schön, ich hab das Anfang Juni mal gemacht, ob da eine Verbesserung stattgefunden hat“ (Herr S., 3, 120-128).

Obwohl der Vergleich des Unterrichts mit seiner subjektiven Deutung (s. Abb. 16) Übereinstimmungen zwischen Wissen und Handeln zeigt, wird dennoch davon ausgegangen, dass weitgehend anderes Wissen handlungsbedeutend war. Dass im Unterricht die Ausdauerleistung und sportmotorische Techniken verbessert bzw. vermittelt wurden, kann zunächst interpretiert werden als Resultat des Wissens über die Abituranforderungen bzw. ihrer Modifikation auf der Ebene der Einzelschule. Denn die Zielsetzung des Lehrerhandelns bestand nicht einfach darin, sportmotorische Leistungen in ausgewählten Anforderungsbereichen zu steigern, sondern, die Oberstufenschüler auf die im Abitur geforderte Ausdauerleistung vorzubereiten. Lehren bedeutete somit, auf die Bewältigung der bestehenden Prüfungsleistung beim Laufen und Schwimmen hinzuarbeiten, denn die Vorgaben der Richtlinien und Lehrpläne sind an der Gesamtschule dahin gehend eingegrenzt worden,

³⁹ Für die Zeitnahme beim Laufen (s. Kap. 5.5.1) bleibt unklar, ob es um die benötigte Zeit für eine bestimmte Distanz geht oder das Laufen über eine vorgegebene Zeit sichergestellt werden sollte.

dass die Ausdauerprüfung „entweder durch einen 5000-Meter-Lauf oder durch 400-Meter-Schwimmen“ (Herr S., 1, 23) erfolgt. Unterrichten heißt dann auch, eine Mindestqualität der sportlichen Technik sicherzustellen, denn ohne sie kann die im Abitur geforderte Ausdauerleistung nicht erreicht werden. Der Unterricht, welcher auf die Verbesserung der Ausdauerleistung zielte, beinhaltete deshalb zusätzlich auch den Technikerwerb bzw. die Technikverbesserung. Dass im untersuchten Unterricht das Verbessern der Schwimmtechnik im Fokus des Lehrerhandelns stand, ergab sich aus dem Wissen über Schüler. Der Sportlehrer hatte festgestellt, dass die Schüler das Schwimmen nur unzureichend beherrschen, wie die nachfolgenden Planungskognitionen verdeutlichen:

„die haben mit dem Schwimmen eigentlich unheimliche Defizite, bzw. die haben das noch nie richtig gelernt. (...) Und ich würde mit denen ins Freibad gehen bei guter Wetterlage, bei schlechter Wetterlage Ausdauertraining laufen machen. Weil das Schwimmen hat eigentlich Priorität. (...) Es ist mir aufgefallen beim letzten Schwimmen, da sollten sie die 400-Meter-Distanz schwimmen, dass die einmal Probleme mit der Technik haben. Klar, dass sie noch gar nicht richtig die Schwimmtechnik beherrschen. Ich habe mit denen Starts und Wenden gemacht und Kraul eingeführt in der letzten Woche. Und [ehm] ich muss im Grunde noch mal auf die Schwimmtechnik eingehen“ (Herr S., 1, 34-64).

Hinzu kam die Einschätzung, dass die Schüler Laufen alleine lernen können: „Schwimmen find ich, da muss einer dabei sein. Beim Laufen muss ich denen nur die Technik geben“ (Herr S., 3, 135-136). Konsequenterweise wurde in den evaluierten Einheiten das Ausdauertraining für die Laufbeanspruchung nur als Alternative für die Einheiten geplant, in denen die Durchführung des Schwimmunterrichts witterungsbedingt infrage stand. Das neben der Kraultechnik, mit der die besten absoluten Leistungen beim 400-Meter-Schwimmen erreicht werden können, auch die anderen Lagen vermittelt wurden, kann durch fachliches Wissen unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen von Schule nicht begründet werden. Die Kognitionen bei der Unterrichtsplanung lassen vermuten, dass die Philosophie des Sportlehrers von Schwimmunterricht handlungsrelevant war: Schwimmen lehren bedeutet immer auch die verschiedenen Lagen zu vermitteln.

„Dann haben wir alle vier Lagen durch. Und das denk ich ist auch wichtig. Eigentlich kann man sagen ist das nicht mehr so wichtig, weil es nur Ausdauerleistung ist, weil früher haben wir Schwimmen auch noch angeboten. Oder war es so, dass wir auch die 400-Meter-Lagen vorschwimmen mussten in der Abi-Prüfung. Das ist ja nicht mehr so, da war es halt notwendig alle vier Lagen zu machen. Aber ich find das einfach ganz gut, weil die kriegen ein anderes Wassergefühl“ (Herr S., 3, 39-45).

Wie für die sportmotorische Leistungsverbesserung wird auch für den Einsatz des Schüler-Schüler-Feedbacks angenommen, dass es nicht aus dem Wissen über Lehr-Lernanforderungen entsprechend der pädagogischen Leistungsperspektive resultierte. Zumindest nicht aus der Kenntnis, dass Oberstufenschüler selbstständig Lernen, Üben und Trainieren sollen. Das gegenseitige Unterstützen der Jugendlichen im motorischen Lernprozess ergab sich aus dem Wissen über die Eignung verfügbarer Beobachtungsbögen für das Bewegungslernen. Mit der Entscheidung diese einzusetzen, wurden im Studium erworbene Muster der Verwendung aktualisiert, die im konkreten Fall noch einmal hinsichtlich ihrer Eignung für den Schulsportunterricht durchdacht wurden. Das bedeutet, dass das Schüler-Schüler-Feedback nur als Mittel zur Optimierung der Schwimmtechnik verwendet wurde. Relevant war demnach methodisch-didaktisches Wissen. Als Anker für diese Deutung werden nachfolgend drei Ausschnitten aus den Planungsgedanken wiedergegeben:

„Ich hab hier noch ne Mappe, damit arbeite ich halt [ehm]. Ich hab das Spezialfach Schwimmen bei Schreiber gemacht und einen Langkurs. (...) Und da habe ich so viel an Methodik und so mitgekriegt, dass ich eben so einen ganzen Aktenordner voll habe und davon kann ich immer noch ziehen (...). Und [ehm] ich muss im Grunde noch mal auf die Schwimmtechnik eingehen. Und da hab ich mir überlegt, dass die mit einem Beobachtungsbogen vorgehen (...). Kraul [ehm], dann eben Technikverbesserung. Verbesserung. Und dann eben als Hilfe der Fehlerbogen. Fehlerbogen. Dann muss ich denen noch sagen, in der Montagsstunde, Montag darauf hinweisen, Fehlerbogen. Dass die den Mitbringen, um dann das auch die Korrektur machen, weil diese Technikverbesserung, [eh] die haben alle erhebliche Fehler noch. (...) Dementsprechend würde ich mit denen mit den Fehlerbogen in Partnerarbeit arbeiten. D. h., dass einer [eh] schwimmt, der andere geht am Beckenrand neben her“ (Herr S., 1, 52-84).

„Also Rückenraul einführen. Auch Bezug Kraul, das ist dasselbe, bloß in Rückenlage. Da kommen sie glaub ich auch ganz gut mit zurecht, nachdem wir hier ja dann am Mittwoch hier, wenn wir das gemacht haben, mit dem [ehm] [...] mit dem mit der Kraultechnik, mit dem Beobachtungsbogen. Und dann könnt ich mir vorstellen, dass die dann da auch einen Beobachtungsbogen kriegen, als Material. Ob damit gearbeitet wird, weiß ich noch nicht, das kann spontan sein. Beobachtungsbogen Rückenraul. So [...] d. h. ich will die erst einmal schwimmen lassen, ihre eigene Technik. Eigene Rückentechnik, schwimmen lassen. Und dann, [...] wenn die erst einmal nass sind, dann ist das mit dem Beobachtungsbogen sowieso nichts. Ich überlege gerade, den gebe ich dann am Ende oder am Anfang der Stunde heraus. Muss ich mal sehen. Am Ende oder Anfang. Aber das ist sehr hilfreich, weil dann können sie, wenn sie sich den angucken, auch eventuell dann als Hausaufgabe, wenn sie sich das ansehen, dann [eh] können sie das eben auch im Kopf umsetzen was da eigentlich erwartet wird, weil auf diesem Bogen sind einmal die Anforderungen, wie die Zielform aussehen sollte, und es sind [eh] die meisten, die häufigsten Fehler sind eben auch noch drauf. Und das ist dann schon eine gute Hilfe, um das zu erlernen“ (Herr S., 2, 24-42).

„Und dann ist es unpraktisch, das hat ich ja bei der letzten Planung gesagt, die sollten den Beobachtungsbogen mitbringen. Das kann man dann an der Uni durchführen. Da haben wir das gemacht, aber für den Schulbereich ist das Unsinn, auch beim Leistungskurs, wenn sie mit dem Zettel nebenher laufen im Schwimmbad. Und das kann man in der Halle machen. D. h. ich müsste das vorher mit denen besprechen, was ich hier dann eben, wie gesagt, dabei den Beobachtungsbogen reingeben. Da reicht es aber nicht so, wie jetzt zu sagen, guckt ihn euch an, sondern ich muss den vorher erläutern. Damit die auch wissen, dass das geht. Und dann können die auch, wie letztens wieder, Schwimmen und Fehlersehen. Sehen bzw. Korrektur machen“ (Herr S., 3, 91-101).

Die Anforderung der selbständigen Trainingsplanung könnte hingegen durchaus die Folge von Wissen über existierende Perspektivenansprüche gewesen sein. Die subjektive Deutung enthält, dass die Schüler ein gezieltes Training planen und durchführen sollen. Zumindest kann die Aussage „(...) man lernt auch gezieltes Training, weil das ist notwendig, um die Leistung zu verbessern“ (Herr S., SD, 27-28) wohlwollend dahin gehend ausgelegt werden. Allerdings könnte auch schlichtweg gemeint gewesen sein, dass Schüler im Sportunterricht ein gezieltes Training kennenlernen sollen, was keinesfalls selbstständiges Anwenden von Fachwissen bedingt. Das selbstständige Planen kann darüber hinaus auch als eine Übung interpretiert werden, erworbenes Fachwissen anzuwenden, wie es im Rahmen von Klausuren oder der späteren schriftlichen Abiturprüfung eingefordert wird. In dieser Auslegung wäre sein Einfordern die Folge von Wissen über die Abituranforderungen bzw. den darauf hinführenden Unterricht gewesen.

Zwischenzeitlich festgehalten werden kann: Im konkreten Fall war für die Schulung von sportmotorischen Techniken und die Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit das Wissen über die Abituranforderungen bzw. ihrer Modifikation auf der Ebene der Einzelschule im Sinne eines *Output-Ziels* sowie das fachliche Wissen über die Bedeutung der Bewegungsqualität für die Ausdauerleistung handlungsleitend. Dass der Schwimmunterricht Vorrang vor dem Lauftraining hatte, wird interpretiert als Ergebnis des Wissens über die technischen Fertigkeiten der Leistungskursteilnehmer und als Ergebnis der Einschätzung von der Schwierigkeit des Erwerbs von bestimmten sportmotorischen Techniken. Mit der Fokussierung auf das Schwimmen war zugleich die Vermittlung von allen vier Lagentechniken verbunden, denn dies entspricht, so die Deutung, der Philosophie des Sportlehrers vom Schwimm-

unterricht. Das Schüler-Schüler-Feedback wird interpretiert als Mittel im Vermittlungsprozess von sportmotorischem Können. Es spiegelt in diesem Sinne methodisch-didaktisches Wissen wieder. Dass die Jugendlichen sich einen Trainingsplan für das 5000-Meter-Lauftraining erarbeiten sollten, ist möglicherweise die Folge von Wissen über die pädagogische Perspektive und/oder von Wissen über die Abituranforderungen und den darauf hinführenden Leistungskursunterricht. Noch nicht hergeleitet wurde, welches Wissen dafür relevant gewesen sein könnte, dass der Sportlehrer den Oberstufenschülern ihre Leistungsentwicklung beim 400-Meter-Schwimmen aufzeigen wollte. Dies wird im nächsten Abschnitt mit aufgegriffen.

Die Kognitionen bei der Unterrichtsplanung lassen nicht nur auf das dem Handeln zugrunde liegende Wissen schließen, sondern sie zeigen auch auf, dass im Rahmen des Unterrichtsvorhabens, außerhalb der evaluierten Sporteinheiten, noch weiteren Anforderungen an Unterricht entsprochen wurde oder werden wird. Beispielsweise nahm der Lehrer verschiedene Ausdauertrainingsmethoden mit den Schülern durch und vermittelte den Jugendlichen somit trainingswissenschaftliches Wissen. Handlungsrelevant könnte Perspektivenwissen aber auch Wissen über die Anforderungen im Abitur bzw. das Unterrichten in einem Leistungskurs Sport gewesen sein. Beides ist plausibel. Indem der Lehrer in vorausgehenden Einheiten die Leistungen für die 400-Meter-Schwimmdistanz und die 5000-Meter-Laufstrecke ermittelte, zeigte er den Lernenden des Weiteren auf, wie leistungsfähig sie sind. Für ihn stand dahinter die Absicht, den Leistungskursteilnehmenden durch die Differenz Erfahrung zwischen ihrer Leistungsfähigkeit und der gestellten Abiturnorm transparent zu machen, „dass sie daran arbeiten müssen“ (Herr S., 1, 156-157). Wenn er zu einem späteren Zeitpunkt diese wie beabsichtigt erneut misst, wird er den Schülern durch den Vergleich von „vorher - nachher“ (Herr S., 3, 126) den individuellen Leistungsfortschritt bewusst machen und somit auch, was man durch Training erreichen kann. Es ging ihm letztlich darum, dass die Jugendlichen „den Kick im Kopf haben, [ehm] die müssen jetzt schon langfristig Ausdauer trainieren und anlegen“ (Herr S., 1, 20-22), um sich auf die Anforderungen im Abitur vorzubereiten. Anders ausgedrückt, es bestand die Absicht, die Bereitschaft zu wecken, frühzeitig auf ein Ziel hinzuarbeiten, sich in einem längerfristigen Anforderungsprozess anzustren-

gen. Zurückgeführt werden kann dieser Lehranspruch auf das Leistungskonzept. Hinzu kommt das Wissen über Schüler und fachliches Wissen über die benötigte Zeit zur Entwicklung einer bestimmten Ausdauerleistung. Eine Leistung zu erbringen, bedingt für den Sportlehrer sich anzustrengen (s. Abb. 15). Gerade das aber ist aus seiner Erfahrung für die Schüler - wie für ihn selber - negativ konnotiert, weil es erst einmal was zu tun hat mit dem sich überwinden, beispielsweise „laufen zugehen und wenn ich dann lauf, dann eben auch länger zu laufen“ (Herr S., LK, 190). Schülerleistungen zu fördern bedeutet damit zunächst einmal immer auch, erreichen zu müssen, dass diese bereit sind sich anzustrengen, ihren „inneren Schweinehund“ (Herr S., LK, 184-185) zu überwinden. Und dies nicht nur in singulären Anforderungssituationen, wie oben deutlich wurde, sondern über einen längerfristig angelegten Trainingsprozess hinweg. Die punktuellen und verlaufsorientierten Leistungsfeststellungen sind somit interpretierbar als Folge von pädagogisch-psychologischem Wissen unter der übergeordneten Zielsetzung, die Anstrengungsbereitschaft der Oberstufenschüler zu fördern. Besondere Relevanz dürfte das Ziel vor folgendem Hintergrund gehabt haben. Nach der Einschätzung des Sportlehrers sind die an die Lernenden gestellten Anforderungen unter den zeitlichen Rahmenbedingungen eines Sportleistungskurses zu hoch. Als Folge stellte er immer wieder fest, dass einige Leistungskursteilnehmenden frustriert werden. Um sie zum leistungsthematischen Handeln zu motivieren, hält er es deshalb auch für notwendig, den Schülern aufzuzeigen, dass „Leistung Spaß macht, ohne dass man sagt, ‚boh das ist aber Leistung‘“ (Herr S., LK, 49-50). Fachsprachlich ausgedrückt, es geht um die Förderung der intrinsischen Motivation zum leistungsthematischen Handeln. In der singulären Unterrichtssituation nutzte der Sportlehrer andere Möglichkeiten, um die Lern- und Leistungsmotivation, d. h. auch die Anstrengungsbereitschaft, zu fördern. Erstens stellte er ihnen als Gruppe zur Auswahl, ob sie Schwimmen oder Laufen gehen wollen und unterstützte damit ihre Autonomie als einen relevanten Einflussfaktor. Zweitens setzte er das Wasserspringen am Ende jeder Unterrichtseinheit als Belohnung für das vorausgehende Üben der Technik ein, wie folgender Transkriptionsausschnitt belegt:

„und als Abschluss, das finden die immer ganz prickelnd, [ehm] Wasserspringen. Da ist ein 1-Meter-Brett, quasi als Belohnung. Aber auch da ist es bei mir,

dass ich da so ein Repertoire habe, weil ich hab beim Schreiber drei Semester Wasserspringen und Trampolinspringen gemacht und da brauch ich nicht irgendwie ein Skript. Das hab ich auch, aber das hab ich halt im Kopf, dass ich dann so noch ein paar Übungen, dass die auch immer wenn, das machen die unheimlich gerne“ (Herr S., 1, 133-139).

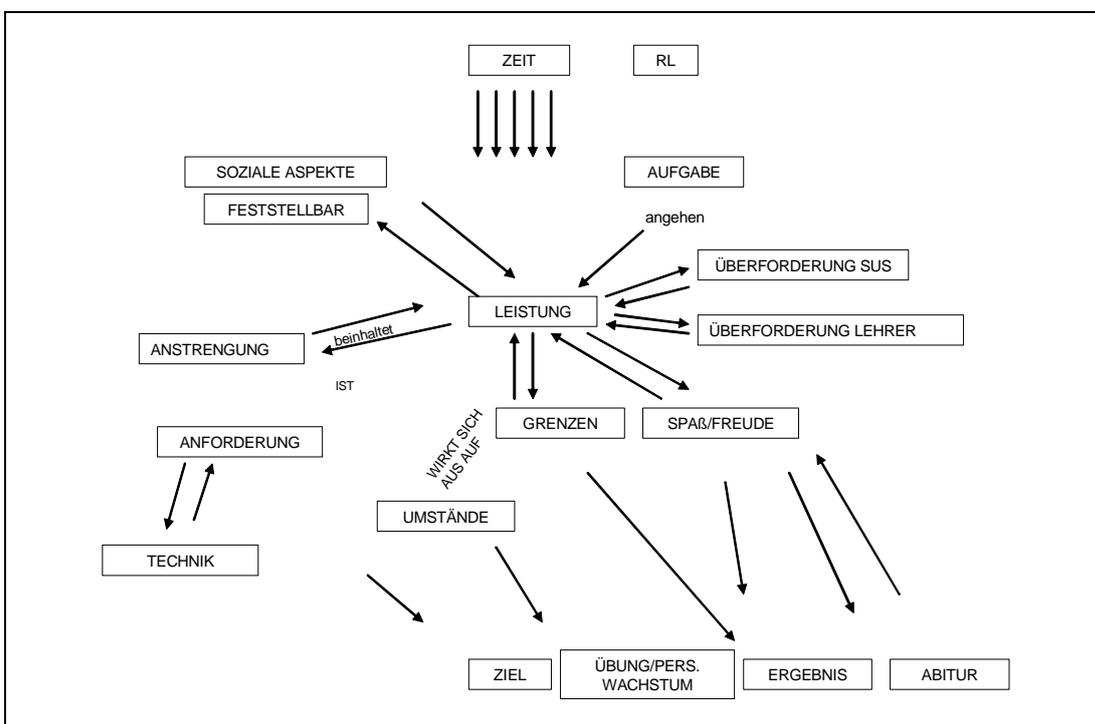


Abb. 15. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr S.)

Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass das Wissen über ministerielle Ziele, die bestehen, wenn die pädagogische Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* für den Sportunterricht ausgewählt wird, wenn überhaupt, nur eine geringe Bedeutung für das Unterrichten des Lehrers hat. Nachfolgend wird analysiert, welche Anforderungen er überhaupt sieht. Dazu wird zunächst das erhobene Mind-Map von der subjektiven Deutung (s. Abb. 16) und ein wesentlicher Teil der dazugehörigen Erläuterung des Sportlehrers wiedergegeben.

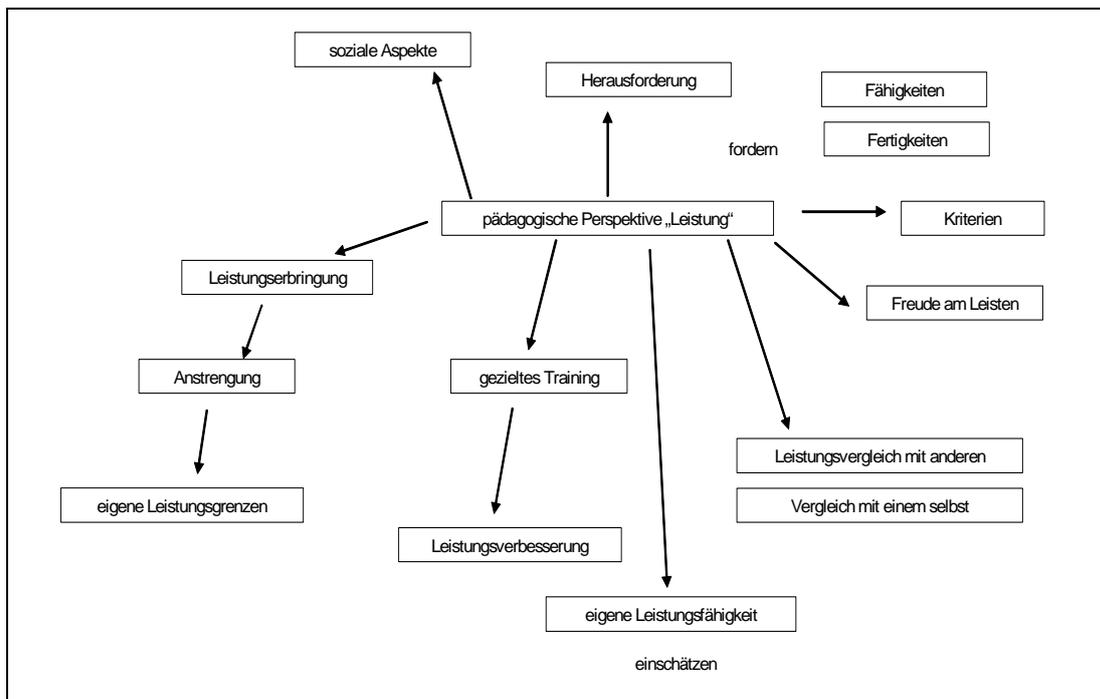


Abb. 16. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr S.)

„[Ich habe] festgestellt, für mich, dass diese pädagogische Perspektive (...) eine Herausforderung ist (...) an Lehrer und Schülern, die pädagogische Perspektive diese soziale[n] Aspekte beinhaltet, dass die gefördert werden sollen auch über die Leistung. (...) Dann berücksichtigt [sie] diese alten Begrifflichkeiten Fähigkeiten und Fertigkeiten, fordert diese auch ein. [Ähm] Pädagogische Leistung beinhaltet bestimmte Kriterien, Leistungskriterien, die da auch mein ich drin stehen. (...) Und dann hab ich hier noch mal dazu geschrieben, das [ist] eben mein Anspruch, (...) Freude am Leisten. Das die auch für mich mit da rein muss, in diese pädagogische Perspektive Leistung. Dann beinhaltet da eben Leistungsvergleich mit anderen, Vergleich mit einem selbst (...). Man lernt auch die eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen, ist auch eine ein Inhalt von der pädagogischen Perspektive. Man lernt auch gezieltes Training, weil das ist notwendig, um die Leistung zu verbessern. (...) Gezieltes Training führt zur Leistungsverbesserung. (...) Dann, Leistungserbringung, ja man muss Leisten (...). Leisten ist anstrengend, aber das kann sich eben auch dann hinterher so wandeln, dass das (...) vom negativen ins positive besetzt wird. Und man kommt bei der Anstrengung auch an die eigenen Leistungsgrenzen. (...) über Grenzwerte oder eigene Grenzen erfahren, kann man halt wachsen. Und das ist eben auch drin, in dieser Perspektive. Und das ist denk ich auch ganz wichtig“ (Herr S., SD, 6-39).

Die dargestellte subjektive Deutung der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* gibt nicht nur wieder, was in seiner Erinnerung curricular vorgegeben worden ist, sondern es wurden ganz bewusst auch eigene Ansprüche formuliert. Diese sind abgeleitet aus seinem Verständnis von Leistung. Erkannt hat der Gesamtschullehrer, dass die Schüler sportmotorische Leistungen erbringen sollen. Des Weiteren, dass sie im Unterricht erworbenes fachliches Wissen für das selbstständig Üben und Trainieren nutzen sollen. Zumindest lässt sich, wie bereits angeführt, die

Aussage „Man lernt auch gezieltes Training, weil das ist notwendig, um die Leistung zu bessern“ (Herr S., SD, 27-28) dahin gehend deuten. Darüber hinaus sieht der Sportlehrer als Anforderung, dass die Schüler ihre eigene Leistungsfähigkeit einschätzen lernen sollen. Er hat außerdem wahrgenommen, dass soziale Aspekte im Sportunterricht zu fördern sind. Es ist allerdings fraglich, ob er deshalb soziales Lernen absichtlich über sein unterrichtliches Handeln anbahnt. Sein Leistungskonzept zeigt, dass soziales Lernen als Folge leistungsthematischen Handelns in einem Gruppenverband angesehen wird. Dies durch zielgerichtete didaktische Maßnahmen zu initiieren und zu unterstützen wird damit vermutlich nicht als notwendig angesehen. Grundlage dieser Auslegung ist diese Äußerung:

„Leistung [...] wirkt sich natürlich auch auf soziale Aspekte aus, soziales Lernen in der Gruppe erst mal, bei Mannschaftssportarten, aber auch bei Individualsportarten. Es formt zusammen halt, die Leute halten zusammen. Das ist glaub ich auch [nh] wird gerade durch Leistung noch mehr gefördert, der Zusammenhalt, Solidarität in der Gruppe. Das sehe ich auch gerade an diesem Kurs ganz schön. Ich glaube, dass ich die recht viel fordere und dadurch hat sich so ein Geist, durch die Leistung, ein Geist [äh] ist entstanden in dem Kurs. Dass die wirklich das Bewusstsein haben, wir sind ein Sport-LK, wir sind etwas besonderes. Das hat dann auch immer diese Gefahr, dass es ins Elitäre übergeht, aber das find ich dann von mir aus gar nicht so schlecht, weil sie haben dann ein ganz anderes Selbstbewusstsein und das entwickelt sich dadurch. Und, aber auch [äh] deswegen auch sozial, in der Gruppe lernen die Leute ganz anders miteinander umzugehen, durch trainieren und durch diesen Geist“ (Herr S., LK, 59-72).

In der subjektiven Deutung ist nicht als Ziel enthalten, dass die Anstrengungsbereitschaft der Schüler gefördert werden soll. Anstrengung wird lediglich als Bedingungsvariable für Leistung benannt, womit noch kein Lehranspruch formuliert ist. Das Leistungskonzept und die Kognitionen bei der Unterrichtsplanung zeigen aber, dass das Fördern der Bereitschaft sich anzustrengen sehr wohl als Lehrziel angesehen wird. Es wird anscheinend nur nicht spezifisch der pädagogischen Perspektive zugeordnet. Die externalisierte subjektive Deutung zeigt zudem, dass nach der Erinnerung des Sportlehrers mittels der Perspektive die Kriterien für Leistung festgelegt werden und dass der Leistungsvergleich mit anderen und mit den eigenen früheren Handlungsergebnissen gefordert wird. Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, dass der Gesamtschullehrer seine Aufgabe beispielsweise darin sieht, Leistung als etwas darzustellen, das auf sozialen Vereinbarungen beruht, die zugrunde liegenden Kriterien also veränderbar sind. Es bedeutet auch nicht, dass er mittels unterschiedlicher Bezugsnormen aufzei-

gen will, dass eine schulsportliche Leistung nicht zwangsläufig in der Überbietung anderer oder dem Erreichen einer vorgegeben Norm besteht. Gefordert wird diese u. a. m., wenn es heißt, dass die Jugendlichen sich kompetent mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung auseinandersetzen sollen. Nach der subjektiven Deutung ist der Sportlehrer lediglich der Meinung, dass er die vorgegebenen Leistungskriterien seinem Handeln zugrunde legen muss - tatsächlich heißt es nur, dass die Kriterien und Regeln nach denen Leistungen bewertet werden vergleichsweise verständlich sind - und dass er verschiedene Bezugsnormen im Sportunterricht berücksichtigen soll. Die Sichtweise, dass Kriterien vorgegeben und nicht verhandelbar sind, legt nahe, dass der Lehrer es nicht als seine Aufgabe ansieht, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung zu initiieren. Die subjektive Deutung enthält zudem nicht, dass es die Aufgabe des Sportlehrers ist, den Lernenden ihre Leistungsfähigkeit bewusst zu machen, sehr wohl aber, dass es darum geht, die Leistungsfähigkeit einzuschätzen. Einschätzen bedingt Bewusstheit über das eigene Können und damit auch das Erfahren der eigenen Leistungsfähigkeit. Als weiteren Anspruch hat der Sportlehrer formuliert, dass Unterrichten in diesem Kontext auch bedeuten muss, einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu leisten, indem ihnen Grenzerfahrungen mit der eigenen Leistungsfähigkeit ermöglicht werden.

„Und das ist für mich immer noch so ein Ziel wie Schiller in seiner ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts oder sonst so bei den Humanisten [ah] als Gedanke war die Veredelung des Menschen. Und das finde ich ist eine gute Sache“ (Herr S., LK, 102-105).

Auffällig bei der Rekonstruktion des Wissens von Perspektivenanforderungen ist, dass der Sportlehrer nicht nur Lehr-Lernansprüche nannte, die aus seiner Sicht durch die Lehrpläne vorgegeben sind, sondern auch ganz bewusst seinen *eigenen* Anspruch formulierte. Obwohl er das Vermitteln von Freude am Leisten bzw. Spaß nicht als Perspektivenforderung ansieht, ist es für ihn eine zentrale Aufgabe seines Handelns im Unterricht. Dahinter steht die Erfahrung, dass Lehrer und Lernende oft damit überfordert sind, die schulisch geforderten Leistungen zu erreichen. Das

„hab ich jetzt so gemerkt, [mh] man hat einfach häufig Zeitprobleme, um eine bestimmte Leistung hinterher rauszukriegen. (...) Daraus resultiert dann auch, die Überforderung an Schüler und Schülerinnen durch die Leistung. Weil [ehm] es kommen gute Schüler rein, die dann [ehm] auch teilweise frustriert werden.

Ich mein, das sieht man dann auch. Und genauso Überforderung der Lehrer insofern, dass man anders als in anderen Fächern [äh] meines Erachtens mehr leisten muss, wenn man die Sache auch ernst nimmt, als wenn man. Ich hab jetzt Deutsch als zweites Fach, da muss ich nicht so viel leisten, weil es sich ja eben dann so auf den theoretischen Bereich reduziert. Und hier hab ich Theorie und Praxis und [ehm] das sind schon hohe Anforderungen, weil ich für mich als Maßstab hab, ich kann nur das von den Schülern einfordern, was ich auch selber demonstrieren kann. Wichtig, damit das alles überhaupt überlebbar ist und erlebbar, ist der Spaß-Faktor. Also das heißt auch, dass Spaß, soll bei den Schülern liegen und bei den Lehrern. Das ist für mich ganz wichtig. Und Leistung kann Spaß machen. Wenn das nicht so extrem ist mit der Überforderung oder wenn man die überwunden hat. Und wenn man das hier mit den Richtlinien so erst nimmt. Ich mein man muss es insofern ernst nehmen, für den bei diesem Output-Gedanken. Dass eben was bestimmtes dabei rauskommen muss, aber trotzdem denk ich und das ist das Wesentliche, dass Leistung Spaß machen soll“ (Herr S., LK, 4-46).

Spaß wird mit der Funktion der Kompensation der erlebten Überforderung angestrebt. Es geht aber noch um mehr. Der Sportlehrer sprach nicht nur von *überlebbar*, sondern auch von *erlebbar*. Das könnte bedeuten, dass leistungsthematisches Handeln für ihn Freude am Leisten bedingt. Allerdings formulierte er auch, dass Leistung Spaß machen soll. Spaß bzw. Freude am Leisten ist demzufolge dreierlei: Kompensationsmittel, Voraussetzung und Ziel. Das Wasserspringen im untersuchten Unterricht könnte vor diesem Hintergrund nicht nur als sekundärer Verstärker eingesetzt worden sein, sondern auch, um den Jugendlichen aufzuzeigen bzw. immer wieder bewusst zu machen, dass Leistung Spaß machen kann.

Festzuhalten ist, dass Verwirklichungen von curricularen Ansprüchen existieren, sie aber überwiegend nicht auf Wissen über die mittels der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* gestellten Anforderungen an Handeln im Sportunterricht basieren. Handlungsleitend war unter den spezifischen Anforderungen an Lehren in einem Leistungskurs das Wissen über die Abituranforderung im Sinne eines Output-Gedanken. Jedoch war dieses nicht handlungsbestimmend. Der Unterricht war nicht stringent auf die Verbesserung der in der Abiturprüfung geforderten Ausdauerleistung ausgerichtet. Die Philosophie vom Schwimmunterricht, so die Deutung, führte dazu, dass alle vier Lagen vermittelt wurden. Für die Verbesserung der Leistung beim 400 Meter Schwimmen ist das nicht unbedingt erforderlich. Dass der Sportlehrer trotz erlebter Zeitknappheit wollte, dass die Schüler sich einen Plan für das 5000-Meter-Lauftraining erstellen, könnte aus dem Wissen erfolgt sein, dass Schüler ihr Training selbstständig planen,

durchführen und reflektieren sollen (MSWWF, 1999). Allerdings ist es auch denkbar, dass er mit der selbstständigen Trainingsplanung eine Vorbereitung auf schriftliche Prüfungsanforderungen bezweckte. Das gilt für die Vermittlung von trainingswissenschaftlichem Fachwissen. Von Bedeutung wäre Wissen über Leistungskursunterricht bzw. über Abituranforderungen. Das Schüler-Schüler-Feedback ist auf den ersten Blick dem Wissen über die oben genannte Perspektivenanforderung zuzuordnen. Die Planungskognitionen sprechen aber dafür, dass es als Mittel zur Leistungsförderung eingesetzt wurde, also aus methodisch-didaktischem Wissen resultiert. Dass das Schüler-Schüler-Feedback mit der Zielsetzung, die Selbstständigkeit zu fördern, in den Handlungsplan und dann auch im Unterricht aufgenommen worden ist, dem steht die über die Lehrerbildung erworbene Zuordnung zum Handlungsrepertoire *Verbesserung von (Schwimm-)Techniken* entgegen. Das ist insofern unproblematisch, als dass der Anspruch der selbstständigen Leistungsverbesserung grundsätzlich erkannt worden ist und auch anders konkretisiert werden kann. Einem weiteren Perspektivenanspruch entsprach das Lehrerhandeln durch das Fördern der Anstrengungsbereitschaft der Oberstufenschüler. Wissensgrundlage war hier eine Mischung aus Wissen über Schüler, fachlichem Wissen und dem Leistungskonzept. Die konkreten Maßnahmen, wie das Wasserspringen als sekundärer Verstärker oder die Wahlentscheidung zwischen zwei Inhalten, können als Folge von pädagogisch-psychologischem Wissen interpretiert werden. Mit der subjektiven Deutung konnte aufgezeigt werden, welche ministeriellen Vorgaben an Unterrichten der Sportlehrer erkannt hat. Es handelt sich dabei darum, dass Schülerleistungen zu fördern sind, dass die Lernenden dazu befähigt werden selbstständig ihre Leistungen zu verbessern, dass zur Leistungsbeurteilung auf verschiedene Bezugsnormen zurückgegriffen werden soll, dass die Heranwachsenden ihre Leistungsfähigkeit einschätzen sollen und dass soziales Lernen anzustreben ist. Letzteres hat er zwar als Anspruch wahrgenommen, für ihn ist es aber etwas, das sich im Gruppenverband eines Sportkurses von selbst ergibt. Lehren wird demzufolge nicht darauf ausgerichtet sein. Um letztlich überhaupt eine Verwirklichung dieses Anspruchs erreichen zu können, ist es notwendig, das Konzept des Sportlehrers von sozialem Lernen zu verändern. Unberücksichtigt bleibt dabei zunächst der Aspekt, dass die notwendige fachliche Kompetenz zur Zielerreichung vorhanden sein muss. Der

Sportlehrer muss nicht nur das Unterrichtsziel haben, dass die Lernenden soziale Aspekte von Leistung beim Handeln berücksichtigen, sondern auch Wissen, wie er dies konkret erreichen kann. Auffällig ist darüber hinaus, dass er das Vermitteln von Freude am Leisten explizit als eigenen Anspruch darstellte. Er ist seiner Meinung nach nicht in der Perspektive verankert. Zudem wird deutlich, dass er das Fördern der Anstrengungsbereitschaft, das Erfahrbarmachen der Leistungsfähigkeit sowie das Anregen einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung nicht als Anforderung erkannt hat. Ersteres wird vermutlich nicht spezifisch der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* zugeordnet. Das einschätzbar Machen der eigenen Leistungsfähigkeit, im Sinne eines Quantitätsurteils, bedingt zumindest einmal, die individuelle Leistungsfähigkeit eigenmotorisch erfahren zu haben. Ursache für letzteres könnte seine Überzeugung sein, dass die dem leistungsthematischen Handeln zugrunde zulegenden Leistungskriterien durch die pädagogische Perspektive vorgegeben und nicht *verhandelbar* sind. Unterrichten wird demzufolge nicht auf die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Leistung ausgerichtet sein. Der *eigene* Anspruch und die wahrgenommene Festgelegtheit der Kriterien für Leistung durch die pädagogische Perspektive machen sehr deutlich, dass die Lehrplansicherheit des Sportlehrers erhöht werden muss. Eine selbstständige erneute Rezeption der Bildungswerke ist nicht zu erwarten, denn der Sportlehrer ist der Auffassung, dass er die Vorgaben kennt:

„Ich hab die jetzt nicht natürlich davor noch mal extra gelesen, aber irgendwie hab ich das oft genug gelesen, mein ich, um es im Kopf zu haben. Man liest das ja nicht immer wieder, um einen Leistungskurs Sport zu führen, diese pädagogische Perspektive ‚Das Leisten erfahren‘“ (Herr S, SD, 15-18).

5.6 Der Sportlehrer Herr C.

Nachfolgend wird die Umsetzung der Leistungsperspektive durch einen Gymnasiallehrer dargestellt. Begleitet wurde er bei drei Unterrichtseinheiten in einem Leistungskurs Sport der Jahrgangsstufe 12. Zielsetzung der Sportpraxis war es, die Schüler in die Speerwurftechnik und das Kopfballspiel beim Fußball einzuführen. In einer Theorieeinheit sollte sportmedizinisches Wissen vermittelt werden. Für den sportmotorischen Lernprozess plante er ein Schüler-Schüler-Feedback ein, dass im konkreten Unterricht jedoch nicht umgesetzt wurde.

5.6.1 Wirklichkeit erfassen

Die Planungsprozesse ergaben, dass in der ersten Sporteinheit nach dem Aufwärmen, welches in dem Leistungskurs immer von einem Schüler übernommen wird, eine Beschreibung der Speerwurftechnik erfolgen sollte. Dies stellt zugleich eine Kontrolle der Hausaufgaben dar. Mit Hilfe eines Arbeitsblatts und Erläuterungen des Sportlehrers sollte den Heranwachsenden anschließend verschiedene Griffhaltungen aufgezeigt werden. „So, dann gehen sie an die Erarbeitung heran, die eigentliche Übung oder Übungsphasen“ (Herr C., 1, 41-42). In dieser sollte, über den Speerwurf aus dem Stand, der Wurf aus dem Anlauf eingeführt werden. Eingeplant war dabei eine kognitive Phase, um die Bewegungsvorstellung für den Wurf aus dem Anlauf aufzubauen. Korrekturen der Bewegungsausführung sollten durch die Schüler selbst erfolgen. Offen blieb bei der Unterrichtsplanung, ob in dieser Einheit der 5-Schritt-Rhythmus eingeführt werden kann oder ob aus Zeitgründen nur der 3-Schritt-Rhythmus vermittelt wird. Der Handlungsplan für die zweite Einheit sah als Einstieg eine Überprüfung der Hausaufgaben vor. „Da geht es also einmal darum, dass die erklären sollen, wie das Zusammenspiel dieser Muskulatur, Kopfstruktur, Antagonismus“ (Herr C., 2, 22-24) aussieht. Des Weiteren war der Kraftaufwand bei einer sportmotorischen Bewegung zu ermitteln. Nach der Hausaufgabenkontrolle sollten die wichtigsten Aspekte der Bereiche Muskelaufbau, Kontraktionsauslösung, Kraftdosierung und Muskelformen behandelt werden.

„Dazu ist folgendes zu sagen, [ehm] wir sind ein bisschen in Zeitdruck, wegen der Klausur und wegen Stundenausfällen, dass ich Teile davon selbst vortragen werde (...). Die können das dann hinterher z. T. zu Hause nacharbeiten“ (Herr C., 2, 53-57).

Als nächstes sollte in einem weiteren Unterrichtsabschnitt die Muskelvordehnung und die Kraftentwicklung behandelt werden. Zum Einstieg war beabsichtigt, dass ein Schüler Strecksprünge aus unterschiedlichen Winkelstellungen ausführt. Über die Ursache der resultierenden unterschiedlichen Sprunghöhen sollten die Schüler Hypothesen aufstellen und diese anschließend mithilfe eines Theorietexts überprüfen. Für das Ende der Einheit plante der Lehrer, den Jugendlichen eine Hausaufgabe aufzugeben. Die dritte Unterrichtseinheit sollte das Kopfballspiel im Fußball zum Gegenstand haben. Der Sportlehrer beabsichtigte nach dem Aufwärmen, den Kopfball aus dem

Stand und aus dem Sprung üben zu lassen. Dazu sollte vorher Wissen zum Bewegungsablauf vermittelt werden. Zum Ende des Unterrichts war beabsichtigt ein Spiel durchzuführen, bei dem der Schwerpunkt auf der Umsetzung des Kopfballspiels lag. Zum Abschluss der Praxiseinheit wollte der Sportlehrer eine Hausaufgabe verteilen.

Tab. 9. Handlungspläne (Herr C.).

Handlungspläne
<p>Einheit 1 Aufwärmen durch einen Schüler Technikbeschreibung des Speerwurfs/Hausaufgabenüberprüfung Erarbeitung von verschiedenen Griffhaltungen beim Speerwurf Speerwurf aus dem Stand mit Schüler-Schüler-Feedback Einführung Speerwurf aus dem Anlauf mit Schüler-Schüler-Feedback</p>
<p>Einheit 2 Hausaufgabenüberprüfung Vermittlung und Erarbeitung von Fachwissen: Muskelaufbau, Kontraktionsauslösung, Kraftdosierung, Muskelformen Erarbeitung von Fachwissen: Muskelvordehnung, Kraftentwicklung Hausaufgabenverteilung</p>
<p>Einheit 3 Aufwärmen durch einen Schüler Einführung des Kopfballspiels Hausaufgabenverteilung</p>

Vergleicht man die Handlungspläne mit dem konkreten Unterricht, dann ergibt sich folgendes Bild. Innerhalb der ersten Einheit zeigten sich einige Änderungen gegenüber der Planung. Nach dem Aufwärmen verteilte der Lehrer Unterlagen zum Speerwurf. Diese hatten die Schüler bereits schon einmal erhalten, um sich zu Hause anhand des Arbeitsmaterials die Technik des Speerwurfs kognitiv zu erarbeiten. Im Gegensatz zur Planung wurde die Hausaufgabe aber nicht im Unterrichtsgespräch besprochen, sondern einige Inhalte des Fachwissens, wie Anlauf und Impulsübertragung, wurden vom Gymnasiallehrer vorgetragen. Hintergrund für diese Planabweichung war die fortgeschrittene Unterrichtszeit, da der Unterricht nicht im Stadion stattfinden konnte und der Lehrer demzufolge auf eine weiter entfernte Rasenfläche ausweichen musste. Nach der Beschreibung des Bewegungsablaufs stellte der Lehrer mögliche Griffhaltungen beim Speerwurf vor und führte anschließend den Speerwurf aus dem Anlauf über den Wurf aus dem Stand ein. Notwendige Erklärungen, Demonstrationen und Korrekturen zur Technik und zum Regelwerk gab er selbst. Das eingeplante Schüler-Schüler-Feedback

entfiel. In der zweiten und dritten Einheit wurden die angestrebten Inhalte durchgenommen. Lediglich die Verteilung der Hausaufgabe am Ende der dritten Einheit erfolgte nicht. Beim Realisieren des methodischen Vorgehens zeigte sich hingegen, dass die intendierte selbstständige Erarbeitung von Fachwissen über die Muskelvordehnung und Kraftentwicklung nicht umgesetzt wurde. Hier wählte der Lehrer zwar den beabsichtigten Einstieg, griff dann aber auf eigene Erläuterungen und ein lehrerzentriertes Frage-Antwortmuster zwischen Lehrer und Lernenden zurück, anstatt die Inhalte selbstständig durch die Schüler erarbeiten zu lassen.

5.6.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben

Bei den evaluierten Unterrichtsplanungen und den dazu gehörigen Sporteinheiten stand der Erwerb von sportmotorischen Techniken im Mittelpunkt der Praxiseinheiten. Das vermittelte fachliche Wissen zum Speerwurf und zum Kopfballspiel im Fußball diente dieser Zielsetzung. Es war eingebunden in die Trias Bewegungsvorstellung aufbauen, Bewegungsablauf üben lassen und Bewegungskorrekturen durchführen. In der Theorieeinheit wurde Wissen aus der Sportbiologie gelehrt, was später in einer Klausur reproduziert und angewendet werden musste. Damit entsprach der Unterricht den Anforderungen, dass „Schülerinnen und Schüler in ausgewählten (...) Sportbereichen sportliche Leistungen erbringen“ (MSWWF, 1999, S. 6) und fachliche Grundlagen der Leistungsentwicklung erwerben sollen. Das im Lehrplan geforderte Anwenden von Fachwissen zur selbstständigen Verbesserung der sportmotorischen Leistung im Unterricht ist von den Oberstufenschülern jedoch nicht eingefordert worden. Zumindest partiell vorgesehen war es im Handlungsplan in Form eines Schüler-Schüler-Feedbacks beim Erwerb der Speerwurftechnik.

Die erhobenen Wissensbestände legen den Schluss nahe, dass das Bestreben des Sportlehrers um die Verbesserung der Schülerleistungen nicht als Folge der Perspektivendeutung interpretierbar ist, auch wenn unter dieser die Leistungsverbesserung rekonstruiert wurde (s. Abb. 17). Vermutlich wird curriculares Wissen über die Abituranforderungen ausschlaggebend gewesen sein. Im Fach Sport als zweitem Abiturfach muss in der sportpraktischen Prü-

fung eine Fachprüfung abgelegt werden. Im ersten und zweiten Prüfungsteil sind wettkampfbezogene Leistungen zu überprüfen. Gegenstand des dritten Prüfungsteils ist eine Ausdauerleistung. Sieht man sich die Vorgaben für den ersten und zweiten Prüfungsteil genauer an, dann ist es nicht verwunderlich, dass der Lehrer das Erlernen sportmotorischer Techniken in den Mittelpunkt seines Unterrichts stellte. Dort heißt es: „Bestimmt durch das jeweilige Kursprofil sind zwei Überprüfungsformen aus der folgenden Gruppierung der Bewegungsfelder und Sportbereiche auszuwählen“ (MSWWF, 1999, S. 75). Genannt werden erstens *Spiele in und mit Regelstrukturen - Sportspiele*, zweitens *Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste* und drittens *alle weiteren Bewegungsfelder - Sportarten gemäß der Rahmenvorgaben für den Schulsport*. Im konkreten Fall bedeutet das, dass die Oberstufenschüler im Abitur hinsichtlich ihrer Spielfähigkeit im Sportspiel Fußball und ihrer Leistungen in einem leichtathletischen Dreikampf, mit je einer Disziplin aus den Bereichen Sprint/Hürdensprint, Sprung und Wurf/Stoß geprüft werden. Indem der Sportlehrer unter Berücksichtigung des Regelwerks die Speerwurftechnik vermittelte und das Kopfballsportspiel als einen Aspekt der Spielfähigkeit im Fußball schulte, bereitete er also seine Schüler auf die im Abitur gestellten sportpraktischen Anforderungen vor. Die Behandlung von sportbezogenen Fragestellungen im Klassenraum wird ebenfalls gedeutet als Resultat von curricularem Wissen. Im Lehrplan für die Sekundarstufe II ist festgelegt, dass im Leistungskurs Sport ein Unterricht im Klassenraum verbindlich stattfinden muss. Die Lernergebnisse in einem Kursabschnitt sind mittels Klausuren schriftlich zu überprüfen. Sie sollen „auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung“ (MSWWF, 1999, S. 69) vorbereiten. Das Wissen über diese Anforderungen, so wird angenommen, führte zum beobachteten Lehrerhandeln. Die Stringenz, mit der er darauf hinarbeitete, lässt vermuten, dass er - zumindest im Rahmen des Leistungskursunterrichts - seinen Berufsauftrag einzig im Fördern von sportmotorischen Leistungen und dem Vermitteln von Fachwissen sieht. Dies zeigt sich auch durch die Gleichsetzung von Thema und Inhalt, wie er sie im Rahmen der Unterrichtsplanung vornahm. Ein Beispiel:

„Wollen wir mal ein neues Blatt nehmen. [mhmh] So, (blättert) das war Doppelstunde. (blättert und kramt) Gut. So, und zwar ist das Fußball, auch eine Doppelstunde (unverständlich). Ja neh können wir machen. (Blättert) So, ist Fußball Thema der Stunde ein Kopfball, Kopfballsportspiel [mh] und zwar eingeschränkt auf

(krammt) da hab ich auch schon Kopien glaub ich gemacht. (Blättert) Aus den, ne aus der Drehung nicht. Machen wir nicht. (blättert) [mhmhmh] Ja, Kopfball aus dem Stand (blättert) und aus dem Sprung. Kopfball, dem Stand, aus dem Sprung, Doppelstunde“ (Herr C., 3, 5-12).

Mit dem Schüler-Schüler-Feedback ist zumindest auf der Ebene des Handlungsplans der Forderung entsprochen worden, dass die Jugendlichen ihr Fachwissen über Bewegungstechniken nutzen sollen, um selbstständig zu üben. Allerdings ist aufgrund der Einbettung in den Technikerwerb zu vermuten, dass damit keine (Erprobungs-)Möglichkeit für das selbstständige Anwenden von erworbenem Fachwissen intendiert war, sondern, dass es im Sportunterricht als methodisches Mittel eingesetzt worden wäre. Hierfür sprechen auch die erhobenen Planungskognitionen. Offen bleibt, ob es sich um eine zufällig erinnerte Aufgabe innerhalb einer methodischen Reihe (sportartspezifisches Wissen), um ein spontan erinnertes alternatives Element im Handlungsmuster *Lehren sportlicher Techniken* oder um das Anwenden von fachübergreifendem methodischen Wissen handelt:

„Dann kommt noch mal eine Übungsphase, wo wir einen Schritt weiter gehen. Speerwurf mit Anlauf. Das war jetzt also aus dem Stand. Speerwurf mit Anlauf. Und zwar die Dreischrittphase. So, und zwar würden wir da wieder zunächst [äh] Theoriebereich mit einschalten. [Ähm] Warte mal, kognitive Phase, mit den Arbeitsblättern. Da geht es um (blättert) den Teil hier. Nehmen also [mh] Bearbeitung und Besprechung. Bearbeitung, Besprechung und Demonstration. Demonstration und dann eben [...] Üben. Und dann eben einüben. Und auch wieder herum so in diesem Stil, wenn wir an dem Tag die Möglichkeit haben, wirklich so da zu arbeiten. [Mhmhmh] Wie lang denn dauern? [Hmhm] Hängt immer davon ab, wo wir hingehen. Wenn wir im Stadion natürlich werfen können, wäre super. Wenn nicht, muss ich zur Hundewiese erst gehen. [Phs] Die ist gut 200 m entfernt. [Mhmh] Da sind die Bedingungen auch nicht so toll. Einüben [...]. Das kann man noch ausdehnen, fällt mir gerade ein. Der Partner, einer [ehm] macht den Schritt, wirft und der Partner kontrolliert von der Seite. Partnerkontrolle. Dann kriegen sie die Arbeitsblätter. Kontrolle, ja bzw. Blätter. Korrektur auch durch den Partner. [Mh] Partner und, sagen wir nach drei-, viermal wechseln. Und Versuche wechseln“ (Herr C., 1, 76-94).

Auf der Grundlage der vom Sportlehrer rekonstruierten subjektiven Deutung ist es durchaus denkbar, dass für ihn das Unterrichtsziel, die Schüler über die Vermittlung von fachlichem Wissen zur selbstständigen Planung, Organisation, Durchführung und Reflexion von Lern-, Übungs- und Trainingsprozessen zu befähigen und dieses im Unterricht auch einzufordern, überhaupt nicht existiert. Die subjektive Deutung enthält nur, dass das Trainieren im Sportunterricht die Folge des Anspruchs der Leistungsverbesserung ist

(s. Abb. 17). Damit ist nicht benannt, ob der Sportlehrer das Planen, Organisieren etc. von Trainingsprozessen als Aufgabe des Lehrers oder der Lernenden versteht. Ebenso ist nicht festgelegt bei wem er die Verantwortung für das Trainieren verortet.

Wenn die pädagogische Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* für ein Unterrichtsvorhaben ausgewählt wird, dann existieren neben der sportmotorischen Leistungsverbesserung noch weitere ministerielle Ansprüche an Sportunterricht. Welche Perspektivenanforderungen der Sportlehrer neben der Leistungsförderung noch sieht, das formulierte er folgendermaßen:

„So, also Leistungsvergleich mit anderen, eigene Leistungsgrenzen vergleichen, mit einem selbst und Herausforderung als Ziel der pädagogischen Perspektive Leistung. Ich verstehe darunter auch das Kennenlernen von Kriterien für die Schüler, also das Aufzeigen und Einschätzen von absoluten Größen bzw. normierten Messlatte“ (Herr C., SD, 1-5).

Unklar bleibt bei dieser Äußerung, was er mit der letzten Aussage meinte. Verständlich ist, dass Lernen in diesem Kontext bedeutet, Leistungskriterien kennen zu lernen und dass Lehren demzufolge heißt, diese aufzuzeigen. Wofür steht aber das Wort einschätzen? Vermutet wird, dass der Lehrer ausdrücken wollte, dass er nicht nur Leistungskriterien aufzeigen, sondern auch einschätzen muss, welche für die Schüler im schulsportlichen Handeln bedeutsam sind. Diese gilt es dann, den Lernenden zu vermitteln.

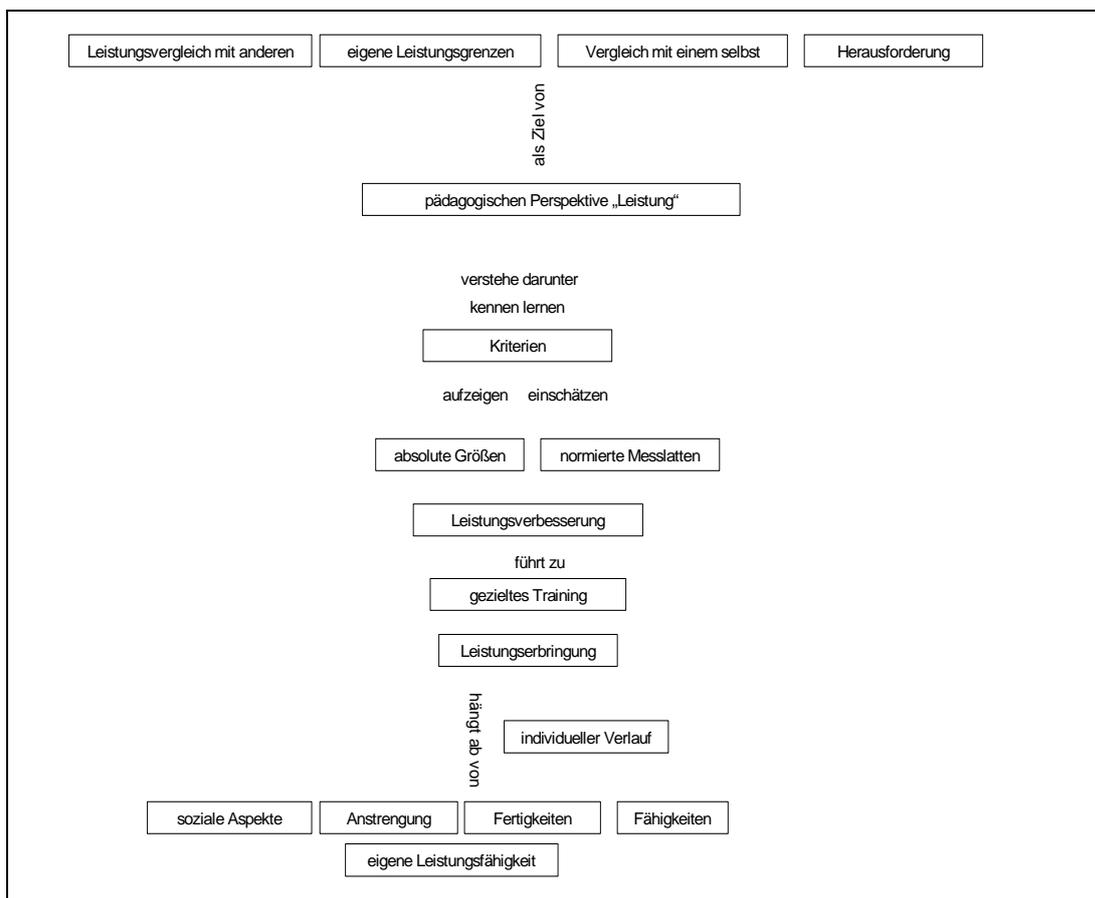


Abb. 17. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr C.)

Ausgegangen werden kann demnach davon, dass der Sportlehrer die tatsächlich existierenden Lehr-Lernansprüche nur zum Teil erkennt. In den nachfolgenden Abschnitten wird analysiert, warum einige der existierenden Perspektivenanforderungen nicht in der subjektiven Deutung enthalten sind. Vorweg sei noch darauf hingewiesen, dass das Fördern der Anstrengungsbereitschaft in Anforderungssituationen und Anforderungsprozessen nicht explizit als Zielsetzung formuliert worden ist, aber dem Konzept Herausforderung zugeordnet werden kann. Konkret wird deshalb nur hergeleitet, worauf zurückzuführen ist,

- dass Schüler nicht selbstständig üben und trainieren sollen,
- dass nicht angestrebt wird, die Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung zu initiieren, denn das Kennenlernen von Leistungskriterien bedingt noch keine reflexiven Prozesse,
- dass den Lernenden anscheinend nicht ihre Leistungsfähigkeit bewusst gemacht werden soll,

- dass nicht aufgeführt worden ist, dass die Schüler auch ihre eigene Leistungsfähigkeit einschätzen können sollen und
- dass das soziale Lernen kein Unterrichtsziel ist.

Auf der Basis der erhobenen subjektiven Deutung ist davon auszugehen, dass der Sportlehrer es nicht als seine Aufgabe definiert, die Schüler dahin zu führen, dass sie selbstständig und fachkompetent ihre sportmotorischen Leistungen verbessern. Bedingt könnte dies sein durch seine Philosophie vom Lehren im Sportunterricht. Lehren erscheint zumindest im untersuchten Unterricht als Instruktion zur Ansteuerung sportlicher Techniken, die möglichst schnell und reibungslos erreicht werden sollen. Für diese Vorstellung vom Lehren spricht auch, dass er zum Experten für motorische Lernprozesse ausgebildet worden ist und weniger zum Experten für erzieherische Anliegen, im Sinne eines Impulsgebers, Prozessbegleiters, Lernberaters etc. Das beobachtbare Lehrhandeln ist vor diesem Hintergrund möglicherweise nicht die Folge von wahrgenommenen Rahmenbedingungen für den Unterricht in einem Leistungskurs Sport (curriculares Wissen) gewesen, als das es auch interpretiert werden könnte, sondern spiegelt sein Berufsverständnis wider. Der zweite oben aufgelistete Aspekt, dass der Sportlehrer lediglich seine Aufgabe darin sieht, Leistungskriterien aufzuzeigen und nicht Leistung als etwas transparent zu machen, das auf sozialen Vereinbarungen beruht, hängt vermutlich mit seinem Leistungskonzept (s. Abb. 18) und der Transparenz des Terminus Leistung in den Lehrplänen zusammen. Für ihn werden die Handlungsergebnisse des Individuums auf der Basis von Maßstäben, „also einmal soziale[n] Aspekte[n] bzw. gesellschaftliche[n] Normen und Vorgaben, und vor allem auch wirtschaftliche[n] Vorgaben“ (Herr C., LK, 4-6) als Leistung bewertet. Grundlage sind die vom Staat verfolgten Ziele, aus der sich die an das Kollektiv gestellten Aufgaben bzw. Anforderungen ergeben. Die Leistung des Einzelnen, als Bestandteil der Leistung unserer Gesellschaft, hängt für den Sportlehrer von den persönlichen und den gesetzten Grenzen, den Kräften des Einzelnen, der zur Verfügung stehenden Zeit, der Bereitschaft sich anzustrengen, der Technik und „in gewissem Sinne auch von den Umständen, unter denen so eine Leistung“ (Herr C., LK, 15-16) erbracht werden muss, ab.

„Die Handlung, die der Einzelne letzten Endes vollführt, wirkt sich aus auf das Ergebnis, Resultat. Dieses ist feststellbar, das kann gewertet werden, oder in der Schule wird es gewertet. Das kann aber einfach auch nur betrachtet werden, unter den (...) gesellschaftlichen Normen und daraus können dann natürlich irgendwelche Konsequenzen gezogen werden wie Förderung, Aussortierung usw.“ (Herr C., LK, 18-25).

Überträgt man die Sichtweise auf den Sportunterricht, dann müssten Leistungen in diesem Kontext definiert sein durch die Festlegungen in den Lehrplänen. Da das Leistungsverständnis dort aber sehr vage bleibt (s. Kap. 2.3.2), ist es nahe liegend, dass er bewusst oder unbewusst auf Bekanntes, auf die bisher gängige Praxis, zurückgreift. D. h. leistungsthematisches Handeln im Sportunterricht ist weitgehend an den Normen des institutionalisierten Wettkampfsports orientiert. Dass ein weiteres Ziel, den Schülern ihre Leistungsfähigkeit bewusst zu machen, für den Sportlehrer gar nicht existiert, ist, auch wenn die subjektive Deutung die Anforderung nicht enthält, unwahrscheinlich. Gemutmaßt wird, dass es *mitrepäsentiert* ist über die Konzepte Leistungsvergleich mit anderen und Leistungsvergleich mit einem selbst. Der intra- und interpersonelle Vergleich von Leistungen setzt voraus, dass man seine Leistungsfähigkeit bewusst wahrgenommen hat. Er ermöglicht auch die Leistungsfähigkeit im Sinne eines Qualitätsurteils gut/schlecht und besser/schlechter einzuschätzen, sodass der Perspektivenanspruch die Schüler dazu zu befähigen ihre Leistungsfähigkeit einzuschätzen, vom Lehrer hierunter subsumiert worden sein könnte. Durchaus denkbar ist es hingegen, dass für ihn unter der pädagogischen Perspektive das soziale Lernen kein Unterrichtsziel ist. Grundlage für diese Annahme ist, dass der Lehrer der Meinung ist, dass im Unterricht den Schülern absolute Größen und normierte Messlaten als Leistungskriterien aufgezeigt werden sollen. Sie werden dann vermutlich auch dem Leistungshandeln der Lernenden zu Grunde gelegt werden. Soziale Aspekte, die nach seinem Leistungskonzept ein Maßstab für Leistung sind, werden im Unterricht, der die Leistungsperspektive konkretisiert, demzufolge nicht unterrichtsrelevant sein. Möglicherweise ordnet er die soziale Dimension von Leistung, deren Förderung, einzig unter der pädagogischen Perspektive *Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen* ein und/oder er teilt die Sichtweise vieler Praktiker und Praktikerinnen und ist der Meinung „soziales lernen geschehe doch immer automatisch dort, wo Menschen versammelt sind, also auch in der Schulklasse“ (Böhm, 2006). Außer Acht gelassen würde dann aber, dass beispielsweise beim Fußball soziale

Kompetenzen für die Treffermaximierung, als absolutes Kriterium, relevant sind. Dies gilt auch für die Leistungsmaximierung anderer Sportarten, bei Individualsportarten vor allem im Rahmen von Trainings- und Übungsprozessen. Aufgrund des Mind-Maps zur subjektiven Deutung ist zumindest davon auszugehen, dass er sich über die Bedeutung von sozialen Aspekten für die Leistungserbringung bewusst ist.

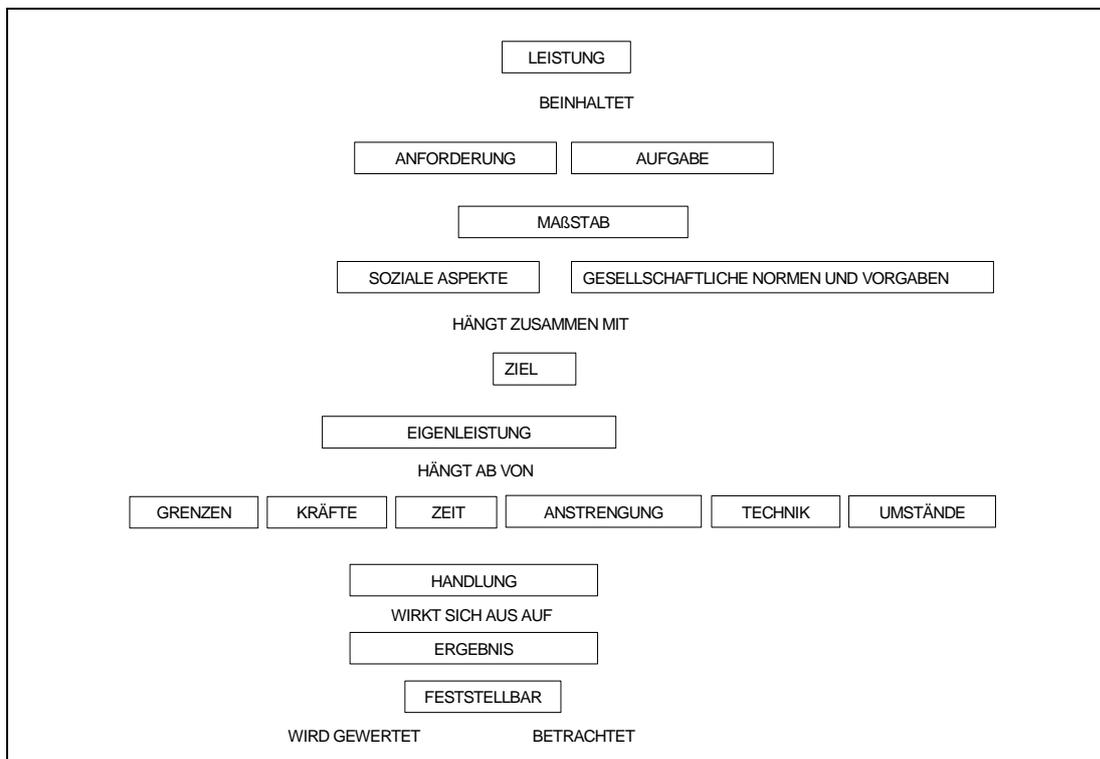


Abb. 18. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr C.)

Zusammengefasst werden kann, dass der Lehrer im Unterricht sportliche Leistungen verbesserte und sportwissenschaftliches Wissen vermittelte. Das im Handlungsplan enthaltene Schüler-Schüler-Feedback diente einzig der sportmotorischen Leistungsverbesserung. Damit verwirklichte er einerseits Ansprüche, wie sie durch die pädagogische Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an das Lehrerhandeln gestellt werden, andererseits wurde zugleich der pädagogische Anspruch an Sportunterricht reduziert, denn die pädagogische Bedeutung von Sportunterricht erschöpft sich nicht darin, dass und wie gut Schüler „z. B. tauchen oder klettern lernen, sie besteht im wesentlichen auch darin, was sie am Tauchen oder am Klettern lernen“ (Kurz, 2001, S. 178). Ursache für die verfolgten Lehrziele und das darauf ausgerichtete Handeln wird der Umstand gewesen sein, dass es sich um Lehren in einem Leistungskurs Sport handelte. Die Anforderungen des

Abiturs wurden unter dieser Bedingung als handlungsbestimmend wahrgenommen. Trotzdem ist fraglich, ob der Sportlehrer ansonsten wesentlich anders unterrichten würde. Die Planungskognitionen und das Handeln im Unterricht, aber auch seine Lehrerbildung sowie die Differenzen zwischen benannten und tatsächlich bestehenden Bildungsansprüchen legen nahe, dass er sich als Experten für motorische Lernprozesse versteht. Für Unterricht, der unter der pädagogischen Leistungsperspektive geplant und durchgeführt wird, scheint die aufgezeigte Wirklichkeit in der Sportpraxis trotz der Spezifik Leistungskursunterricht eher typisch zu sein. Ausnahme ist das Ziel, im Unterricht auch den Leistungsfortschritt bei der Bewertung der Leistungen zu berücksichtigen. Hierfür machte der Sportlehrer in einem Gespräch deutlich, dass dies nach seiner Meinung unter den Bedingungen eines Leistungskurses nicht möglich ist. Mit der subjektiven Deutung kann aufgezeigt werden, dass er einige curriculare Ziele, die bestehen, wenn die pädagogische Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* für den Unterricht ausgewählt wird, für ihn nicht gegeben sind. Dass die Schüler nicht zur selbstständigen Verbesserung ihrer Leistung befähigt werden sollen, wird durch seine Philosophie vom Lehren bedingt sein. Die Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsbewertung dürfte nicht Gegenstand des Unterrichts sein, weil er die Vorgaben des institutionalisierten, normierten Sports akzeptiert. Und das nicht etwa, weil er die ministeriellen Vorgaben ablehnt, sondern, so ist zu vermuten, weil die Intransparenz der Kriterien für Leistung im Lehrplan einen Rückgriff auf Bekanntes provoziert. Demzufolge stehen sich zwei in gewisser Weise konkurrierende Wissensinhalte gegenüber. Interventionspraktisch legt das nahe, dem Sportlehrer beispielhaft aufzuzeigen, welche Kriterien noch denkbar sind und ihm selbst die Verhandelbarkeit von Kriterien durch eine Verständigung über unterschiedliche Kriterien innerhalb des Fachkollegiums zu ermöglichen. Letzteres wäre ein Aspekt der Schulsportentwicklung auf der Ebene der Einzelschule. Ein weiterer Anspruch, der nicht in seiner subjektiven Deutung enthalten ist, ist, dass die Schüler ihre Leistungsfähigkeit erfahren und einschätzen lernen sollen. Eine Subsumtion unter den Anspruch der Leistungsmessung ist grundsätzlich denkbar, allerdings bedingt das *einschätzen können* mehr als das Aufzeigen des eigenen Könnens im Vergleich zu den Leistungen anderer oder den eigenen früheren Leistungen. Dass darüber hinaus auch das soziale

Lernen nicht als Lehr-Lernziel benannt worden ist, könnte Folge seines Konzepts von sozialem Lernen sein oder weil es der pädagogischen Perspektive *Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen* zugeordnet wird. Die Deutungsversuche zeigen auf, dass es notwendig ist, bestimmte Konzepte zu klären. Das Fehlen der letztgenannten Zielsetzung verweist zugleich darauf, dass der spezifische Bereich des sozialen Lernens, der unter der Perspektive zu berücksichtigen ist, möglicherweise nicht verständlich genug in den textlichen Ausführungen des Rahmenplans dargestellt wird. Damit erreicht werden kann, dass der Sportlehrer die letzten drei genannten Anforderungen an Sportunterricht konkretisiert, muss sichergestellt werden, dass er sie kennt, richtig versteht, akzeptiert und über das notwendige Handlungsrepertoire zur Ansteuerung der Zielsetzungen verfügt. Anders ausgedrückt, passgenaue Interventionsmöglichkeiten verlangen die individuellen Lehrvoraussetzungen weiter zu klären.

5.7 Der Sportlehrer Herr H.

In den nächsten Abschnitten wird der Sportunterricht eines Gymnasiallehrers in einem Leistungskurs Sport der Jahrgangsstufe 12 aufgezeigt. Evaluiert wurden eine Theorieeinheit und zwei Praxiseinheiten aus einem Unterrichtsvorhaben, das die Vermittlung von Fachwissen zum Bereich Ausdauerleistungsfähigkeit und Ausdauertraining, in enger Anbindung an das praktische Tun beinhaltete. Dabei wurde eine deutliche Selbsttätigkeit von den Schülern angestrebt und überwiegend eingefordert. Eine Ausnahme war die eingeplante, dann aber nicht verteilte Hausaufgabe, einen Trainingsplan für die Verbesserung der Ausdauerleistung beim 5000-Meter-Lauf zu stellen. Auf der Ebene des Handlungsplans war zudem die Leistungsfeststellung in einem definierten Anforderungsbereich, dem 400-Meter-Sprint, vorgesehen. Dies wurde jedoch ebenfalls nicht umgesetzt. Die Planungskognitionen machen deutlich, dass in einer der den evaluierten Einheiten vorausgehenden Lehr-Lerneinheit die 500-Meter-Laufzeit der Schüler ermittelt worden ist.

5.7.1 Wirklichkeit erfassen

In der ersten Sporeinheit sollten die Schüler das Intervall- und Wiederholungstraining als Methoden des Ausdauertrainings kennenlernen. Dazu sah der Handlungsplan vor, dass die Oberstufenschüler, aufgrund einer früher

ermittelten 5000-Meter-Zeit, in leistungshomogene Gruppen eingeteilt werden. Die einzelnen Gruppen sollten auf der Basis eines Plans, in dem die Pulsfrequenz für die Belastung und die Pausenlänge vorgegeben war, ein Intervalltraining durchführen. Hierfür hatten die Schüler Pulsuhren bekommen, mit deren Funktionsweise sie sich zu Hause vertraut gemacht haben sollten. Anschließend sollten die Heranwachsenden die Wiederholungsmethode über einen Staffellauf, bei welchem jeder Schüler mehrfach läuft, kennenlernen. Bei der Planung durchdachte der Sportlehrer notwendige Varianten, je nachdem, ob die Sparteinheit im Freien oder in der Halle durchgeführt werden kann. In beiden oben genannten Unterrichtsphasen sollten die Lernenden nicht wissen, nach welcher Ausdauertrainingsmethode sie gerade trainieren. Der Lehrer plante mit Hilfe einer Übersicht über die Trainingsmethoden die Zuordnung als Hausaufgabe durch die Lernenden selbst erarbeiten zu lassen. Den weiteren Handlungsplan kognizierte er folgendermaßen:

„So, Abschlusspiel in der Halle Basketball und draußen (...) Fußball (schreibt) und einige hatten mir gesagt, sie würden gerne mal 400 Meter auf Zeit laufen. Könnte man alternativ machen. (schreibt) Alternativ 400 Meter auf Zeit“ (Herr H., 1, 178-182).

In der Theorieeinheit wollte der Sportlehrer zunächst die Inhalte der vorausgegangenen Einheiten mit den Schülern nacharbeiten oder soweit notwendig um weitere Aspekte ergänzen. Zuerst sollte auf die Energiebereitstellung beim Volleyball eingegangen werden. Die Sportarten Basketball und Fußball sind bereits besprochen worden. Danach musste aus seiner Sicht noch eine durchgeführte Spinningeinheit hinsichtlich der Aspekte Belastungssteuerung und Ausdauerleistungsfähigkeit reflektiert werden. Anschließend plante er, die Hausaufgabe aus der letzten Theorieeinheit zu besprechen. Es ging dabei darum, ein Arbeitsblatt zur Energiebereitstellung im menschlichen Organismus zu vervollständigen. Im zweiten Teil der Doppelstunde wollte der Lehrer die in der Praxis durchgeführten Ausdauertrainingsmethoden erörtern. Weiterer Inhalt des Unterrichts sollte die Fortführung einer Zusammenstellung von Anpassungserscheinungen durch Ausdauertraining sein. Hierfür wurden von den Jugendlichen Referate vorbereitet. Als Hausaufgabe war beabsichtigt, einen Trainingsplan für den 5000-Meter-Lauf erarbeitet zu lassen. Für die dritte Sparteinheit wurde geplant, einen Stufentest mit Laktatmessung durchzuführen. Diesen sollte eine Leistungsdiagnostikerin durchführen, sodass der Gymnasiallehrer nur die Gesprächsphasen während des

Tests plante. Insgesamt benannte er acht Aspekte, die aufgegriffen werden sollten: Anfangstempo, Einflussgrößen auf die Laktatproduktion, Ernährung, Höhenttraining, Einfluss von Krankheiten, Anpassungserscheinungen durch Ausdauerbelastungen, Wiederholungsphasen und Laktatproduktion nach Belastungsende.

Tab. 10. Handlungspläne (Herr H.).

Handlungspläne
Einheit 1 Durchführung eines Intervalltrainings Durchführung des Wiederholungstrainings Hausaufgabe Spiel oder 400-Meter-Lauf
Einheit 2 Nachbearbeitung der vorausgegangenen Stundeninhalte Hausaufgabenbesprechung Fortführung der Zusammenstellung von Anpassungserscheinungen durch Ausdauertraining mittels Referaten
Einheit 3 Stufentest mit begleitender Vermittlung von fachlichem Wissen

In der ersten Einheit lernten die Schüler, wie geplant, das Intervall- und Wiederholungstraining kennen, ohne zu diesem Zeitpunkt eine Zuordnung vornehmen zu können. Das war Hausaufgabe für die nächste Einheit. Der Sportlehrer verteilte zu Beginn der Einheit eine Übersicht zu verschiedenen Ausdauertrainingsmethoden, damit die Oberstufenschüler die Anforderung bewältigen könnten. Bevor die Oberstufenschüler mit dem Aufwärmen begannen, wurden sie in Gruppen eingeteilt und erhielten jeweils einen Aufgabenzettel für das Intervalltraining. Die gelaufenen Zeiten und Herzfrequenzen sollten von den Schülern schriftlich festgehalten werden. Nachdem sie die Intervallmethode durchgeführt hatten, lernten sie die Wiederholungsmethode kennen. Dazu lies die Lehrkraft einen Staffellauf durchführen, bei dem die Jugendlichen dreimal 200 Meter laufen mussten. Vor dem Auslaufen, welches das Stundenende bildete, sprach der Lehrer in einer kurzen Unterrichtsphase die Sporeinheit. Beides war im Handlungsplan nicht vorgesehen. Ursprünglich sollte ein Abschlussspiel und alternativ ein 400-Meter-Zeitlauf durchgeführt werden. In der Theorieeinheit begann der Gymnasiallehrer zunächst wie beabsichtigt. Jedoch wurde nicht nur die Energiebereitstellung auf der Basis des Anforderungsprofils für die Sportart Volleyball er-

arbeitet, sondern zusätzlich auch noch für das Eishockeyspiel. Am Ende dieser Phase gab der Sportlehrer den Leistungskursteilnehmern den Hinweis, dass sie die so erarbeitete Energiebereitstellung als Grundlage für eine angemessene, sportartspezifische Trainingsplanung nehmen können. Dann wurde eine in einem Fitnessstudio durchgeführte Indoor-Cycling-Stunde nachbesprochen und schließlich die Hausaufgabe aus der letzten Theorieeinheit durchgegangen. Im zweiten Teil der Doppelstunde hielten einige Schüler ihre Referate über verschiedene Anpassungserscheinungen von Ausdauertraining. Zudem kündigte der Gymnasiallehrer an, dass sie in einer Folgeeinheit einen Trainingsplan erarbeiten würden. Hierfür hilfreiche Materialien verteilte er am Ende der Theorieeinheit. Ursprünglich wollte er dies als Hausaufgabe aufgeben. Die eingeplante Besprechung der Ausdauertrainingsmethoden erfolgt nicht, war jedoch auch nicht mehr Teil des aktuellen Handlungsplans, wie der zu Unterrichtsbeginn vom Lehrer gegeben Stundenüberblick aufzeigt. In der dritten Sportunterrichtseinheit wurde ein leistungsdiagnostischer Test von einer Fachperson durchgeführt. Diese gab dabei relevante Informationen zum Test, zur Auswertung und zur Verwendbarkeit der Daten für die Trainingsplanung. Während der Unterrichtsplanung hatte der Sportlehrer überlegt, welche Theoriebereiche er während dessen ansprechen könnte. Real griff er folgende Aspekte auf: Ergometer, Einflussfaktoren auf das Testergebnis, Anpassungserscheinungen bei Ausdauertraining, Rauchen und Laktatproduktion.

5.7.2 Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestimmen, verstehen und handhaben

Der Unterricht war darauf ausgerichtet, den Lernenden sportmedizinisches und trainingswissenschaftliches Wissen in enger Anbindung an das praktische Handeln zu vermitteln. Einen Teil des im bisherigen Unterrichtsvorhaben erworbenen Wissens sollten die Schüler nutzen, um sich einen Plan für ein 5000-Meter-Lauftraining zu erstellen und diesen dann selbstständig umsetzen. Der reale Unterricht wich zwar hier vom Handlungsplan ab, wurde aber nicht grundsätzlich verworfen. Auf der Ebene der Unterrichtsplanung war vorgesehen, den Schülern anzubieten, ihre 400-Meter-Laufzeit zu ermitteln. Damit handelte der Sportlehrer als ob er die mittels der pädagogischen Perspektive gestellten Ansprüche, dass Schüler fachliche Grundlagen von

Trainingsprozessen kennenlernen und anwenden sollen sowie ihre Leistungsfähigkeit erfahren sollen, erkannt hätte und sie im Unterricht umsetzen will.

Es stellt sich die Frage, welches Wissen tatsächlich handlungsrelevant war? Dass der Sportlehrer Ausdauertrainingsmethoden mit den Oberstufenschülern durchnahm, Anforderungsprofile von verschiedenen Sportarten und Anpassungserscheinungen des Organismus durch Ausdauertraining mit den Leistungskursteilnehmern erarbeitete, exemplarisch eine Leistungsdiagnostik durch eine Expertin zeigen ließ und die Bedeutung von Rauchen, Ernährung u. a. m. für die Ausdauerleistungsfähigkeit besprach bzw. zumindest besprechen wollte, war vermutlich die Folge einer Mischung aus unterschiedlichen Wissensbereichen. Konkret dürfte es sich um Wissen über ministerielle Ansprüche an Lehren und Lernen unter den spezifischen Bedingungen eines Sportleistungskurses, um die subjektive Deutung und die Philosophie vom Lehren in der Schule gehandelt haben. Dies wird nachfolgend hergeleitet. Die Kognitionen bei der Unterrichtsplanung lassen erkennen, dass theoretische Grundlagen vermittelt worden sind, um auf die Klausuren vorzubereiten: „ich werde bei der Planung jetzt erst mal überlegen, wie ich das alles zeitlich hinkriege und, dass das möglichst effektiv ist auch für die Klausur“ (Herr H., 2, 8-10). Eine zweite Textstelle soll als zusätzlicher Anker dienen:

„Wichtig ist mir, dass die erkennen, dass das anders ist als beim Fußball und beim Basketball, dass das anaerob-alaktazid ist, weil die wahrscheinlich in der Klausur auch eine Sportart vorgestellt bekommen und da dann die Energiebereitstellung sich selber überlegen müssen“ (Herr H., 2, 28-32).

Die Formulierung *auch* in dem ersten Zitat weist darauf hin, dass er das fachwissenschaftliche Wissen nicht nur vermittelte, um die Schüler auf die Klausur und letztlich vermutlich auf das schriftliche Abitur vorzubereiten. Fachwissen wurde noch aus einem anderen Grund weitergegeben. Auf der Basis der subjektiven Deutung ist davon auszugehen, dass er im Unterricht fachliches Wissen auch lehrte, damit die Lernenden verstehen, wie unterschiedliche Leistungen zustande kommen. Grundlegend hierfür dürfte sein, dass Leistungen aus seiner Sicht keine absoluten Größen sind. Im Rahmen der Wissensvermittlung griff der Sportlehrer für ihn negativ konnotierte, leistungsbeeinträchtigende Aspekte auf, um, so die Interpretation, einen Anreiz zur Verhaltensmodifikation zu geben:

„Im Sportunterricht ist mir dann wichtig, dass die da halt auch viel über Anatomie und Physiologie lernen. Zu erkennen, warum der eine leistungsstärker ist und warum der andere Leistungsgrenzen hat. Ich finde das immer schrecklich, wenn ich zum Sportunterricht komme und die stehen dann vor der Halle und rauchen sich da noch eine, obwohl sie wissen, dass da jetzt gleich eine Ausdauerleistung ansteht. Deshalb sollen sie (...) Einflussgrößen kennenlernen, die die Leistungsfähigkeit beeinflussen. (...) das ist ein Bereich, der mir im Theorieunterricht recht wichtig ist. Also die Schüler sollen Einflussgrößen kennenlernen, die die eigene Leistungsfähigkeit beeinflussen beim Sport. Wenn es dann um Ausdauerleistungen geht, sollen sie dann halt sehen, welche Einflussgrößen da eine Rolle spielen. Welche Art von Training die Leistungsfähigkeit verbessert. Da kann man dann halt so Sachen mit rein nehmen wie Rauchen direkt vor dem Sport und Ernährung“ (Herr H., SD, 27-54).

Theoretische Grundlagen wurden den Oberstufenschülern ebenfalls vermittelt, um sie in die Lage zu versetzen, dass sie einen Plan für ein 5000-Meter-Ausdauertraining entwickeln können. Fachwissen ist hier notwendige Bedingung für selbstständiges Schülerhandeln. Dafür, dass der Lehrer selbstständiges Schülerhandeln einforderte, war nicht etwa sein Wissen über die Lehrpläne der Sekundarstufe II ausschlaggebend gewesen, sondern seine Philosophie vom Lehren:

„Ich finde es aber selber doch, ja sehr wichtig zu sehen, dass die Schüler bereit sind, sich für eine Sache zu quälen. Also quälen jetzt in Anführungsstrichen. Aber, dass sie sich da wirklich mal in eine Sache reinknien sollen und länger an irgendeiner Sache arbeiten, das finde ich erlebt man immer weniger, dass die Schüler bereit sind sich mal in irgendeiner Sache hinter zu klemmen und dann zu arbeiten und etwas zu tun. Jetzt nicht nur im Sport, sondern halt in den anderen Fächern auch, dass die in der Regel immer alles vorgesetzt bekommen wollen und wo man nur erwartet, dass sie selber ja dieses selbstständige Leisten geht da immer mehr verloren und das wäre mir eigentlich wichtig, das in der Schule zu fördern. Aber es ist nicht so einfach. Also, wenn man nicht genau denken sagt, was sie zu machen haben, dann ist die Leistung in der Regel auch echt gering“ (Herr H., LK, 149-161).

Lehren in der Schule, so lässt sich schlussfolgern, heißt für den Sportlehrer die Selbstständigkeit bzw. Eigenaktivität der Lernenden zu fördern. Es bedeutet aber zugleich auch ein bestimmtes Resultat, die Produktion von Schülerleistungen anzustreben. Beiden Zielen gerecht zu werden, scheint ihm aufgrund seines Wissens über Schüler, über ihre Erwartungshaltungen und ihr Verhalten in Lehr-Lernsituationen kaum möglich. Das oben aufgeführte Zitat lässt zudem vermuten, dass er den Anspruch der Förderung von Selbstständigkeit hinter der Aufgabe der Sicherung der Schülerleistung zurückstellt. Letzteres dürfte für ihn der zentrale Berufsauftrag sein. Er äußerte, dass er „als Lehrer natürlich immer das Ziel (...), dass die ihre Leistung verbessern. Ich bin dann mit meiner Unterrichtsreihe auch nicht so zufrieden, wenn ich sehe, dass die es nicht packen“ (Herr H., SD, 132-135). Die wahrgenomme-

ne, weitgehende Unvereinbarkeit der beiden Ziele führte im untersuchten Unterricht jedoch nicht zu einer Entscheidung für die eine oder andere Aufgabe an Lehren. Indem er das selbstständige Lernen der Schüler vorbereitete und die erreichten Ergebnisse aufarbeitete, um so das von ihm angezielte Lernprodukt sicher zu stellen, berücksichtigte er in den evaluierten Sporteinheiten beides. Dafür, dass die wahrgenommene weitgehende Unvereinbarkeit zwischen den beiden oben genannten Berufsanforderungen für den beobachteten Unterricht keine erkennbare Bedeutung hat, könnten die Besonderheiten der Lerngruppe gegenüber dem verallgemeinerten Wissen über Schüler ausschlaggebend gewesen sein. Der Sportlehrer schätzte die Teilnehmer des Leistungskurses Sport als „ganz engagiert“ (Herr H., 1, 110) ein.

Weiter oben ist aufgeführt worden, dass der Lehrer nicht nur Fachwissen vermittelte und anwenden lassen wollte, sondern dass er auch das Messen der 400-Meter-Laufzeiten einplante. Grundlage dafür, dass er den Jugendlichen ermöglichen wollte, im Unterricht ihre Leistungsfähigkeit über die 400-Meter-Distanz zu erfahren, war das Wissen über Schüler. Einige Kursteilnehmer hatten ihm gesagt, dass sie gerne einmal 400 Meter auf Zeit laufen würden, weil „sie das auch für das Abitur wissen wollten, wie sie da so stehen“ (Herr H., 1, 182-183). Diesem Wunsch wollte er nachkommen als er die Zeitmessung als alternatives Angebot zum abschließenden Spiel in seinen Handlungsplan aufnahm. Dass er in einer früheren, nicht untersuchten Sporteinheit die 5000-Meter-Laufzeit ermittelt hatte, kann demgegenüber nicht auf Wissen über Schüler zurückgeführt werden. Das Lehrerhandeln könnte hier die Folge der Vorstellung gewesen sein, dass den Heranwachsenden im Sportunterricht auch die eigenen Leistungsgrenzen aufgezeigt werden soll (s. Abb. 19). Darüber hinaus kommt in Betracht, dass er die Zeiten maß, um die Oberstufenschüler bei zukünftigen Ausdauerbelastungen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit einteilen zu können. Zumindest nutzte er die ermittelten Laufzeiten als er das Intervalltraining praktisch vorstellte. Relevant wäre dann trainingswissenschaftliches Wissen gewesen.

Unabhängig vom evaluierten Sportunterricht bestehen für den Lehrer verschiedene Ziele, die er verfolgt, wenn er die pädagogische Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* für seinen Unterricht auswählt

(s. Abb. 19). Grundlegend hierfür ist jedoch nicht das Wissen über ministerielle Anforderungen, sondern die Zielvorstellungen leitete er aus seinem Leistungskonzept ab. Nachfolgend werden jene Zielstellungen aufgegriffen, die weiter oben noch nicht benannt worden sind. Wenn der Sportlehrer die Leistungsperspektive auswählt, dann will er erreichen, dass die Schüler erkennen, dass ein Leistungsfortschritt durch ein gezieltes Training erreichbar ist. Mit erkennen ist hier gemeint, dass praktisch Erfahrene angemessen kognitiv zu verarbeiten. Damit eine Leistungsverbesserung stattfindet, also der Zusammenhang überhaupt erfahrbar ist, muss in seinem Verständnis eine adäquate Herausforderung für die Heranwachsenden bestehen. „Erlebt man immer wieder, wenn die unterfordert sind, dann tut sich da nicht viel, dann blocken sie eher ab“ (Herr H., SD, 6-8). Konsequenterweise äußerte er: „Ich verstehe unter dieser pädagogischen Perspektive auch, dass ich die Leistungserbringung fördere. Also die Schüler sollen bereit sein, auch wirklich Leistung zu erbringen im Sportunterricht. Ich will das fördern oder diese Bereitschaft fördern, Leistung zu erbringen“ (Herr H., SD, 8-12). Weiter hieß es:

„[Ich] will aber auch deutlich machen, dass auch eine kleinere Leistung eine akzeptable Leistung ist. Dass es nicht so eine absolute Größe gibt, sondern dass es, also da müsste man eigentlich keine absolute Größe hin schreiben. Also dass es nicht immer nur auf die größere Leistung ankommt, sondern wie das erbracht worden ist und nicht, dass es immer nur um die Spitzenwerte geht. So auch den Schülern klar machen, dass auch eine kleinere Leistung eine Leistung ist, die bedeutsam ist“ (Herr H., SD, 12-19).

Anders formuliert, Schüler sollen erkennen, dass die im Handlungsfeld Sport typischerweise oft zugrunde gelegten normierten Messlatten nicht immer angemessen sind, um Leistungen zu vergleichen. Sie sollen letztlich lernen, Leistung angemessen einschätzen bzw. beurteilen zu können. Für die Absicht ist nicht nur seine Vorstellung relevant, dass bei der Bewertung von Leistung das Zustandekommen des Handlungsergebnisses berücksichtigt werden muss (s. Abb. 20), sondern auch die Erfahrung, dass die Heranwachsenden die von ihm vergebenen Noten oft nicht anerkennen. Nach seiner Erfahrung akzeptieren die Heranwachsenden „eigentlich in der Regel eine Note nicht, wenn sie meinen, dass Andere besser weggekommen sind“ (Herr H., SD, 105-108). Die Notenvergabe ist deshalb für ihn das Stressigste in der Schule. Die Schüler dahin zu führen, ihre eigene Leistungsfähigkeit angemessen einschätzen zu können, bedeutet demnach für ihn, die eigenen beruflichen Belastungen zu reduzieren. Welchen Hintergrund das Ziel auch

immer hat, Unterrichten müsste eine kritische Auseinandersetzung der Lernenden mit dem dominierenden Leistungsbegriff und der Leistungsbewertung im Sport provozieren. Als letzten Aspekt enthält seine subjektive Deutung, dass die beim leistungsthematischen Handeln gemachten Selbsterfahrungen, das Selbstwertgefühl verbessern können. Es fordert vom Einzelnen aber auch zu lernen, Enttäuschungen über nicht erreichte Ziele zu verarbeiten. Sport zu unterrichten verlangt für den Lehrer deshalb auch, auf die ambivalente Wirkung von Leistung einzugehen.

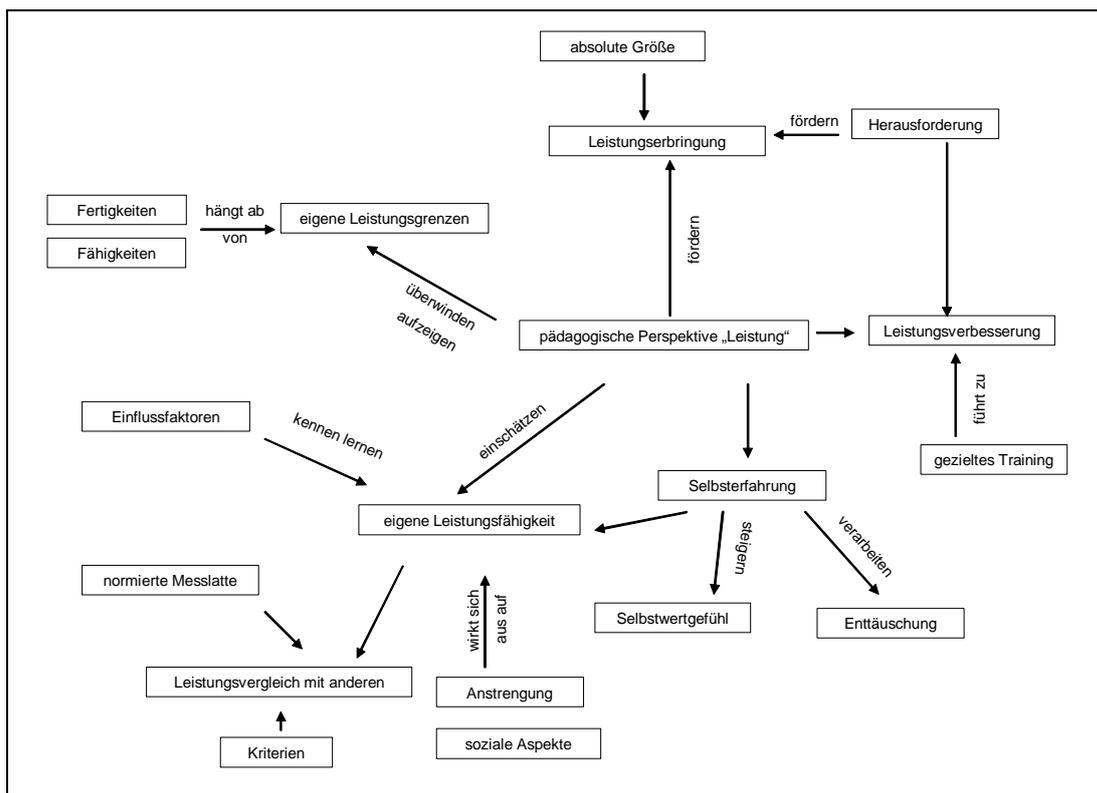


Abb. 19. Mind-Map zur subjektiven Deutung der pädagogischen Perspektive (Herr H.)

Die erhobene subjektive Deutung zeigt, dass der Sportlehrer einige der existierenden Perspektivenansprüche an Unterricht nicht als Lehr-Lernziele definiert. Anzunehmen ist, dass das Unterrichten nicht darauf ausgerichtet sein wird, den individuellen Leistungsfortschritt zu betonen. Leistungen werden nach den weiter oben dargestellten Vorstellungen des Sportlehrers lediglich anhand von Kriterien im sozialen Vergleich bewertet. Das dürfte vor dem Hintergrund der Kenntnis der kollektiv gängigen Praxis bedeuten, punktuell erzielte Handlungsergebnisse untereinander zu vergleichen. Ebenso wenig sieht er es als seine Aufgabe an, soziale Aspekte von Leistung erfahrbar zu machen, diesbezügliche Reflexionsprozesse zu unterstützen oder einzufordern, dass sie von den Schülern beim Handeln einbezogen werden. Das im

Mind-Map verankerte Konzept soziale Aspekte repräsentiert eine Bedingung, unter der Leistungen erbracht werden und nicht die Zielsetzung des sozialen Lernens im Sportunterricht. Soziale Aspekte, im Sinne von sozialen Verhältnissen, beeinflussen die Leistungsmotivation:

„Und die Motivation hängt sicherlich von den sozialen Aspekten ab. Sieht man immer wieder bei den Basketballspielern aus den USA, die dann in ärmlichen Verhältnissen groß werden, schlechte soziale Verhältnisse und da extreme Leistungen erbringen und extrem motiviert sind, aus den Verhältnissen herauszukommen“ (Herr H., LK, 29-33).

Aufgezeigt wurde weiter oben, dass er zwar Fachwissen vermittelte und beabsichtigte, dessen Anwendung zur selbstständigen Trainingsplanung einzufordern, dass aber dennoch die subjektive Deutung keine solche Zielsetzung enthält. Das Fehlen des Anspruchs, fachliche Grundlagen zu vermitteln und ihr Anwenden für selbstständiges Üben und Trainieren einzufordern, ist folgendermaßen begründbar: Der Sportlehrer formuliert es nicht als spezifische Zielsetzung von Unterricht, bei dem die Leistungsperspektive aufgegriffen wird, weil es in Folge seiner Philosophie vom Lernen perspektivenunabhängig im Fokus seiner Lehrtätigkeit steht.

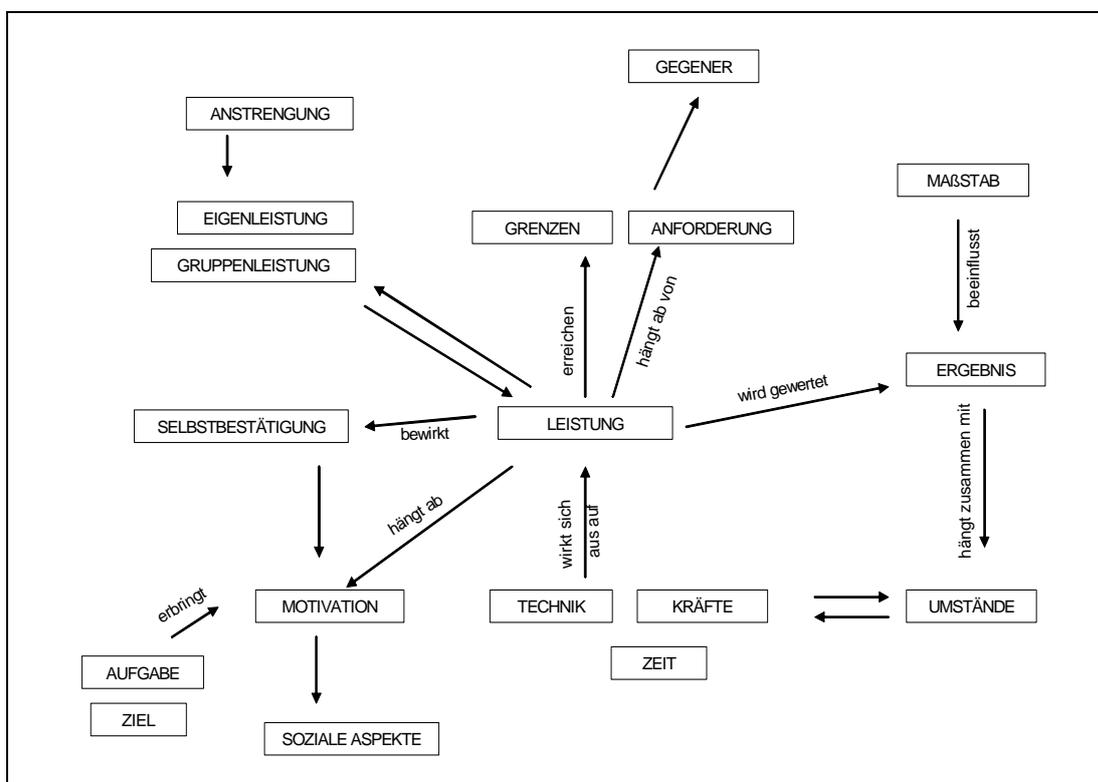


Abb. 20. Mind-Map zum Konzept Leistung (Herr H.)

Abschließend kann festgehalten werden, dass der untersuchte Unterricht, wenn zum Teil auch nur auf der Ebene der Handlungsplanung, zwei Per-

spektivenanforderungen entsprach: Fachliche Grundlagen der Leistungsentwicklung vermitteln und anwenden lassen sowie die Leistungsfähigkeit bewusst machen. Grundlage des Handelns war aber, so die Interpretation, nicht das Wissen über existierende Perspektivenanforderungen, sondern das Lehrplanwissen über den Leistungskursunterricht und die Abituranforderungen, die Philosophie vom Lehren in der Schule, das Wissen über Schüler, seine subjektive Deutung bzw. sein Leistungskonzept und ggf. trainingswissenschaftliches Wissen. Selbst wenn die Unterrichtsziele, die der Sportlehrer hat, wenn er Leistung zum Gegenstand des Unterrichts macht, nicht das Wissen über die tatsächlichen ministeriellen Forderungen widerspiegelt, sondern wie er sagt aus seinem Leistungskonzept resultieren, so existieren dennoch Übereinstimmungen. Allerdings bestehen auch einige Differenzen. Passungen zwischen Perspektivenanforderung und den vom Lehrer benannten Ansprüchen existieren für das Initiieren der Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff und der Bewertung von Leistung, dem erfahrbar Machen der Leistungsfähigkeit, dem einschätzen Lernen der Leistungsfähigkeit, dem Entwickeln der Anstrengungsbereitschaft und der Leistungsvollbringung bzw. Leistungsverbesserung. Unterschiede bestehen dahin gehend, dass folgende Ziele für den Sportlehrer nicht bestehen: soziales Lernen zu initiieren, den Leistungsfortschritt zu berücksichtigen sowie Fachwissen zur Leistungsverbesserung zu vermitteln und von den Schüler selbstständig anwenden zu lassen. Dass Letzterem zwar entsprochen wurde, es aber nicht als Ziel aufgeführt worden ist, dürfte darin begründet sein, dass es aufgrund der Philosophie vom Lehren unter allen pädagogischen Perspektiven im Fokus des Lehrerhandelns steht. Für das Handhaben von erwartbaren Differenzen zwischen Perspektivenansprüchen und dem tatsächlichen Handeln bedeutet das, schulsportliche Leistungen in ihrer Mehrdimensionalität zu vermitteln und zu versuchen, die (möglicherweise vorhandene) soziale Bezugsnormorientierung zu ändern. Forschungsarbeiten über die langfristige Wirkung von Interventionsprogrammen zur Beeinflussung der Bezugsnormorientierung zeigen allerdings pessimistische Ergebnisse (Rheinberg, 2005a), sodass der Umgang mit der Differenz hier bedeuten kann, sie aushalten zu müssen. Dass der Anspruch, den Schülern fachliche Grundlagen für Lern-, Übungs- und Trainingsprozesse zu vermitteln und ihre praktische Anwendung einzufordern, nicht Bestandteil der subjektiven Deutung ist, ist interventionsprak-

tisch irrelevant, weil Lehren für ihn bedeutet, die Selbstständigkeit der Heranwachsenden zu fördern.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der Forschungsarbeit war die Frage nach der Verwirklichung von Lehrplanansprüchen. Dabei ging es nicht darum, den bestehenden Arbeiten zur Rezeption und Verwendung von Bildungsplänen eine weitere hinzuzufügen⁴⁰. Zielsetzung war es, sich mit der Umsetzung des Lehrplans auf der Ebene des Lehrens im Sportunterricht auseinander zu setzen.

Bevor die gewonnenen Einsichten und die daraus abgeleiteten Empfehlungen fallübergreifend und vergleichend aufgezeigt werden, wird zunächst der konkrete Untersuchungsgegenstand und werden die durchgeführten Arbeitsschritte noch einmal dargestellt sowie eine kritische Stellungnahme zur Untersuchung gegeben. Die Arbeit endet mit abschließenden Bemerkungen zum Stellenwert der Arbeit.

Um den Geltungsbereich der gewonnenen Einsichten zu fassen, mussten forschungspraktisch Reduktionen vorgenommen werden, denn die Realisierung von Lehrplänen unterliegt komplexen Einflussfaktoren. Die Eingrenzungen beziehen sich auf den gewählten Ausschnitt der Ansprüche, der Wirklichkeit und der Einflussfaktoren. Konkret sollte am Beispiel der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* in explorativer Form untersucht werden, was aus den hiermit gestellten Ansprüchen in der Praxis des Oberstufenunterrichts wird. Um die vorfindbare Unterrichtswirklichkeit zu verstehen, wurde der Zugang über die Ebene der Lehrvoraussetzungen der Lehrkraft, genauer ihr Wissen, gewählt, denn Sportlehrkräfte sind das Bindeglied zwischen Lehrplan und Unterricht und ihr Wissen wird als notwendige Bedingung für Unterrichten angesehen. Der Begriff wird verstanden als Form mental repräsentierter Informationen, die Lehrkräfte zur Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen befähigen.

Will man untersuchen, was aus den Ansprüchen die mittels der Leistungsperspektive an das Lehren im Sportunterricht gestellt werden wird, dann

⁴⁰ Hierzu haben aktuell Stibbe & Aschebrock (2007) einen umfangreichen Überblick gegeben.

müssen zunächst die Ansprüche selbst und die Wirklichkeit des Unterrichts erfasst werden, um beides dann vergleichend gegenüberzustellen. Da einerseits die Ausführungen in den Rahmenvorgaben für den Schulsport Fragen zum Geforderten offen lassen und andererseits der Anspruch bestand, die Forderungen bestmöglichst zu erfassen, wurden verschiedene Quellen (Lehrpläne, Implementationsmaterialien, subjektive Deutungen von Revisionsgruppenmitgliedern) für die Analyse der existierenden ministeriellen Ansprüche genutzt. Wirklichkeit als Verwirklichung von Ansprüchen durch das Handeln des Sportlehrers existiert auf zwei Ebenen, der Ebene des Handlungsplans und des konkreten Unterrichts. Aufgrund des Umstands, dass die in der jeweiligen Unterrichtssituation ablaufenden Lehr-Lernprozesse durchaus von dem Handlungsplan und damit unter Umständen von der ursprünglichen Intention des Sportlehrers abweichen können, ist beides einbezogen worden. Ausgewählt wurde für die Erhebung von Realität auf der Ebene des Handlungsplans der Zugang über die Verbalisierung von Planungskognitionen und für die Ebene des konkreten Unterrichtens die Beobachtung. Passungen zwischen ministeriellen Ansprüchen und dem Unterrichten wurden dann durch Vergleiche anhand des entwickelten Kategoriensystems von Ansprüchen bestimmt. Da ressourcenbedingt nur Teile eines Unterrichtsvorhabens erfasst werden konnten, kann aus der erfassten Wirklichkeit nicht auf grundsätzlich bestehende Differenzen geschlossen werden. Diese sind auf der Basis der subjektiven Deutung des Sportlehrers zur Leistungsperspektive bestimmt worden. Passungen wurden demzufolge als Übereinstimmungen zwischen Ansprüchen und dem Lehrerhandeln und Differenzen als Unterschiede zwischen ministeriellen Ansprüchen und subjektiver Deutung bestimmt. Die den Passungen und Differenzen zugrunde liegenden Bereiche des professionellen Wissens wurden per Abduktion ermittelt. Dabei handelt es sich nicht um reine abduktive Schlüsse, denn die Trennung zwischen Abduktion, Induktion und Deduktion ist primär eine analytische, mit der der vorrangige Schlussmodus benannt wird. Datenbasis waren die Kognitionen bei der Planung von Unterricht, die subjektive Deutung der Leistungsperspektive und das Leistungskonzept. Den beiden Bereichen des Sportlehrerwissens wurde aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen eine besondere Bedeutung für die Verwirklichung von Ansprüchen zugeordnet. Ihre Rekonstruktion durch die Lehrkraft selbst bildete den notwendigen Referenzrahmen für die

Analyse ihrer Bedeutung für das Unterrichten. Dieser war erforderlich, weil bei der Unterrichtsplanung ein expliziter Rückgriff auf die subjektive Deutung und das Leistungskonzept kaum zu erwarten ist. Zudem war eine Pluralität in der Begriffsbestimmung von Leistung und bei der Deutung der Leistungsperspektive erwartbar, denn Leistung ist ein Terminus der unterschiedlich gefasst werden kann und die Verständlichkeit des in den Richtlinien und Lehrplänen Geforderten ist zumindest in Teilen fragwürdig, was individuell unterschiedliche Auslegungen begünstigt. Ohne Bezugsrahmen wäre eine Zuordnung deshalb potenziell falsch. Aus den gewonnenen Einblicken wurden dann, unter Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen, erste Hinweise für den Umgang mit der Realität abgeleitet.

Die Analyse der Verwirklichung von Lehrplanansprüchen wie sie mittels der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* an Sportunterricht gestellt werden, erfolgte im Rahmen dieser Arbeit lehrerspezifisch. Die Ergebnisse stellen erste Einsichten in den gewählten Ausschnitt von Wirklichkeit dar. Von einer Sättigung in dem Sinne, dass bei anderen Sportlehrkräften keine neuen Aspekte mehr gefunden werden können, kann nicht ausgegangen werden. Hierzu wäre eine umfangreichere Forschungsarbeit notwendig, die kapazitätsbedingt, durch die verfügbaren personellen und zeitlichen Ressourcen, nicht leistbar gewesen ist. Infolge der Freiwilligkeit der Beteiligung und des notwendigen Zeitaufwands dürfte sich die Untersuchungsgruppe durch ein relativ hohes berufliches Engagement auszeichnen. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass nur ein Ausschnitt des Sportlehrerhandelns untersucht worden ist. Das wirft die Frage auf, ob das Erfasste typisch ist für die Umsetzung der Leistungsperspektive durch Oberstufenlehrer oder ob es lediglich einige unbedeutende Facetten der Realität widerspiegelt. Darüber hinaus sind die Grenzen der gewählten Erhebungsmethoden zu berücksichtigen, denn handlungsrelevantes Wissen ist niemals vollständig erfassbar. Probleme, die mit den Erhebungsmethoden verbunden sind, wie die Subjekt-Objektconfundierung beim Mappingverfahren, konnten nicht vollständig verhindert werden, obwohl kein Verwendungszwang der offenen Pools bestand. Ebenso wurde mittels des Lauten Denkens teilweise mehr erfasst als die eigentlichen Planungskognitionen. Ein Teil der Sportlehrkräfte unterlag einem Erklärungszwang, was, nebenbei be-

merkt, durchaus aufschlussreich sein kann. Dennoch gaben die Sportlehrer mehrheitlich an, dass die Verbalisierung ihrer Gedanken ihre Planungstätigkeit nicht beeinträchtigte.

6.1 Einsichten in Wirklichkeit

In den nächsten Abschnitten werden die Ergebnisse der einzelnen, lehrerspezifischen Auswertungen anhand der Anspruchskategorien gebündelt dargestellt. Wiedergegeben werden die vorgefundenen Konkretisierungen, das hierfür handlungsrelevante Lehrerwissen und das Wissen, welches für die Differenzen zwischen curricularen Ansprüchen und den subjektiven Deutungen der Sportlehrer von Bedeutung sein dürften. Dabei wird außer Acht gelassen, dass Differenzen insgesamt auch die Folge der Rekonstruktionsperspektive, der Wahrnehmung als generelle Anforderung an Sportunterricht oder von verdichtetem Wissen sein können (s. Kap. 5.2-5.7). Dies geschieht, weil die hierdurch bedingten Unterschiede (zunächst) interventionspraktisch vernachlässigt werden können.

Sportlehrer sollen Schüler dahin führen, dass sie selbstständig und fachkompetent ihre sportmotorischen Leistungen verbessern können: Mit der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* wird der Anspruch an Sportlehrer gestellt, fachliche Grundlagen zur Leistungsentwicklung zu vermitteln, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, selbstständig und fachkompetent zu lernen, zu üben und zu trainieren. Speziell für den Oberstufenunterricht wird eingefordert, dass die „Prozesse des Übens und Trainierens (...) von den Schülern selbstständig geplant, organisiert, durchgeführt und reflektiert“ (MSWWF, 1999, S. 6-7) werden. Analysiert man das Sportlehrerhandeln hinsichtlich dieses Anspruchs, dann zeigt sich, dass Anforderungen an die Oberstufenschüler vorgesehen waren, die, wenn auch nur teilweise eingefordert, denkbare Konkretisierungen darstellen. Allerdings, das ist einschränkend festzustellen, nur im Sinne einer Hinführung zur selbstständigen Leistungsverbesserung. Konkret wurde

- das Schüler-Schüler-Feedback im Rahmen des Technikerwerbs und der Technikverbesserung vorgesehen und teilweise eingefordert.

- beabsichtigt, die Schüler einen Plan für ein Ausdauertraining erarbeiten zu lassen.
- für das selbstständige Üben und Trainieren relevantes Fachwissen gelehrt.

Für das *Schüler-Schüler-Feedback* lassen die Planungskognitionen den Schluss zu, dass es lehrerspezifisch die Folge

- von didaktischem Wissen ist, denn es wurde als methodisches Mittel zur Leistungsverbesserung genutzt.
- von normativem Wissen ist, weil sportlich nicht aktive Schüler damit in den Sportunterricht einbezogen werden sollten.
- von sportartspezifischem Wissen ist. Zumindest dann, wenn das Schüler-Schüler-Feedback als Element einer typischen Aufgabe interpretiert wird, die ihrerseits Bestandteil einer methodischen Reihe zur Vermittlung einer sportmotorischen Technik ist. Alternativ kann es aber auch aus dem Konzept *Lehren sportlicher Techniken* resultieren. In diesem Falle wäre es nicht sportartspezifisches, sondern allgemeines fachliches Wissen, das handlungsrelevant war. Hinzu kommt noch eine dritte Deutungsmöglichkeit. Das Schüler-Schüler-Feedback wird im Handlungsplan aufgrund von allgemeinem, fachunabhängigen methodisch-didaktischem Wissen aufgenommen.

Anzunehmen ist, dass es bei dem Einsatz des Schüler-Schüler-Feedbacks nicht um das Fördern der Selbstständigkeit der Lernenden ging, sondern es unter dem Blickwinkel der sportmotorischen Leistungsförderung eingesetzt wurde. Aufgrund der handlungsrelevanten Wissensbestände wird vermutet, dass der Lehrerbildung für diese Verwendungsform eine entscheidende Bedeutung zukommt. Feedback wurde und wird wahrscheinlich dort zumeist immer noch unter dem Fokus der sportmotorischen Leistungsverbesserung bzw. der Qualifizierung zum Lehren sportlicher Techniken thematisiert und nicht als eine Möglichkeit, Schüler im Sportunterricht zum selbstständigen Lernen und Üben zu befähigen. Gleichwohl schließt das eine das andere nicht aus. Erlernt wird jedoch ein anderer Verwendungskontext. Einher geht hiermit, dass im Schulsport notwendiges Grundlagenwissen zum Feedback, wie Beobachtungsstandort, Zeitpunkt des Feedbacks etc., nicht vermittelt

wird, sondern die relevanten Aspekte durch die jeweilige Feedbackaufgabe vorgegeben werden. Für die zweite genannte Konkretisierung, die geplante Aufgabe, dass die Oberstufenschüler sich einen *Trainingsplan* zur Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit erstellen sollen,

- war die Philosophie vom Lehren bzw.
- waren die subjektive Deutung und/oder das Wissen über die Anforderungen im Abitur und an Unterricht im Leistungskurs Sport handlungsrelevant.

Die Analyse des empirischen Materials lässt den Schluss zu, dass *Fachwissen*⁴¹, genauer fachliche Grundlagen zur Leistungsentwicklung, im Leistungskursunterricht vermittelt wurde(n), auf

- dem Wissen über Lehren in einem Leistungskurs bzw. den Anforderungen im Abitur,
- der Philosophie vom Lehren und
- der subjektiven Deutung basierte.

Zielsetzung war, die Schüler auf die Klausuren und letztlich die schriftliche Abiturprüfung vorzubereiten. Zudem bestand der Anspruch, dass die Schüler Leistungsunterschiede verstehen. Im Grundkurs wurde in den aufgezeigten Sporteinheiten Fachwissen, außerhalb des unmittelbar zur Leistungsverbesserung unbedingt notwendigen, nur von einem der drei Lehrer vermittelt. Es war der Verbesserung der sportmotorischen Leistung untergeordnet. Im empirischen Material findet sich kein Hinweis darauf, welche Bereiche des beruflichen Wissens hierfür handlungsbedeutsam gewesen sind. Dass gerade im Grundkurs das Vermitteln von Theorie einen geringen bis gar keinen Stellenwert zu haben scheint, ist nicht allein über die institutionellen Rahmenbedingungen zu erklären. Zumindest in den 1980er Jahren führten Sportlehrer nach Stibbe (1993) drei Argumente gegen die Weitergabe von Theoriewissen an. Als Gegenargumente wurden genannt: Die kompensatorische Funktion von Sportunterricht,

„nach der Sport als Widerpart zu den intellektuellen Anforderungen der ‚Sitz-Fächer‘ verstanden wird. (...) Nach übereinkommender Anschauung stelle weiterhin eine rationale Durchdringung ein Hemmnis und bloßen ‚Zeitverlust‘ bei

⁴¹ Unter Fachwissen werden hier jene Wissensinhalte gefasst, die nicht unmittelbar bzw. nicht ausschließlich für das Schüler-Schüler-Feedback oder die Trainingsplanung vermittelt werden.

der fachspezifischen Forderung nach *Intensivierung und hohen Bewegungszeit* dar. (...) auch könnten Reflexionsphasen, so die Kritiker der ‚Theorie‘ im Schulsport, den Widerstand der Schüler hervorrufen, deren traditionsbehaftete Erwartungshaltung in erster Linie auf ‚Bewegungszeit‘ im Sportunterricht ausgerichtet sei. (...) Schließlich werden *extrem negative Erfahrungen mit der theoretischen Unterweisung*, vor allem im Hinblick auf eine Inanspruchnahme für extrasportive Interessen (...) angeführt“ (Stibbe, 1993, S. 9-10).

Die Ablehnung, fachliche Grundlagen im Sportunterricht zu vermitteln, könnte - mehr oder weniger stark - für den Einzelnen auch heute noch zutreffen. Ein Widerstand gegen die Theorievermittlung im Sportunterricht hat zwangsläufig eine negative Bedeutung für die Befähigung der Lernenden zum selbstständigen Lernen, Üben und Trainieren, denn fachliches Wissen ist hierfür unabdingbar: Nur wer die Grundlagen der Trainingsplanung kennt, kann sich selbst einen angemessene Trainingsplan erstellen. Nur wer ein Mindestmaß an Wissen über Feedbackprozesse hat, kann Rückmeldungen im Lernprozess sportmotorischer Bewegungen angemessen einsetzen. Neben diesem spezifischen Aspekt stehen der Verwirklichung des Anspruchs der selbstständigen Leistungsverbesserung durch die Schüler verschiedene Faktoren entgegen. Sie können mit den Begriffen Philosophie vom Lehren und Machbarkeitseinschätzung gefasst werden. Wird Lehren im Sportunterricht verstanden als effektive Ansteuerung sportartspezifischen Könnens, dann steht dieses Wissen im Widerspruch zu dem Perspektivenanspruch. Die Differenz zwischen ministeriellen Forderungen und dem individuellen Lehrplan ist demzufolge interpretierbar als Lösung für die Handhabung von konkurrierenden Anforderungen an Lehren im Sportunterricht. Ursache für diese Sichtweise von Lehren dürfte bei dem betreffenden Lehrer die Ausbildung nach dem Sportartenkonzept sein. In seiner einfachsten Interpretation zielt Unterrichten auf die Befähigung der Schüler zur Teilhabe am gesellschaftlichen Sport in Gestalt ausgewiesener Sportarten. „Die Subjektseite der Erziehung wird in diesem Konzept nicht eigens reflektiert, sondern es wird erwartet, dass sich erwünschte Bildungs- und Erziehungsprozesse in der sportlichen Betätigung gleichsam automatisch einstellen“ (Prohl, 1999, S. 141). Hinsichtlich des konstitutiven pädagogischen Prinzips dominiert dabei die Fremdaufforderung, während die persönlichkeitsbildende Intention der Selbsttätigkeit kaum eigenes erwähnt wird (Prohl, 1999). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Einschätzung der Umsetzbarkeit dieses Anspruchs. Der individuellen Bewertung, dem Anspruch entsprechen zu können, dürfte eine entscheiden-

de Bedeutung zukommen. Hemmnisse könnten damit z. B. die (antizipierten) Voraussetzungen und das Verhalten der Schüler, Annahmen über den erforderlichen Zeitbedarf oder aber auch die Kompetenz der Lehrkraft sein. Die Untersuchung zeigt, dass eine mögliche Folge die Reduzierung des erkannten Anspruchs ist. Dieser wird auf das Aufzeigen von leistungsbeeinflussenden Faktoren beschränkt. Theoretisch denkbar ist zudem, dass in der Konsequenz der Anspruch als fremd gesetzte Anforderung abgelehnt und als ursprünglich eigener Anspruch vollständig aufgegeben wird.

Sportlehrer sollen initiieren, dass die Heranwachsenden sich mit dem Leistungsbegriff und der Leistungsbewertung auseinandersetzen: Eine weitere Forderung, die mittels der pädagogischen Perspektive an das Handeln von Sportlehrern gestellt wird, besteht darin, den Lernenden aufzuzeigen, dass „Leistungen keine objektiven und absoluten Größen sind, sondern durch soziale Vereinbarungen und Vergleich ermittelt werden“ (MSWWF, 1999, S. XXXIV). Gerade Oberstufenunterricht soll hierauf ausgerichtet sein. Die Untersuchung zeigt, dass dieser Anspruch von einem Sportlehrer konkretisiert wurde, in dem er die relative und absolute Leistungsfeststellung kontrastierte. Grundlage war, so die Interpretation, kein Rückgriff auf Perspektivenwissen, sondern mit der Inhaltsauswahl wurde ein vorhandener Unterrichtsentswurf zur relativen Leistungsmessung aktualisiert. Ob im Einzelnen ein solches Ziel für den Unterricht existiert, scheint von dem Leistungskonzept der Sportlehrer abzuhängen. Haben sie die Kriterien des normierten Sports oder jene der gängigen Schulsportpraxis internalisiert, dann besteht eine solche Handlungsabsicht nicht. Darüber hinaus, so lässt die Erhebung vermuten, existiert noch eine andere Ursache: eine in Teilen falsch repräsentierte pädagogische Perspektive, bei der die Kriterien von Leistung als vorgegeben angesehen werden. Der Perspektivenanspruch stellt dann einen gewissen Widerspruch dar. Den Leistungsbegriff in diesem Fall infrage zu stellen und dann doch bestimmte, festgelegte Kriterien für schulsportliche Leistungen der Einordnung der Handlungsergebnisse zugrunde zu legen, wäre nicht folgerichtig. Bleibt die Frage, warum die Perspektive falsch repräsentiert ist. Die unzureichende Lehrplanfestigkeit verweist auf das Problem der Rezeption von Bildungswerken (Stibbe, 2006).

Sportlehrer sollen die Bereitschaft zur Anstrengung (Lern- und Leistungsmotivation) fördern: Lehren unter dieser pädagogischen Perspektive heißt auch, dass im Sportunterricht die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler in Anforderungssituationen und Anforderungsprozessen positiv beeinflusst werden soll. Ob und wie dieser Anspruch absichtsvoll eingelöst wird, ist individuell unterschiedlich. Als Konkretisierungen des Perspektivenanspruchs sind einige Leistungsfeststellungen interpretierbar, und zwar dann, wenn mittels dieser die Differenz zwischen Leistungsstand und Abituranspruch, als persönlich hoch relevantes Ziel, aufgezeigt wurde. Des Weiteren, wenn der Leistungsfortschritt infolge des absolvierten Trainings verdeutlicht wurde (persönliche Wirksamkeitserfahrung) oder im Sportunterricht auch der individuelle Leistungsfortschritt bei der Bewertung von Leistung Berücksichtigung fand (Könnenserfahrung für leistungsschwächere Schüler). Darüber hinaus wurde auf die Möglichkeiten der sekundären Verstärkung und der Autonomieunterstützung zurückgegriffen. Handlungsrelevant waren je nach Sportlehrer unterschiedliche Wissensbereiche. Hierbei handelte es sich um

- die subjektive Deutung, die auf Assoziation mit dem eigenen Unterricht beruht,
- das Leistungskonzept (Anstrengung ist bedeutsam für Leistung),
- das Wissen über Schüler (Notwendigkeit, dass sie ihren *inneren Schweinehund* überwinden) und
- fachliches Wissen (Zeitbedarf für die Ausbildung der geforderten Leistungsfähigkeit).

Wird die Anforderung, die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler zu fördern, nicht als Unterrichtsziel aufgeführt, dann kann die Differenz Folge einer Copingstrategie sein, die ihrerseits aus der mangelnden Handlungskompetenz resultiert. Andere Ursachen sind, soweit sie existieren, aus dem Datenmaterial nicht rekonstruierbar.

Sportlehrer sollen sportmotorische Schülerleistungen einfordern und fördern: Mit der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* wird gefordert, dass Schüler die Möglichkeit haben, sportmotorische Leistungen zu vollbringen und zu verbessern. Dass einerseits gerade

für die Sekundarstufe II der Anspruch besteht, dass die Lernenden selbständig ihre Leistungen verbessern sollen, andererseits aber in der Realität das Mandat im Kern beim Sportlehrer liegt, ist bereits unter dem entsprechenden Anspruch aufgezeigt worden. Was aber sind das für Leistungen, die die Lehrer fördern? Im Konkreten handelte es sich um Techniken der Sportart Leichtathletik, Fußball und Schwimmen. Hinzu kamen mit der Ausdauerleistungsfähigkeit und der Sprungkraft konditionelle Fähigkeiten. Dass die Sportlehrer die Verbesserung von sportmotorischem Können förderten, ist auch, aber nicht immer, die Folge des Wissens über die pädagogische Perspektive gewesen. Bei einigen Lehrern ist es interpretierbar als das Resultat von Wissen über die Anforderungen im Sportleistungskurs bzw. über die Abituranforderungen, von Fachwissen oder von der individuellen Vorstellung von Leistung. Die als handlungsbedeutsam identifizierten subjektiven Deutungen repräsentieren kein curriculares Wissen. Auffällig ist, dass, auch wenn im Einzelnen andere Unterrichtsziele für bedeutsamer gehalten werden, Lehren bei den meisten der untersuchten Lehrer auf die sportmotorische Leistungsförderung ausgerichtet war. Die Ursache dürfe darin liegen, dass hierin der zentrale Berufsauftrag gesehen wird. Dass das nicht konsequenzenlos für die Verwirklichung jener Ansprüche ist, die stärker auf die Entwicklungsförderung gerichtet sind als auf die Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, ist leicht einsichtig.

Sportlehrer sollen den Schülern ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen bewusst machen: Die Anforderung an Lehrer, den Schülern ihre individuelle Leistungsfähigkeit aufzuzeigen, geschah im Sportunterricht über die Leistungsmessung in Form eines Wettkampfs, eines Tests oder einer klar definierten Aufgabe. Es war bei fast allen Sportlehrern Teil der evaluierten Einheiten bzw., soweit bekannt, des Unterrichtsvorhabens. Allerdings war es zum Teil ein Nebenprodukt des Unterrichtens. Wenn es bewusst eingesetzt wurde, um den Schülern die eigene Leistungsfähigkeit bei einer definierten Anforderung bewusst zu machen, dann basierte es auf

- pädagogisch-psychologischem Wissen (Fördern der Anstrengungsbereitschaft),
- Wissen über Schüler (Nachkommen eines Schülerwunschs) und

- der subjektiven Deutung, im konkreten Fall dem Leistungskonzept (Aufbau eines realistischen Selbstkonzepts).

Dass die Sportlehrer den Oberstufenschülern ihre Leistungsfähigkeit bewusst machen wollen, ergab sich aus der Absicht, die Leistungsbereitschaft fördern zu wollen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass keine konkurrierenden Bereiche des professionellen Wissens gefunden werden konnten.

Sportlehrer sollen Schüler in die Lage versetzen, dass sie ihre Leistungsfähigkeit angemessen einschätzen können: Die Konkretisierung eines weiteren Perspektivenanspruchs an Lehren, die Schüler in die Lage zu versetzen ihre Leistungsfähigkeit angemessen einschätzen zu können, ist nicht eindeutig zu identifizieren. Zunächst einmal sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Anforderung *einschätzen* hier gedeutet wird als das Treffen eines Qualitäts- und Quantitätsurteils. Man könnte sagen, dass die Anforderung insofern ansatzweise verwirklicht wurde, als dass in den Sporteinheiten Einflussfaktoren auf die sportmotorische Leistung oder ihrer Kriterien behandelt und Erfahrungen des eigenen *Könnens* ermöglicht wurden. Die Schüler dahin zu führen, dass sie ihre Leistungsfähigkeit angemessen einschätzen, verlangt aber sicherlich noch mehr. Die bloße Vermittlung von notwendigem (Fach-)Wissen garantiert noch nicht seine Anwendung. Gerade für ein qualitatives Urteil muss berücksichtigt werden, dass Schüler ihre erzielten bzw. erzielbaren Handlungsergebnisse aufgrund ihres sozialisatorisch erworbenen Leistungsverständnisses einordnen werden. Demzufolge dürfte eine kognitive Aufarbeitung der individuell vorgenommenen Einschätzungen der Leistungsfähigkeit im Lernprozess zunächst unabdingbar sein. Für die evaluierte Wirklichkeit bedeutet das, dass letztlich der Anspruch nicht umgesetzt wurde. In den subjektiven Deutungen ist das *Einschätzen* enthalten, jedoch bleibt unklar, was vom einzelnen Sportlehrer genau darunter verstanden wird.

Sportlehrer sollen den Unterricht so gestalten, dass die Heranwachsenden soziale Aspekte von Leistung kennenlernen, reflektieren und letztlich auch einfordern, dass sie diese beim Handeln berücksichtigen: In den Ausführungen des Rahmenplans zu der pädagogischen Leistungsperspektive heißt es: „Leistungserziehung ist auch eine Aufgabe sozialen Lernens“ (MSWWF,

1999, XXXIV). Gemeint sein dürfte beispielsweise, dass Schüler in Konkurrenzsituationen verantwortlich handeln, die Erfahrung von gemeinsamen Leistungen machen sollen u. a. m. Lehren bedeutet dann in didaktisch sinnvoller Weise, den Unterricht darauf auszurichten. Bei keinem der untersuchten Sportlehrer ist der Unterricht dazu geeignet gewesen, dass die Schüler soziale Aspekte von Leistung kennenlernen, reflektieren und dann letztlich auch beim Handeln berücksichtigen. Das empirische Material enthält auch nicht, dass einer der Sportlehrer dies beabsichtigte. Dies dürfte zudem unabhängig vom konkret beobachteten Wirklichkeitsausschnitt gelten, den der Vergleich der subjektiven Deutungen mit den tatsächlich existierenden Ansprüchen an Unterrichten zeigt, dass das soziale Lernen ausgeblendet wird oder als etwas sich im sozialen Kontext von selbst ergebendes verstanden wird. Letzteres ist eine Vorstellung, die nach Böhm (2006) viele Pädagogen teilen. Fachwissenschaftlich wird allerdings nicht davon ausgegangen, dass das pädagogisch Bedeutsame sozialer Interaktionen sich zwangsläufig automatisch ergibt. Handeln in sozialen Kontexten legt nicht per se prosoziales Verhalten nahe. Warum aber sehen Sportlehrer es nicht als ihre Aufgabe an, soziale Aspekte von Leistung aufzuzeigen und Schüler dahin zu führen, dass sie diese reflektieren und beim Handeln berücksichtigen? Und warum beinhaltet das Konzept von sozialem Lernen teilweise eine Unvermeidbarkeitshypothese? Erstens muss natürlich berücksichtigt werden, dass die subjektiven Deutungen zum Teil gar nicht oder nur indirekt auf Perspektivenwissen beruhen. Problematisch ist diesbezüglich ein eindimensionales Konzept von Leistung, bei dem die soziale Dimension von Leistung fehlt. Zweitens könnte die Zielsetzung implizit vorhanden sein, beispielsweise bei einem untersuchten Sportlehrer, wenn der Anspruch besteht, dass Unterschiede in der Lern- und Leistungsentwicklung von den Schülern verstanden werden sollen, denn dies ist notwendig für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Leistung anderer. Theoretisch denkbar ist es drittens, dass die Ungewissheit der Wirksamkeit des Lehrens von Bedeutung ist. Der Versuch, prosoziales Verhalten zu fördern, dürfte bei jedem Sportlehrer schon einmal die Erfahrung mit sich gebracht haben, dass sein Unterricht wirkungslos blieb. Das liegt zumindest nahe, weil es eine Reihe von Faktoren gibt, die soziales Handeln beeinflussen. Ebenso gibt es nicht den *Sport*. Lehrer müssen demzufolge in der Lage sein, geeignete Unterrichtssituationen zu erkennen bzw. aktiv zu

schaffen. Gerade vor dem Hintergrund, dass die meisten Sportlehrer im Kern lediglich dazu ausgebildet worden sind, sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, stellt sich hier die Kompetenzfrage. Hinzu kommt, dass möglicherweise aufgrund von impliziten Erwartungen bestimmte Schülerverhaltensweisen gar nicht unter dem Blickwinkel des sozialen Lernens wahrgenommen werden. Beispielsweise könnte es als normal und damit auch potenziell unproblematisch angesehen werden, dass sich beim Fußballspiel die Jungen den Pass gegenseitig zuspielen und die Mädchen kaum am Spiel beteiligt werden, anstatt es als Anlass bzw. Chance zum sozialen Lernen zu erkennen und zu nutzen (Wunzel, 2004). Enthält das empirische Material zumindest für die erste Frage noch Hinweise, so müssen in den Daten verankerte Verstehensansätze für die Sichtweise der Zwangsläufigkeit sozialen Lernens im Sportunterricht geschuldet bleiben. Denkbar wäre, dass die Unvermeidbarkeitsannahme aus der Vorstellung resultiert, dass Handeln im sozialen Kontext soziales Verhalten bedingt und damit immer auch - vergleichbar mit einer *sich selbst erfüllenden Prophezeiung* - ein Stück weit hervorbringt. Ausgeblendet wird dann, dass auch antisoziales Verhalten provoziert werden kann.

Sportlehrer sollen im Sportunterricht verschiedene Bezugsnormen nutzen, wobei der individuelle Leistungsfortschritt Vorrang vor dem sozialen Vergleich hat. Als weitere Forderung enthält die pädagogische Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen*, dass im Sportunterricht verschiedene Bezugsnormen zu berücksichtigen sind, wobei der individuelle Leistungsfortschritt Vorrang vor dem Vergleich mit anderen haben soll. Eine solche Präferenz ist nur bei einem Sportlehrer in den Kognitionen bei der Unterrichtplanung und der subjektiven Deutung vorhanden. Unklar bleibt allerdings, ob sie tatsächlich handlungsrelevant ist, denn die verbalen Äußerungen im Unterricht lassen nur auf eine Gleichstellung von sozialer und individueller Bezugsnorm schließen. Das ist nicht verwunderlich, weil dies einer heute noch gängigen Praxis im Schulsportunterricht entspricht. Unterrichten in einem Sportleistungskurs, so zeigen es die Daten, kann sogar zur Ausklammerung der individuellen Bezugsnorm führen, wenn dies als nicht vereinbar mit den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe angesehen wird. Leistungsbeurteilungen werden dann ausschließlich in ihrer Funktion genutzt,

dauerhafte Zugangsberechtigungen zu Studien- oder Ausbildungsplätzen zu vermitteln. Ausgeblendet wird, dass Leistungsbeurteilungen auch für Rückmeldungen innerhalb eines Ausbildungsabschnitts eingesetzt werden können und dass gerade die individuelle Bezugsnorm über günstige Motivationsauswirkungen den Lernerfolg fördern kann (Rheinberg, 2001). Wird im evaluierten Unterricht den einzelnen Oberstufenschülern eine Rückmeldung zu ihrer individuellen Leistungsentwicklung gegeben, dann war psychologisches Wissen oder das Leistungskonzept handlungsrelevant. Die Verwendung zielte darauf, die Lern- und Leistungsbereitschaft zu fördern und/oder die Bedeutung von Leistungsvoraussetzungen zu verdeutlichen. Das mag auf den ersten Blick identisch erscheinen, aber den Zusammenhang von individuellen Voraussetzungen und Leistung transparent zu machen, kann sicherlich auch einem anderen Zweck dienen, beispielsweise um einen Zugang zu schaffen, damit die Schüler verständnisvoll mit den Leistungen anderer umgehen. Auch die Rekonstruktionen der subjektiven Deutungen zeigen, dass die Berücksichtigung von individueller und sozialer Bezugsnorm durchaus als Anforderung erkannt und/oder vorhanden ist. Dass unabhängig vom gewählten Untersuchungsausschnitt der individuelle Leistungsfortschritt aus der Perspektive der Sportlehrer keinen besonderen Stellenwert für das Unterrichten unter der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* hat, entspricht zwar nicht der Forderung, ist allerdings auch nicht verwunderlich. Vermutlich haben viele Lehrer im Laufe ihrer Biographie eine soziale Bezugsnormorientierung erworben.

6.2 Anhaltspunkte für einen konstruktiven Umgang mit Wirklichkeit

Aus den gewonnenen Einsichten lassen sich trotz ihrer Heterogenität bzw. nicht hinreichenden Verdichtung erste wichtige Anhaltspunkte für einen konstruktiven Umgang mit Wirklichkeit ableiten. An dieser Stelle sollen einige Auffälligkeiten und daraus ableitbare Empfehlungen herausgegriffen werden, die bei einer fallübergreifenden und fallvergleichenden Betrachtung besonders auffallen sind.

Subjektive Deutungen: Die subjektiven Deutungen der Sportlehrer von der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* stellen nur teilweise echtes curriculares Wissen dar. Alternativ beruhen

die Rekonstruktionen auch auf Assoziationen mit dem Leistungskonzept oder dem eigenen Unterricht. Geht man davon aus, dass es nicht dem Zufall überlassen werden darf, dass die tatsächlich existierenden ministeriellen Ansprüche realisiert werden, dann stellt sich die Frage, warum die Sportlehrer zum Teil nicht einmal versuchen auf Wissen über die Leistungsperspektive zurückzugreifen. Liegt die Ursache in der Verständlichkeit (s. Kap. 3) oder der wahrgenommenen Offenheit der Anforderungen, dann könnte die Ableitung von Unterrichtszielen aus dem Leistungskonzept und dem eigenen Sportunterricht Lösungen für den Umgang mit Ungewissheit darstellen, denn beides bietet eine Handlungsorientierung. Neben solchen Aspekten kommt auch in Betracht, dass das Leistungskonzept bzw. episodisches Wissen im Gedächtnis leichter wieder auffindbar sein könnte - möglicherweise aufgrund einer anderen Verarbeitungstiefe. Dem Zusammenhang von Enkodierung, Speicherung und Retrieval kann aufgrund seiner Komplexität hier nicht nachgegangen werden. Es soll aber zumindest darauf hingewiesen werden, dass es Sinn machen könnte, auch in diese Richtung weiter zu denken, um letztlich daraus Rückschlüsse für den Erwerb von Perspektivenwissen bzw. allgemein von Lehrplanwissen zu ziehen. Darüber hinaus ist es grundsätzlich denkbar, dass das Innovationspotenzial der pädagogischen Perspektive abgelehnt wird und infolgedessen direkt auf Bekanntes zurückgegriffen wird. Die vorliegende Untersuchung widerlegt jedoch eine solche These, denn für die betreffenden Oberstufenlehrer ist Sportunterricht mehr als die Vermittlung von sportartspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was auch immer im Einzelnen ursächlich ist, die Hoffnung, mit Lehrplänen „auf den Unterrichtsprozess einwirken und somit bildungspolitische Innovationen gleichsam ‚von oben‘ anregen zu können“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 1), wird damit - wenn auch nur für einen spezifischen Lehrplanausschnitt - ein weiteres Mal fragwürdig (Stibbe & Aschebrock, 2007). Trotz des Erkenntnismangels über die tatsächlichen Gründe für den Rückgriff auf anderes als curriculares Wissen, legt der Befund nahe, das Handeln von Sportlehrern auf andere Weise in die gewünschte Richtung zu lenken. Als ein indirekter Weg ist zunächst das Schulbuch denkbar. Forschungen zur Unterrichtsplanung in anderen Fächern haben gezeigt, dass das Schulbuch durchaus eine Orientierungsfunktion für das Lehrerhandeln hat (Haas, 1998; Tebrügge, 2001). Allerdings legen schulspezifisch unterschiedliche räumliche und materielle Vorausset-

zungen sowie die Heterogenität von Bewegung, Spiel und Sport, die Sportlehrer mitunter an ihre Grenzen kommen lässt, nahe, dass ein Schulbuch für das Handeln des Einzelnen eine ganz unterschiedliche Relevanz haben wird. Eine Alternative ist ein Fundus an ausgearbeiteten Unterrichtsvorhaben, wie er bereits im Internet zur Verfügung gestellt wird. Mit dem Medium ist eine gute Zugänglichkeit zu den Materialien gegeben, jedoch ist damit nicht automatisch eine große Verbreitung verbunden. Zumindest die an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Sportlehrkräfte kannten die Internetplattform nicht, woraus geschlossen werden kann, dass Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die Kenntnis vom Vorhandenen zu verbessern. Die nicht verhinderbaren Selektionsmöglichkeiten bergen aber auch immer die Gefahr des Rückgriffs auf *Bekanntes und Bewährtes*, d. h. dem Befähigten der Heranwachsenden zur Teilhabe am Kulturphänomen Sport. Deshalb wird es für unabdingbar gehalten, neben der indirekten Einflussnahme immer auch die Kenntnis über das Geforderte (hier: Wissen über die gestellten Perspektivenansprüche) zu sichern, wohl wissend, dass der individuelle Lehrplan niemals ein passgenaues Abbild der curricularen Forderungen sein wird. Differenzen sind nicht verhinderbar, sondern nur minimierbar und müssen damit in gewissem Ausmaß ausgehalten werden.

Konzepte: Im Rahmen der Auswertung sind für die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen zwei Konzepte besonders aufgefallen. Es handelt sich um die Vorstellung, die der Einzelne von Leistung und von sozialem Lernen hat. Dem Begriff Leistung kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als dass er wesentlich (mit-)beeinflusst, welche Ansprüche in den subjektiven Deutungen enthalten sind. Einige Lehrer leiteten die Lehr-Lernziele direkt aus ihrem Leistungskonzept ab, bei den Anderen dürfte es selektiven Einfluss auf die Repräsentation von bestehenden ministeriellen Ansprüchen haben. Um die Passungen zwischen Anforderung und Wirklichkeit zu erhöhen, müssen deshalb schulsportliche Leistungen in ihrer motorischen, sozialen und kognitiven Dimension erkannt und anerkannt werden. Leistung muss zudem als gesellschaftliches Konstrukt, dessen zugrunde liegende Kriterien keine kontextübergreifende und zeitunabhängige Gültigkeit haben, erfasst und bewusst sein. Für die Absicht, Schülern zu einer Auseinandersetzung mit Leistung und seiner Bewertung anzuregen, scheint eine kritisch reflektier-

te Sicht auf (schul-)sportliche Leistungen nicht (unbedingt) hinreichend zu sein. Die Auswertung der Daten lässt vermuten, dass (mitunter) noch etwas anderes hinzukommen muss. Im Konkreten war es die Erfahrung, dass die Schüler die vom Lehrer vergebenen Noten nicht immer akzeptieren. Ein solcher Praxisdruck birgt aber zugleich die Gefahr, dass das Ziel einer kritischen Auseinandersetzung mit Leistung und seiner Bewertung aufgegeben wird. Damit, wie gefordert auch die soziale Dimension von Leistung aufgegriffen wird, ist nicht nur ein mehrdimensionales Leistungskonzept von Bedeutung, sondern auch die Vorstellung von sozialem Lernen. Der Erwerb von sozialer Kompetenz darf nicht als etwas verstanden werden, das sich in der Interaktion mit anderen unabdingbar ergibt. Eine Veränderung des Konzepts ist dann notwendig, weil ansonsten das Ziel bei der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse nicht berücksichtigt wird, womit die Anspruchsrealisierung dem Zufall überlassen bleibt. Welche Veränderungen der konzeptuellen Strukturen - Erweiterung, Verfeinerung bzw. Ausdifferenzierung oder Restrukturierung - im Einzelnen auch immer notwendig sind, es stellt sich die Frage, wie stabile Veränderungen von Begriffen erreicht werden können. Subjektive Bevorzugungen einer präferierten Sichtweise auf Phänomene der Lebenswelt zu verändern, ist sicherlich nicht einfach und das ist hier nicht der Ort, um konkrete Interventionen auf der Basis existierender Annahmen und Erkenntnisse auszuarbeiten. Im Folgenden sollen aber einige grundsätzliche Anmerkungen gemacht werden. In der Kognitionspsychologie findet man die Auffassung,

„daß Wissen meist graduell verändert wird und daß konzeptuelle Veränderungen viele Transformationsschritte voraussetzen, die eine zunehmende Differenzierung kognitiver Strukturen (i. S. von ‚tuning‘) bewirken. Grundlegende Veränderungen konzeptueller Strukturen laufen demnach nur langsam ab, und es existieren häufig verschiedenartige Konzeptionen nebeneinander, bis sich eine davon behauptet und durchsetzt“ (Seel, 2003, S. 252).

Je konkreter, kohärenter und verankerter das Wissen ist, umso resistenter soll das Wissen gegenüber Veränderungen sein. Bei einigen Autoren existiert die Auffassung, dass ein Konflikt den Ausgangspunkt für eine Veränderung markiert (Seel, 2003). Dieser kann ausgelöst werden, wenn eine Person eine Anomalie zwischen einem Konzept und neuen Erfahrungen erlebt oder wenn sie sich zwischen verschiedenen Sichtweisen entscheiden muss. Aber auch ohne erlebte kognitive Dissonanz können Menschen zur Veränderung

von Konzeptionen bereit sein, z. B. aufgrund der Zentralität des Gegenstandsbereichs (Interesse und Motivation führen zur einer Auseinandersetzung mit neuen Ideen und der Veränderung von Wissen) oder des sozialen Kontexts (im Sinne der Überredung von sozialen Vorbildern). Darüber hinaus sollen auch die Verständlichkeit, Kohärenz und Plausibilität der Information von Bedeutung sein.

„Dreh- und Angelpunkt der Veränderung kognitiver Strukturen ist die Interaktion zwischen den Personen- und Nachrichtenmerkmalen, wobei der Prozeß der Veränderung keineswegs linearer Natur sein muß, d. h. an einem bestimmten Punkt startet und dann schrittweise Transformationen von Wissensbeständen bewirkt. Vielmehr läuft der Veränderungsprozeß iterativ ab, ist also kein Alles-oder-Nichts-Vorgang. Diese Argumentation fassen Dole/Sinatra in der Annahme eines Kontinuums des individuellen Engagements einer Person zusammen, das von einem niedrigen kognitiven Engagement bis zu einem hohen metakognitiven Engagement reicht. Personen, die wenig engagiert sind, beachten und verarbeiten neue Informationen aufgrund relativ einfacher Strategien, die nur wenig reflektierendes Denken erfordern. Im Allgemeinen führt dies zur Assimilation der neuen Information in vorliegende Konzeptionen oder zu einer ‚compartmentalization‘ als kognitive Differenzierung eines unstrukturierten Bereichs, die keine semantische Beziehung zu bereits vorliegenden Konzeptionen aufweist“ (Seel, 2003, S. 255).

Der Umstand, dass Veränderungen von Konzepten nicht zwingend ein bewusstseinspflichtiger Vorgang sind, verlangt vom Einzelnen, sich immer wieder mit den eigenen Konzepten auseinanderzusetzen. Anders ausgedrückt, die implizite Veränderung von konzeptuellen Strukturen verlangt einen reflexiven Habitus.

Philosophie vom Lehren im Sportunterricht: Was Sportlehrer im Unterricht anstreben, hängt auch von ihrer Philosophie vom Lehren im Sportunterricht ab. Wird Lehren im Fach verstanden als effektive Ansteuerung sportlichen Könnens, dann liegt eine Selektion von gestellten Ansprüchen nahe und ist empirisch belegbar. Solche Vorstellungen von Lehren müssen konsequenterweise verändert werden, was die Auseinandersetzung mit Einflussfaktoren voraussetzt. Es macht sicherlich einen Unterschied, welches Verständnis der Lehrende von dem Gegenstand (Vermittlung von sportartspezifischem Können, Entwicklungsförderung) und von den Interaktionsstrukturen (Lehrerlenkung, Eigenaktivität) hat, aber auch, welche Auffassung der Einzelne vom Lernen vertritt (behavioristische Auffassung, konstruktivistische Auffassung) und ob er Schüler als neugierig, lernbegierig oder als passiv-rezeptiv begreift. Jedoch stellt sich die grundsätzliche Frage, inwieweit die Lehrerbildung

hierauf überhaupt Einfluss nehmen kann. Zumindest für die pädagogisch-erzieherischen Anteile der universitären Ausbildung existieren empirische Befunde, dass sie „wohl eher ein Unternehmen mit schwacher Wirkung“ (Terhart, 2001, S. 187) ist. Das Berufsvorverständnis scheint relativ stabil zu sein. Ilien (2005) hat im Verlaufe seiner Hochschullehrertätigkeit festgestellt, dass es bei Studierenden die Wahl des Lehrangebots bestimmt. Sie ist ausgerichtet an der inhaltlichen und formalen Passung mit bestehenden Erwartungen, wobei die wichtigste formale Erwartung sei, dass pädagogisch-berufliche Vorstellungen nicht infrage gestellt werden. Die Befunde führt er auf die „Angst vor zukünftigen berufsbedingten Kränkungen des persönlichen Selbstwerterlebens“ (Ilien, 2005, S. 21) zurück. Eine Selektion von Bildungsangeboten entsprechend des Berufsverständnisses ist durchaus auch für im Beruf stehende Lehrkräfte denkbar, genauso wie der Aspekt des Selbstschutzes von Bedeutung sein könnte. Das hier Aufgeführte dürfte nicht bedeutungslos für die Veränderbarkeit der Philosophie vom Lehren im Sportunterricht hin zu einer stärkeren pädagogischen Zielvorstellung sein. Es führt zunächst zu einer pessimistischen Sicht der Einflussnahme, wirft aber in einem zweiten Schritt die Frage auf, ob mittels einer veränderten Lehrerbildung Wirkungen erzielt werden könnten.

Berufliches Wissen/Routinen: Plausibel, wenn auch schwach empirisch verankert, ist, dass die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen auch durch berufliches Wissen und Routinen vereitelt werden kann. Zum einen indem ein bestimmtes Spektrum von Lehr-Lernzielen realisiert wird und zum anderen indem einzelne Ziele verworfen werden. Routinen können dazu führen, dass dem Spektrum von Ansprüchen eine Unterrichtswirklichkeit gegenübersteht, die auf die Befähigung der Heranwachsenden zur Teilhabe am Kulturphänomen Sport gerichtet ist, obwohl individuell durchaus auch andere Lehrziele bestehen. Fehlende Alternativen (Unterrichtsbausteine) und eine hohe Bedeutsamkeit der Aufwandsminimierung können hier anscheinend verstärkend wirken. Darüber hinaus kann unzureichendes wissenschaftliches Wissen oder seine unzureichende Transformation ins Unterrichten zumindest zur partiellen Verleugnung von Handlungszielen führen. Das Phänomen stellt, so die Interpretation, eine Bewältigungsstrategie zur Handhabung der Differenz zwischen Wollen und Können und damit einen Schutz vor der Beschädigung

des beruflichen Selbstwerts dar. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Einflussnahme auf die Verwirklichung von Ansprüchen auch bedeuten kann, vorhandene Unterrichtsroutinen aufzubrechen und notwendiges wissenschaftliches Wissen verfügbar zu machen. Letzteres heißt nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch seine Anwendbarkeit zu sichern. Träges Wissen, als vorhandenes Wissen, das nicht auf neue Situationen übertragen und nicht konstruktiv (z. B. beim Problemlösen) eingesetzt werden kann, führt zu einer Kluft zwischen Wissen und Handeln. Man geht heute weitgehend davon aus, dass träges Wissen vermieden werden kann, indem die zu vermittelnden Inhalte mit bestimmten alltäglichen Situationen verknüpft werden (Zumbach, 2002). Das legt eine fallorientierte Sportlehrerausbildung und Sportlehrerweiterbildung nahe. Existierende Konzeptionen nähren die Hoffnung, dass neben der Wissensvermittlung und Wissensanwendung auch die Reflexivität geschult werden kann, was angesichts der impliziten Veränderung von beruflichem Wissen und von Handlungsroutinen einen hohen Stellenwert hat. Trotz der Beachtung, die der Fallarbeit mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum zuteil geworden ist, fehlen aber weitgehend Untersuchungen zu ihrer Wirksamkeit. „Auf die Hochschulen mit ihrem Lehr- und Forschungsauftrag wartet also hinsichtlich fallorientierter Methoden eine spannende didaktische und methodologische Herausforderung“ (Steiner, 2004, S. 266).

Grenzen der Verwirklichung konkreter Ansprüche: Nicht außer Acht gelassen werden darf die Frage nach der Angemessenheit von Ansprüchen in Bezug auf die Chance ihrer Verwirklichung im Sportunterricht. So ist beispielsweise die Forderung, dass im Unterricht der individuelle Leistungsfortschritt Vorrang vor dem Vergleich mit anderen hat, sicherlich sinnvoll. „Gerade diese Vergleichsperspektive macht nämlich erst das Wachstum der eigenen Kompetenz deutlich, die die Grundlage für eine positiv-realistische Selbstbewertung“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2000, S.147) und damit ein wichtiger Aspekt in der leistungsthematischen Persönlichkeitsentwicklung ist. Allerdings stellen Ergebnisse von Interventionsprogrammen die überdauernde Beeinflussbarkeit der Bezugsnormorientierung infrage. Daran ändern auch durchweg gute Effekte von Trainingsprogrammen bei Sportlehrern (Wessling-Lünnemann, 1982) nichts, denn unter Bezug auf Rheinberg (1992, S. 524) ist

zu vermuten, dass „eine entscheidende Variable des Trainingseffektes im Engagement der Lehrer liegt (...) [und dieses] über verschieden motivierende Trainingsbedingungen weniger beeinflussbar [zu sein] scheint.“ Fraglich ist darüber hinaus eine weitere Anforderung an das Sportlehrerhandeln. Die Lern- und Leistungsmotivation zu fördern ist immer anforderungsgebunden, der Transfer auf andere lern- und leistungsthematische Situationen bleibt damit immer eine Hoffnung. Das wird leicht einsichtig, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Aspekte wie die Situations-Ergebnis-Erwartung, die Handlungs-Ergebnis-Erwartung und der Folgenanreiz relevante Einflussfaktoren sind. Erkennbar wird damit auch, dass die Wirkung des Unterrichtens individuell unterschiedlich sein wird. Dem Anspruch zu entsprechen wird damit immer nur graduell möglich sein. Prinzipien sind zwar leicht formuliert, „aber im gemeinsamen Unterricht mit 30 verschiedenen Schülern schwierig zu realisieren“ (Rheinberg, 2005b, S. 28). Als letztes sei noch aufgeführt, dass die Forderung, dass in der gymnasialen Oberstufe „Prozesse des Übens und Trainierens (...) von den Schülerinnen und Schüler selbstständig geplant, organisiert, durchgeführt und reflektiert“ (MSWWF, 1999, S. 6) werden sollen ein hoher Anspruch ist. Dies gilt insofern, als dass seine Realisierung einen darauf hinführenden Unterricht in der Sekundarstufe I voraussetzt, was aber, so lässt die Untersuchung vermuten, in der Regel nicht gegeben ist. Die Forderung ist damit nicht grundsätzlich unrealistisch oder unangemessen, sondern ihr entsprechen zu können, ist eine Aufgabe von Schulsportentwicklung auf der Ebene der Einzelschule. Das impliziert allerdings kooperatives Handeln, was in der Realität eher die Ausnahme sein dürfte. Ein gezieltes Nebeneinander als implizite Norm der Berufskultur gewährt jedem Lehrer den Schutz vor Einmischung.

„Die Bereitschaft von Lehren sich auf das Wagnis kollektiver Kooperation einzulassen, ist (...) größer, wenn konkrete Erleichterungen und Hilfestellungen, kurzum: wenn Vorteile bei der Unterrichtsarbeit für sie erwartbar sind“ (Terhart, 2001, S. 107).

Stellt man diese utilitaristische Haltung in Rechnung, dann ist ein gewisser Pessimismus angezeigt, denn die Nicht-Verfolgung des Fremdanspruchs wird kaum belastend und kooperatives Handeln damit auch nicht entlastend sein. Anders könnte es aussehen, wenn der einzelne Sportlehrer dieses Ziel übernommen hat, bzw. es für erstrebenswert hält. Allerdings kann die Ausblendung eine durchaus effektivere Form der Entlastung sein, ebenso ist das

Nicht-Erreichen nicht selbstwertgefährdend, denn die Ursachen können external (unzureichende Schülervoraussetzungen) attribuiert werden. Von Bedeutung ist in Bezug auf den gestellten Anspruch auch die meist vorfindbare passiv-rezeptive Lernhaltung der Schüler. Ist sie eine Folge von aufeinander angepassten Interaktionsmustern, also Ausdruck eines kollektiven Handlungsmusters (lehrerzentriertes Lehren und defensives Lernen), dann ist es durch Unterrichts- und Schulsporentwicklung veränderbar. Das zeigen Modifikationen von Interaktionsmustern im Fach Mathematik (Reusser, 2003). Ist es hingegen Ausdruck eines gesellschaftlich bedingten konsumorientierten Habitus, dann muss sich der Einfluss von Schulsport erst noch erweisen.

6.3 Ausblick

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit eine aufklärende Funktion hat, indem sie auf für die Verwirklichung von Perspektivenansprüchen positiv wie negativ relevantes Wissen aufmerksam macht. Es bleibt weiteren Arbeiten vorbehalten, die identifizierten Bereiche des Lehrerwissens erneut aufzugreifen, um sie zu prüfen, hinsichtlich ihrer Dimensionen (weiter) auszudifferenzieren, zu ergänzen und unter Umständen auch wieder zu verwerfen, damit letztlich eine tragfähige Theorie generiert werden kann. So dann können die hier formulierten Interventionshinweise entweder weiter ausgearbeitet werden oder aber sie sind im Einzelnen, aufgrund einer nicht hinreichenden Bedeutsamkeit des Auffälligen, zu verwerfen. Ungeachtet dessen deuten die Befunde übergreifend auf die Notwendigkeit einer veränderten Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung hin. Lohnenswert erscheint es, sich mit fallorientierten Bildungsansätzen auseinanderzusetzen. Mit den verschiedenen existierenden Konzepten sind anspruchsvolle Zielsetzungen wie Wissensgenerierung, Theorieanwendung oder Ausbildung einer reflexiven Grundhaltung verbunden. Aus dem Aufgezeigten ergibt sich hierdurch ihr Potenzial für einen veränderten Sportunterricht, indem mehr Facetten der pädagogischen Perspektive *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* berücksichtigt werden.

Aussagen zum Stellenwert der gewonnenen Einsichten müssen allerdings auch berücksichtigen, dass sich aktuell bei der Lehrplanproduktion immer stärker der Gedanke einer *Neuen Steuerung* des Bildungswesens vom Out-

put aus konkretisiert (Bellmann, 2006; Kurz, 2008). Bildungsstandards werden zum entscheidenden Instrument der Steuerung. Was dies für den Sportunterricht und damit auch für die Relevanz der hier gewonnenen Erkenntnisse bedeutet wird die Zukunft zeigen.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. & Steiner, G. (1975). *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder*. Stuttgart: Klett.
- Alfermann, D. & Scholl, O. (2005). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen, Adelaide, Auckland, Budapest, Graz, Johannesburg, New York, Olten (CH), Oxford, Singapore, Toronto: Meyer & Meyer.
- Atteslander, P. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Arbinger, R. (1997). *Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Darmstadt: Primus.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2004). Tendenzen der Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 89-102). Aachen, Adelaide, Auckland, Budapest, Graz, Johannesburg, New York, Olten (CH), Oxford, Singapore, Toronto: Meyer & Meyer.
- Atzert, J. (2004). *Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums. Evaluierung eines Lehrplan-konzeptes*. Göttingen: Cuvillier.
- Balz, E. (2002). Neue Richtlinien und Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 51 (6), 184-187.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen, Adelaide, Auckland, Budapest, Graz, Johannesburg, New York, Olten (CH), Oxford, Singapore, Toronto: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit - ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 141-160). Schorndorf: Hofmann.
- Barth, A. (2002). *Handeln wider (besseren) Wissen? Denken und Handeln von Sportlehrkräften während des Gruppenunterrichts*. Hamburg: Kovac.
- Bauer, K.-O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & D. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz* (S. 49-63). Opladen: Leske + Buderich.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim, München: Juventa.
- Baumann, W. (1989). *Grundlagen der Biomechanik*. Schorndorf: Hofmann.
- Baumann, W. (2003). Leistung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Claus, D. Kayser, M. Krüger & V. Scheida (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 334). Schorndorf: Hofmann.
- Bäumler, G. & Schneider, K. (1981). *Sportmechanik. Grundlagen für Studium und Praxis*. München, Wien, Zürich: blv.

- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumsrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen: Kettler.
- Beckmann, H.-K. (1978). Leistungsanforderungen an die Schule aus schulpädagogischer Sicht. In H.-K. Beckmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule* (S. 33-58). Braunschweig: Westermann.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 487-504.
- Bergold, J. B. & Breuer, F. (1987). Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In J. B. Bergold & U. Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 20-52). Tübingen: DGVT.
- Bergius, R. (2004). Begriff. In H. O. Häcker & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (S. 113-114). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Birkhan, G. (1987). Die Sicht mehrerer Subjekte. Probleme der Zusammenfassung von subjektiven Theorien. In J. B. Bergold & U. Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 230-246). Tübingen: DGVT.
- Blaser, P. (1988). Zum Leistungsbegriff in der Sportmotorik. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 37 (1), 15-17.
- Blitzer, K. (1975). *Individuelle Leistung in Gruppen. Ein theoretischer Beitrag zum Gruppenproblemlösen auf der Grundlage „methodisch kontrollierten Fremdverstehens“*. München: Dissertations- und Fotodruck Frank.
- Böhm, U. (2006). *Soziales Lernen und soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Körner.
- Bohl, T. (2001). Theoretische Strukturierung - Begründung neuer Beurteilungsformen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 9-50). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bolte, K. M. (1979). *Leistung und Leistungsprinzip. Zur Konzeption, Wirklichkeit und Möglichkeit eines gesellschaftlichen Gestaltungsprinzips*. Opladen: Leske + Buderich.
- Bonato, M. (1990). *Wissensstrukturierung mittels Struktur-Lege-Techniken. Eine graphentheoretische Analyse von Wissensnetzen*. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Lang.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Hongkong, London, Mailand, Paris, Tokio: Springer.
- Bräu, K. (2002). Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit. *Zeitschrift für qualitative Bildungs- und Sozialforschung*, 2, 241-261.
- Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Ahrensburg: Czwalina.

- Braun, H. (1977). *Leistung und Leistungsprinzip in der Industriegesellschaft. Soziale Normen im Wandel*. München: Alber.
- Brinkmann-Hertz, D. (1984). *Der Einfluss innovativer Lehrpläne auf die Unterrichtsplanung der Lehrer. Eine entscheidungstheoretische Untersuchung am Beispiel eines Lehrplanes zur ökologischen Bildung in der Hauptschule*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Nancy: Peter Lang.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? *Unterrichtswissenschaft*, 2, 182-192.
- Bromme, R. (1992a). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Bromme, R. (1992b). Aufgabenauswahl als Routine. Die Unterrichtsplanung im Schulalltag. In K.-H. Ingenkamp, R. S. Jäger & H. Petillon (Hrsg.), *Empirische Pädagogik. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 535-544). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bromme, R. (1996). Von den Schwierigkeiten der Suche nach dem Wissen hinter dem Können. Ursachen und Forschungsstrategien. In V. Lip-pens (Hrsg.), *Forschungsproblem subjektive Theorie. Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen* (S. 131-138). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. & Seeger, F. (1979). *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung*. Königstein: Scriptor.
- Carl, K. (2003). Leistung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Claus, D. Kayser, M. Krüger & V. Scheid (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 334-335). Schorndorf: Hofmann.
- Carle, U. (1995). „*Mein Lehrplan sind die Kinder*“. *Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Christmann, U. & Scheele, B. (1995). Subjektive Theorien über (un-)redliches Argumentieren. Ein Forschungsbeispiel für die kommunikative Validierung mittels Dialog-Konsens-Hermeneutik. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 63-100). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Clauß, G., Kulka, H., Lompser, J., Rösler, H.-D., Timpe, K.-P. & Vorweg, G. (1983). *Wörterbuch der Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Clément, D. (2000). *Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Cranach, M. v. & Bangerter, A. (2000). Wissen und Handeln in systemischer Perspektive. Ein komplexes Problem. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 221-252). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 77-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36 (1), 81-90.
- Dann, H.-D. & Krause, F. (1988). Subjektive Theorien. Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? *Psychologische Beiträge*, 30, 269-291.
- Dewe, B. (1997). Grenzen der Didaktik. Über den Habitus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In J. Keuffer & M. A. Meyer (Hrsg.), *Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven* (S. 220-248). Weinheim: Beltz.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissens“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik des Professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske + Buderich.
- Dewe, B. & Radtke F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenroth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 143-162). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungelhrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, K. (1993). Warum soll ich den Fosbury-Flop lernen? *sportpädagogik*, 17 (3), 18-21.
- Dorsch, F. (1970). *Psychologisches Wörterbuch*. Hamburg: Meiner; Bern: Huber.
- Dueckert, S. (2003). Entwurf und prototypische Realisierung eines mit der Beschreibungssprache XML erstellten Werkzeugs für die Verwaltung informationstechnischen Wissens. Zugriff am 12.05.2003 unter www.like.e-technik.uni-erlangen.de/studiendiplom/sada-ablage/da-000610_ei.pdf
- Eckert, A. (1998). *Kognition und Wissensdiagnose. Die Entwicklung und empirische Überprüfung des computerunterstützten wissensdiagnostischen Instrumentariums Netzwerk-Elaborierungs-Technik (NET)*. Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig, Riga, Scottsdale (USA), Wien, Zagreb: Pabst.

- Eckert, A. (2000). Die Netzwerk-Elaborierungs-Technik (NET). Ein computerunterstütztes Verfahren zur Diagnose komplexer Wissensstrukturen. In H. Mandl & F. Frank (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken* (S. 137-157). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Ellgring, H. (1991). Audiovisuell unterstützte Beobachtung. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 203-208). München: Psychologie Verlags Union.
- Erdmann, R. (1991). Weniger auf die Methode, sondern auf das Ziel kommt es an. Zur Abgrenzung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze in der Sportpsychologie. In R. Singer (Hrsg.), *Sportpsychologische Forschungsmethodik - Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 63-68). Köln: bsp.
- Erdmann, R. (1993). Leistung - Leisten - Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 17 (3), 11-17.
- Erdmann, R. (1997). Leisten und pädagogische Verantwortung. In E. Balz & H. Aschebrock (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 79-92). Schorndorf: Hofmann.
- Erdmann, R. (2000). Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 186-199). Butzbach-Giedel: Afra.
- Erdmann, R. (2004). Sportliche Leistung und pädagogische Implikationen. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports* (S. 73-91). Hofmann: Schorndorf.
- Erdmann, R. (2008). Leistung fördern, beurteilen und beraten. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch: Didaktik des Sportunterrichts* (S. 154-171). Balingen: Spitta.
- Ericcson, K. A. & Simon, H. A. (1984). *Protocoll analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, Mass., London: MIT Press.
- Ericcson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Feiks, D. & Krauß, E. (1992). Schulleistung - Neubestimmung eines Begriffs. *Lehren und Lernen*, 11, 1-21.
- Fischer, F. (1998). *Mappingverfahren als kognitive Werkzeuge für problemorientiertes Lernen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Fischer, P. R. (1996). *Neue Lehrpläne - Wer braucht sie, wer will sie, wem nützen sie? Empirische Evaluation zur Implementation des gymnasialen Lehrplans im Fach Sport (Bayern) von 1992 (unter besonderer Berücksichtigung der Gesundheitserziehung) und ihre Konsequenzen*. Hamburg: Czwalina.
- Fischler, H. & Peuckert, J. (2000). Concept Mapping in Forschungszusammenhängen. In H. Fischler & J. Peuckert (Hrsg.), *Concept Mapping in fachdidaktischen Forschungsprojekten der Physik und Chemie* (S. 1-21). Berlin: Logos.

- Flick, U. (1991). Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Überblick und Einleitung. In U. Flick (Hrsg.), *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentation* (S. 9-27). Heidelberg: Asanger.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbeck: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek: Rowohlt.
- Fliege, H. (1997). *Glück und Zufriedenheit im Spiegel subjektive Theorien über Entwicklung und Erwachsenenalter*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Flitner, A. (1992). Leistung ist mehr als Schulleistung. In H. Barnitzky & R. Portmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule - Leistung der Kinder* (S. 10-14). Frankfurt: Beltz.
- Florek, H.-C. (1999). *Leistungsbegriff und pädagogische Praxis*. Münster: LIT.
- Fraas, C. (2000). Begriffe - Konzepte - kulturelles Gedächtnis. Ansätze zur Beschreibung kollektiver Wissenssysteme. In H. D. Schlosser (Hrsg.), *Sprache und Kultur* (S. 31-45). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Funke-Wieneke, J. (2003). „Alle Zöglinge sind gemessen, die Aufgaben sind damit in gehöriges Verhältnis gebracht“. Leisten und Leistung im Bewegungsunterricht. *Sportpädagogik*, 27 (5), 4-9.
- Furck, C.-L. (1961). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Furck, C.-L. (1971). Leistung II Schulpädagogik. In H. H. Grothoff & M. Stahlmann (Hrsg.), *Neues pädagogisches Lexikon* (S. 690-691). Stuttgart, Berlin: Kreuz.
- Furck, C.-L. (1975). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fussangel, K. (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Dissertation. Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften. Bergische Universität Wuppertal. Zugriff am 05.01.2009 unter <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/rootcollection;internal&action=buildframes.action>
- Gabler, H. (1988). *Individuelle Voraussetzung der sportlichen Leistung und Leistungsentwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (2000). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J. Nitsch & R. Singer (2000). *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1 Grundthemen* (S. 197-245). Schorndorf: Hofmann.
- Gedden, V. (2000). Gibt es unbewusste Schlüsse? In G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen, Können, Reflexion* (S. 111-129). Innsbruck: Studienverlag.
- Gedden, V. (2004). Theorie. In F. Dorsch (Hrsg.), *Psychologisches Wörterbuch* (S. 952-953). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Gebauer, G. (1972). „Leistung“ als Aktion und Präsentation. *Sportwissenschaft*, 2, 182-203.

- Geßmann, R. (2007). Vom amtlichen Sportlehrplan zum guten Sportunterricht an unsere Schule - zur Lehrplankompetenz von Sportlehrkräften. In W.-D. Miethling & P. Grieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenz und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 187-212). Baltmannsweiler: Schneider.
- Giebel, W. (1988). Der Begriff „sportliche Leistung“ als Kategorie der Sportmedizin. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 37 (1), 17-18.
- Girke, U. (1999). *Subjektive Theorien zu Unterrichtsstörungen in der Berufsschule*. Frankfurt: Lange.
- Gissel, N. (1998). Leistung und Zeit aus historischer Perspektive. Einführende Bemerkungen zur Tagungsthematik. In N. Gissel (Hrsg.), *Sportliche Leistung im Wandel* (S. 7-16). Hamburg: Czwalina.
- Grabowski, J., Harras G. & Hermann T. (1996). *Bedeutung Konzepte. Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17-24). Tübingen: Francke.
- Größing, S. (2001). Unterrichtsplanung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 244-258). Schorndorf: Hofmann.
- Gruber, H. (1999). Wissen. In C. Perleth (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 94-102). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Grünig, B., Kaiser, G., Kreitz, R., Rauschenberger, H. & Rinninsland, K. (1999). *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung der Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Gugjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gukenbiehl, H. L. (2003). Handeln, soziales. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 123-127). Opladen: Leske + Buderich.
- Güldenpfennig, S. (1996). Philosophie der sportlichen Leistung. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie: ein Handbuch* (S. 173-208). Schorndorf: Hofmann.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychologische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Häcker, H. & Stapf, K. H. (1998). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Hackfort, D., Munzert, J. & Seiler, R. (2000). Handlungstheoretische Perspektive für die Ausarbeitung eines handlungspsychologischen Ansatzes. In D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell* (S. 31-46). Heidelberg, Krönig: Asanger.

- Haller, S. H. M. (2002). *Mappingverfahren zur Wissensorganisation*. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zugriff am 10.09.2004 unter http://www.knowledgeboard.com/download/1672/pdf-filename-mapping_wissorg_haller.pdf
- Hansen, G. (2003). *Qualitative Spielbeobachtung. Methodologie, Konzeption und Implementation einer alternativen Spielbeobachtungsmethode am Beispiel Beachvolleyball*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Harras, G., Hermann, T. & Grabowski, J. (1996). Aliquid stat pro aliquo - aber wie? In J. Grabowski, G. Harras & T. Hermann (Hrsg.), *Bedeutung Konzepte. Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie* (S. 9-19). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hartfiel, G. (1977). Einführung. In G. Hartfield (Hrsg.), *Das Leistungsprinzip. Merkmale, Bedingungen, Probleme* (S. 7-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Haußer, K. (1994). Forschungsinteraktion und Forschungskonzeption. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 61-78). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hecker, G. (2001). Leistungserziehung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 323-334). Schorndorf: Hofmann.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Hehlmann, W. (1971). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kötner.
- Hobel, S. (1976). *Pädagogischer Leistungsbegriff und Leistungsorientierung in der Schule*. Dissertation, Philosophische Fakultät, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Hof, C. (2002). Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln* (S. 9-17). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hoffmann, J. (1996). Die Genese von Begriffen, Bedeutung und Wörtern. In J. Grabowski, G. Harras & T. Hermann (Hrsg.), *Bedeutung Konzepte. Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie* (S. 88-119). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, J. (1986). *Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens*. Weinheim: Beltz.
- Hollmann, W. & Hettinger, T. (2000). *Sportmedizinische Grundlagen für Arbeit, Training und Präventionsmedizin*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Huber, G. L. & Mandl, H. (1994). Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 11-42). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ilien, A. (2005). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jeniks, H. W. (1980). *Leistung ein inhumaner Anspruch. Zum Ursprung und zur Kritik am Leistungsprinzip*. Frankfurt am Main: Knapp.

- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Jong, T. d. & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational psychologist*, 31 (2), 105-113.
- Jüngst, K. L. & Schrittmatter, P. (1995). Wissensstrukturdarstellung: Theoretische Ansätze und praktische Relevanz. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 194-207.
- Jürgens, E. (2000). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Sankt Augustin: Academica.
- Jürgens, E. & Sacher, W. (2000). *Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis*. Neuwied, Kiefel: Luchterhand.
- Kahlert, J. & Inckemann, E. (2001). Wissen, Können und Verstehen. Über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. In J. Kahlert & E. Inckemann (Hrsg.), *Wissen, Können und Verstehen. Über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht* (S. 7-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaminski, G. (2000). Handlungen im Sport - Eindrücke, Regeln, Folgerungen. In D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell* (S. 49-90). Heidelberg, Krönig: Asanger.
- Kaundinya, U. (2003). *Leistung im Sportunterricht. Zur Notwendigkeit eines differenzierten Leistungsbegriffes bei der Umsetzung der neuen Richtlinien*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für die Lehrämter für die Sekundarstufe II/I., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sportwissenschaft.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Buderich.
- Keller, R. (1996). Begriffe und Bedeutung. In J. Grabowski, G. Harras & T. Hermann (Hrsg.), *Bedeutung Konzepte. Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie* (S. 47-66). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keller, J. A. & Novak F. (2007). *Herders pädagogisches Wörterbuch*. Erfstadt: Hohe.
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1989). Pädagogischer Leistungsbegriff. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2 Jugend bis Zeugnis* (S. 985-987). Reinbeck: Rowohlt.
- Klingen, P. (2002). Veränderter Unterricht - veränderte Kommunikation. Konsequenzen der neuen Richtlinien und Lehrpläne Sport NRW. *sportunterricht*, 51 (10), 305-310.

- Kluwe, R. H. (1988). Methoden der Psychologie zur Gewinnung von Daten über menschliches Wissen. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 359-385). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Knoll, L. (1979). *Lexikon der praktischen Psychologie. Erkenntnisse und Argumente zur Menschenkunde im Alltag*. Bergisch Gladbach: Lübbe.
- Köck, P. (2002). Leistung. In P. Köck & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (S. 423-424). Donauwörth: Auer.
- Kompa, N. (1999). *Wissen und Kontext. Eine kontextualistische Wissenstheorie*. München: Hieronymus.
- König, E. (1995). Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 11-29). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E. (2002). Qualitative Forschung im Bereich der subjektiven Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 55-69). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krapp, A. (1984). Forschungsergebnisse zur Bedeutungsstruktur der Schulleistung. In K. A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 46-62). Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Krause, W. (2000). *Denken und Gedächtnis aus naturwissenschaftlicher Sicht. Vereinfachung, Flexibilität und Invarianz in der menschlichen Informationsverarbeitung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kraus-Prause, D., Krause, J. & Nonnenmacher, E. (1995). *Lexikon Erziehung. Grundbegriffe zur Entwicklung, Familie und Schule*. Reinbeck: Rowohlt.
- Krohne, H. W. (1994). Leistung. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 398, 453). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kunze, I. (2001). *Individuelle didaktische Theorien von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern*. Habilitationsschrift, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Kurz, D. (2001). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport - Orientierungen für einen erziehenden Sportunterricht. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterhelt, M. Scholz & M. Weitzl (Hrsg.), *Im Sport lernen - mit Sport leben* (S. 173-180). Augsburg: Ziel.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports (1). *sportunterricht*, 57 (7), 211-218.
- Kurz, D. & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gradwanderung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 39-51). Aachen, Adelaide, Auckland, Budapest, Graz, Johannesburg, New York, Olten (CH), Oxford, Singapore, Toronto: Meyer & Meyer.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Thun, Frankfurt/Main: Harri Deutsch.
- Lames, M. (1998). Leistungsfähigkeit, Leistung und Erfolg - ein Beitrag zur Theorie der Sportspiele. *Sportwissenschaft*, 28 (2), 137-152.

- Landesinstitut für Schule (2004). *Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I*. Aachen, Adelaide, Auckland, Budapest, Graz, Johannesburg, New York, Olten (CH), Oxford, Singapore, Toronto: Meyer & Meyer.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2000). *Umsetzungshilfen zum neuen Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe. Materialien aus der regionalen Curriculumwerkstätten. Werkstattberichte Heft 7*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ohne Jahr). *Einführung in die Lehrpläne Sport der Sek. I*. Zugriff am 17.04.2002 unter http://www.learnli-ne.de/angebote/schulsport/info/02_schulsport/implementsek1index.html.
- Langewand, A. (2001). Handeln. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität* (S. 699-705). Reinbeck: Rowohlt.
- Law, L.-C. (2000). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 253-287). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Leibold, G. (1983). *Wörterbuch der Psychologie für jedermann*. Wiesbaden: Englisch.
- Lenk, H. (1987). *Leistung im Brennpunkt*. Frankfurt: BSB-Vereinshilfe.
- Liedtke, M (1994). Leistung - Leistungsmessung. In R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Wörterbuch der Schulpädagogik* (S. 206-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippens, V. (1996). Wenn alles läuft. Zur Modifikation der Subjektiven Theorien von Rennruderern in Training und Wettkampf. In V. Lippens (Hrsg.), *Forschungsproblem subjektive Theorien* (S. 17-27). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Löwe, H. (1995). Leistung. In G. Clauß (Hrsg.), *Fachlexikon der Psychologie* (S. 267). Thun, Frankfurt: Deutsch.
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer.
- Lumpe, A. & Meyer, M. A. (1999). Die „Besondere Lernleistung“. *Pädagogik*, 6, 38-41.
- Lüttge, D. (1978). Leistung aus psychologischer Sicht. In H.-K. Beckmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule* (S. 144-157). Braunschweig: Westermann.
- Lütkemeier, E. (2001). *Strukturalistische Konzeption des Wissens. Entwicklung und empirische Anwendung*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Mahlo, F. (1986). Zur Definition des Begriffs „sportliche Leistung“. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 36 (3), 188-189.

- Mandl, H. & Fischer, F. (2000). Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen. In H. Mandl & F. Frank (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken* (S. 3-12). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Mandl, H. & Gerstenmeier, J. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 11-23). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Marée, H. d. (2003). *Sportphysiologie*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Marschner, G. (1971). Leistung. In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie. Zweiter Band Graphologie bis Proting* (S. 422). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Marschner, G. (1987). Leistung. In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie. Zweiter Band H-Psychodiagnostik* (S. 1234). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Mechling, H. (1989). Leistung und Leistungsfähigkeit im Sport. In H. Haag, B. G. Strauß & S. Heinz (Hrsg.), *Theorie- und Themenfelder der Sportwissenschaft. Orientierungshilfen zur Konzipierung sportwissenschaftlicher Untersuchungen* (S. 230-251). Schorndorf: Hofmann.
- Meinefeld, W. (2000). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265-275). Reinbek: Rowohlt.
- Michel, C. & Novak, F. (1975). *Kleines Psychologisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder.
- Michel, C. & Novak, F. (1990). *Kleines Psychologisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis - An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Mörtel-Hafizovic, D. (2006). *Chancen situierten Lernens in der Lehrerbildung. Theoretische Analyse und empirische Überprüfung*. Dissertationsschrift, Philosophische Fakultät II, Universität Regensburg. Zugriff am 01.10.2008 unter http://www.opus-bayern.de/uni-regensburg/volltexte/2007/864/pdf/Situiertes_Lernen_in_der_Lehrerbildung.pdf
- Mruck, K. & Mey, G. (2000). Qualitative Sozialforschung in Deutschland. In *Forum Qualitative Sozialforschung 1* (1), o. S. Zugriff am 21.07.2002 unter <http://qualitative-research.net/fqs>
- MSWF [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2001a). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSWF [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2001b). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.

- MSWWF [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Murphy, G. L. (1993). Theories and concept formation. In I. v. Mechelen, J. Hampton, R. Michalski, & P. Theuns (Eds.), *Categories and concepts: Theoretical views and inductive data analysis* (pp. 173-200). New York: Academic Press.
- Neumann, O. (1979). *Bemerkungen zum Leistungsbegriff der Kognitionspsychologie*. Bericht, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Psychologie.
- Neumann, R. (2000). *Die Organisation als Ordnung des Wissens. Wissensmanagement im Spannungsfeld von Anspruch und Realisierbarkeit*. Wiesbaden: Gabler.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrerlerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 197-217.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10-29.
- Neuweg, G. H. (2004a). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerforschung in der ÖFEB* (S. 1-26). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2004b). Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen: Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In M. Krainz-Dürr, H. Enzinger & M. Schmoczer (Hrsg.), *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule* (S. 74-82). Klagenfurt: Drava.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Ott, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 13-27). Opladen: Leske + Budrich.
- Obliers, R., Vogel, G. & Schneidt, J. v. (1996). Alltagshandeln. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (S. 69-100). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Oldenbrüger, H. A. (1986). Subjektive Theorien in Lehr-Lernprozessen. Mittelfristige Lösungsansätze für einige Überbrückungsprobleme. In G. Gröschel & G. Müller-Gürtler (Red.), *Schülerperspektive im Sportunterricht. Studentenperspektive im Sportstudium* (S. 3-49). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Opwis, K. (1988). Produktionssysteme. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 74-98). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ott, H. & Köck, P. (1983). Leistung. In P. Köck & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (S. 423-424). Donauwörth: Auer.

- Patry, J.-L. (1999). Handlung, Handlungstheorien, Entscheidungstheorien. In G. Reinhold (Hrsg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 252-255). München, Wien: Oldenbourg.
- Petrucci, M. & Wirtz, M. (2007). Gütekriterien bei qualitativen Forschungsmethoden. Zugriff am 11.08.2008 unter <http://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/grundfragen-und-basiskonzepte/guetekriterien.html#c8977>.
- Pfaffrath, H. (1981). Ja zur Leistung in der Schule? In Katholische Erziehergemeinschaft in Bayern e.V. (Hrsg.), *Die pädagogischen Dimensionen der Leistung in der Schule. Grundlagen, historische Aspekte, Leistung und Erziehung, Anregungen für jeden Lehrer* (S. 14-27). Donauwörth: Auer.
- Plötzner, R., Beller, S. & Härder J. (2000). Wissensvermittlung, tutoriell unterstützte Wissensanwendung und Wissensdiagnose mit Begriffsnetzen. In H. Mandl & F. Frank (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken* (S. 180-198). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Popp, N. (1999). *Einführung und Implementation neuer Lehrpläne: eine evaluierte Studie zur Rolle der Lehrerfortbildung im Fach Sport*. Hamburg: Kovac.
- Preuss-Lausitz, U. (2006). Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 125-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprintstudie des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Radtke, F. O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhold, G. (1997). *Soziologisches Lexikon*. München, Wien: Oldenbourg.
- Reusser, K. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Zürich: elektronisches Medium (DVD).
- Rheinberg, F. (1992). Kognitive Analysekonzepte in der Lehrerforschung. Bezugsnorm-Orientierung, Handlungsrekonstruktion und subjektive Theorien. In K.-H. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 521-527). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59-71). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rheinberg, F. (2005a). Trainings auf der Basis eines kognitiven Motivationsmodells. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag* (S. 36-52). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

- Rheinberg, F. (2005b). Trainings auf der Grundlage «klassischer» Motivationspsychologie. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag* (S. 24-35). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung - zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zur Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 145-161). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Rieger, B. B. (1984). *Assoziation und Dependenz. Zum Problem der prozeduralen Repräsentation von Wortbedeutungen*. Zugriff am 15. März 2003 unter ldv.uni-trier.de:8080/ldvpage/rieger/pub/aufsaeetze/asdep84/asdep84.html
- Rischmüller, H. (1982). *Zur Genese, Erhebung und zielgerichteten Veränderung kognitiver Strukturen bei Handelslehrerstudenten*. Dissertation, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Georg-August Universität Göttingen.
- Rittelmayer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rolff, H.-G. (1970). Die Demokratie der Unmündigkeit? Behinderungen und Chancen einer Erziehung zur Emanzipation. In G. Hartfield (Hrsg.), *Die autoritäre Gesellschaft* (S. 97-125). Köln: Opladen.
- Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saldern, M. v. (1999). *Schulleistung in der Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Saldern, M. v. (1997). *Schulleistung in Deutschland. Ein Beitrag zur Standortdiskussion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schaub, H. & Zenk, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Schemann, M. (1995). Diagnose von Wissensstrukturen: Eine empirische Untersuchung. Diagnosis of Knowledge structures: an Empirical Study. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 208-228.
- Schmoll, L. (2004). *Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Qualitative Analysen der subjektiven Planungsarbeit von Sportlehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase*. Dissertation, Fakultät für Sportwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum.
- Schnabel, G. (1980). Sportliche Leistung. Ein Beitrag zur Terminologiediskussion. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 29 (10), 780-787.
- Schnabel, G. (1986). Sportliche Leistung als Gegenstand der Theorie und Methodik des Trainings. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 35 (3), 180-188.
- Schnabel, G. (1997). Sportliche Leistung, Leistungsfähigkeit. Wesen und Struktur. In G. Schnabel, D. Harre & A. Borde (Hrsg.), *Trainingswissenschaft. Leistung - Training - Wettkampf* (S. 32-52). Berlin: Sportverlag.

- Schnabel, G. (2003). Sportliche Leistung, Leistungsfähigkeit, Wesen und Struktur. In G. Schnabel, D. Harre, J. Krug & A. Borde (Hrsg.), *Trainingswissenschaft. Leistung - Training - Wettkampf* (S. 36-56). Berlin: Sportverlag.
- Schnabel, G. & Thiess, G. (1993). *Lexikon der Sportwissenschaft. Leistung - Training - Wettkampf. Band 2 L bis Z*. Berlin: Sportverlag.
- Schnotz, W. (1994). Rekonstruktion von individuellen Wissensstrukturen. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 220-239). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schreckling, J. (1985). *Routine und Problembewältigung beim Unterrichten. Explorative Analyse handlungsbegleitender Kognitionen und Emotionen von Lehrern*. München: Profil-Verlag.
- Schrüder-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 107-117). Weinheim, München: Juventa.
- Schwartz, E. (1992). Leistungsmessung und Grundschulreform. In H. Bartnitzky & R. Portmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule - Leistung der Kinder* (S. 15-28). Frankfurt: Beltz.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3-14). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schönpflug, U. & Schönpflug, W. (1995). *Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium*. Weinheim: Beltz.
- Seel, A. (1996). *Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen*. Dissertation, Karl-Frenzens-Universität Graz.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25 (3), 257-273.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München, Basel: Reinhardt.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145-160). Wien, Köln: Böhlau.
- Siebert, H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. Neuwied: Luchterhand.

- Sonntag, S., Fray, D. & Frese, M. (2004). Handeln in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Gruppe und Organisation* (S. 251-291). Göttingen: Hogrefe.
- Steiner, E. (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernen in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Dissertation, Philosophische Fakultät, Zugriff am 05.03.2008 unter Universität Zürich. <http://www.dissertationen.unizh.ch/2005/steiner/diss.pdf>
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stegeman, H. (1986). Sportlehrer und ihre Unterrichtsvorbereitung. *sportunterricht*, 35 (2), 48-53.
- Stibbe, G. (1993). *Zur Tradition von Theorie im schulischen Sportunterricht. Eine Untersuchung über die Entwicklung der Kenntnisvermittlung in Schulsportkonzepten von 1770 bis 1945*. Ahrensburg: Czwalina.
- Stibbe, G. (2004). Mehrperspektivität in Richtlinien und Lehrplänen Sport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 71-84). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2006). Brauchen wir eine sportpädagogische Lehrplanforschung? Erkenntnisse und Probleme eines vernachlässigten Forschungsfeldes. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 53-62). Hamburg: Czwalina.
- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stittmatter, R. (1995). *Alltagswissen über Gesundheit und gesundheitliche Protektivfaktoren*. Frankfurt am Main, Berlin, New York, Wien: Lange.
- Strauß, G. (1996). Wort - Bedeutung - Begriff. In J. Grabowski, G. Harras & T. Hermann (Hrsg.), *Bedeutung Konzepte. Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie* (S. 22-46). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Strohschneider, S. (1990). *Wissenserwerb und Handlungsregulation*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Süß, H.-M. (1996). *Intelligenz, Wissen und Problemlösen. Kognitive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln bei computersimulierten Problemen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Tack, W. H. (1995). Repräsentation menschlichen Wissens. In D. Dörner & E. v. d. Meer (Hrsg.), *Das Gedächtnis. Probleme - Trends - Perspektiven* (S. 53-74). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglichen Berufsanforderungen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang
- Tergan, S.-O. (1986). *Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Tergan S.-O. (1988). Qualitative Wissensdiagnose - methodologische Grundlagen. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 400-422). München, Weinhelm: Psychologie-Verlags-Union.
- Tergan S.-O. (1989a). Psychologische Grundlagen der Erfassung individueller Wissensrepräsentationen. Teil I: Grundlagen der Wissensmodellierung. *Sprache und Kognition*, 8 (3), 152-165.
- Tergan S.-O. (1989b). Psychologische Grundlagen der Erfassung individueller Wissensrepräsentationen. Teil II: Methodologische Aspekte. *Sprache und Kognition*, 8 (4), 193-202.
- Terhart, E. (1990). Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien. Das Beispiel Lehrer. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 117-134). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalyse, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 50 (2), 43-49.
- Tschamler, H. (1981). Die Leistung in der Schule im Blickpunkt der Erziehung. In Katholische Erziehungsgemeinschaft in Bayern e.V. (Hrsg.), *Die pädagogische Dimension von Leistung in der Schule. Grundlagen, historische Aspekte, Leistung und Erziehung, Anregungen für jeden Lehrer* (S. 41-51). Donauwörth: Auer.
- Thomas, A. (1995). *Einführung in die Sportpsychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Vollstädt, W. & Tillmann, K.-J. (1999). Leistung was ist das? Zwischen Fremdbestimmung und selbst gestellten Anforderungen. In I. Behnken, M. Fölling-Albers, K.-J. Tillmann & B. Wischer (Hrsg.), *Schüler 1999. Leistung* (S. 4-8). Seelze: Friedrich.
- Voigt, J. (1997). Unterrichtsbeobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785-794). Weinheim, München: Juventa.
- Vorleuter, H. (1999). *Evaluierung einer neuen Lehrplankonzeption. Ein empirischer Beitrag zur sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Hamburg: Czwalina.
- Wagner, P. & Willimczik, K. (2002). Beobachtung. In R. Singer & K. Willimczik (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft* (S. 171-199). Hamburg: Czwalina.
- Walles J. D. & Mintzes J. J. (1990). The concept map as a research tool exploring conceptual change in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 1033-1052.
- Wannemacher, W. & Seiler, T. B. (1985). Die Bedeutung verbaler Methoden für die Untersuchung von Wortbedeutungen. In T. B. Seiler & W. Wannemacher (Hrsg.), *Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen* (S. 193-210). Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer.

- Weber, M. (1925). *Grundriss der Sozialökonomie III. Abteilung Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weber, S. (1994). *Vorwissen in der betrieblichen Ausbildung. Eine strukturelle und inhaltsanalytische Studie*. Wiesbaden: Gabler.
- Weber, S. & Schuhmann, M. (2000). Das Concept-Mapping Software Tool (COMASOTO) zur Diagnose strukturellen Wissens. In H. Mandl & F. Frank (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken* (S. 158-179). Göttingen, Bern. Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Weidel, R. & Wagner, A. C. (1994). Die Methode des Lauten Denkens. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 81-103). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise. Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 173-206). Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Wengert, H. (2004). Leistungsbeurteilung in der Schule? In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis* (S. 294-319). Berlin: Cornelsen.
- Wenzel, H. (2002). Unterrichten - was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungskompetenz. In O.-H. U. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz* (S. 183-195). Olpaden: Leske + Buderich.
- Wessling-Lünnemann, G. (1982). Lehrertraining für Leistungsmotivationsförderung im Sportunterricht. Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungskonzeption. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- White, R. & Gunstone, R. (1999). Alternativen zur Erfassung von Verstehensprozessen. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (2), 128-134.
- Widmer, K. (1975). Pädagogische Aspekte schulischer Leistung. In S. Golowin (Hrsg.), *Grenzen der Leistung* (S. 161-188). Olten: Walter.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. (1987). 150 Different way's of knowing: representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Hrsg.), *Exploring teacher's thinking* (S. 104-124). London: Cassell.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Wolfahrt, M. (1980). *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zum verbalen Assoziieren: methodisch gerichtete Strukturanalysen von Einzelfallreihen und ihre Veränderung bei Aufgabenwechsel*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule*. Hamburg: Czwalina.
- Wunzel, B. (2004). Koedukation zum Thema machen. Lehrerverhalten im koedukativen Unterricht. *sportunterricht*, 53 (7), 197-202.

- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008). *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und Schulleben*. Adelaide, Auckland, Budapest, Indianapolis, Johannesburg, New York, Olten (CH), Oxford, Singapore, Toronto: Meyer & Meyer.
- Zeuner, A. (1997), Leisten und Leistung - Spannungsfelder berücksichtigen, Extreme nicht zulassen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 38 (2), 137-143.
- Ziegenspeck, J. W. (1976). Leistung, Leistungsbewertung. In L. Roth (Hrsg.), *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (S. 276-282). München: Ehrenwirth.
- Zöpfel, H. (1981). Vom Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. In Katholische Erziehungsgemeinschaft in Bayern e.V. (Hrsg.), *Die pädagogische Dimension von Leistung in der Schule. Grundlagen, historische Aspekte, Leistung und Erziehung, Anregungen für jeden Lehrer* (S. 28-40). Donauwörth: Auer.
- Zumbach, J. (2002). Goal-Based Scenarios. In U. Scheffler & F. W. Hesse (Hrsg.), *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen* (S. 67-82). Stuttgart: Klett-Cotta.

Internetquelle (ohne Autor)

<http://bis.uni-bielefeld.de>. Zugriff am 26.06.2005

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Britta Fischer - geboren am 30.01.1972 in Bottrop, versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation

Die pädagogische Perspektive "Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen" im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW. Eine Untersuchung zur unterrichtlichen Realisierung von curricularen Ansprüchen.

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Die Arbeit wurde in dieser oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungskommission im In- oder Ausland vorgelegt.

Dortmund, den 24.02.2009