

Abschlussbericht

zum Projekt

„Netzwerke Sport in der gymnasialen Oberstufe –
von der ‚reflektierten Praxis‘ im Sportunterricht der
Sekundarstufe I zur Praxis-Theorie-Verknüpfung in der
Sekundarstufe II“

Institut für Sport und Sportwissenschaft
der Technischen Universität Dortmund

Arbeitsbereich „Bildung und Erziehung“

Dr. E. Serwe-Pandrick & Prof. Dr. J. Thiele

Februar 2012

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung

1.1 Hintergründe der Forschungsinitiative

1.1.1 Zum Ausgangspunkt des Projekts

1.1.2 Zum Stellenwert „reflektierter Praxis“

1.2 Anlage und Vorgehen der Evaluation

2 Ergebnisse

2.1 „Reflektierte Praxis“ aus der Lehrerperspektive

2.2 „Reflektierte Praxis“ aus der Schülerperspektive

2.2.1 Zur Inszenierung „reflektierter Praxis“

2.2.2 Zur Erschließung „reflektierter Praxis“

2.2.3 Zur Kultivierung „reflektierter Praxis“

3 Handlungsempfehlungen

4 Forschungsperspektive

5 Literatur

1 Einführung

1.1 Hintergründe der Forschungsinitiative

Zur adäquaten Einordnung des vorliegenden Berichts, erscheint es in einem ersten Schritt erforderlich, sowohl die strukturellen als auch die thematischen Rahmungen dieser Forschungsinitiative kurz zu skizzieren. Ihren Ausgangspunkt findet die Evaluation innerhalb des ministeriell initiierten Projekts „Netzwerke Sport in der gymnasialen Oberstufe – von der ‚reflektierten Praxis‘ im Sportunterricht der Sekundarstufe I zur ‚Praxis-Theorie-Verknüpfung‘ in der Sekundarstufe II“. Angelehnt an den Arbeitstitel dieses Projekts haben sich gewisse Schwerpunkte der Evaluation für die wissenschaftliche Begleitung der Netzwerkarbeit herauskristallisiert. Während die Untersuchungen im Netzwerk Rheinland (Begleitung: Deutsche Sporthochschule Köln) insbesondere auf „Vermittlungsformen von Theorie“ zielten, orientierte sich die Arbeit im Netzwerk Westfalen (Begleitung: Technische Universität Dortmund) an der Erforschung des Unterrichtsprinzips einer „reflektierten Praxis“.

In den folgenden einführenden Kapiteln (Kap. 1.1.1 und Kap. 1.1.2) soll zunächst die Anlage des Projekts „Netzwerke Sport in der gymnasialen Oberstufe“ vorgestellt werden, um daraufhin den Themenschwerpunkt der „reflektierten Praxis“ herauszustellen und inhaltlich zu umreißen.

1.1.1 Zum Ausgangspunkt des Projekts

Das Netzwerke-Projekt ist als ein fachpolitisches Vorhaben von dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen initiiert und strukturell unterstützt worden. In der Zusammenarbeit von Schule, Hochschule, Seminar und Fachberatung wurde je ein produktorientiertes Arbeitsnetzwerk für Rheinland und Westfalen installiert, in denen konkrete Unterrichtsvorhaben für die Qualitätszirkelarbeit Sport entwickelt, erprobt und evaluiert werden sollten.

In der „fachdidaktischen Grundlegung“ des Projekts wurden diesbezüglich verschiedene Bedarfe markiert, an denen die Beteiligten der Netzwerke gezielt arbeiten sollten. Diese Entwicklungsbedarfe sind vornehmlich aus dem Schulversuch „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ (Kurz & Schulz, 2010) abgeleitet worden. So zeigte sich innerhalb der Evaluation des Oberstufensports, dass der Fachunterricht

noch immer eine unzureichende *Themenorientierung* aufweist und im Rahmen dessen auch eine *systematische Verknüpfung von Praxis und Theorie* vielmehr Wunsch als Wirklichkeit ist. Es konnte festgestellt werden, dass eine „reflektierte Praxis“ im Unterricht der Oberstufe weiterhin vornehmlich auf trainings- und bewegungswissenschaftliche Fragestellungen, die dem Optimierungsparadigma zuzuordnen sind, beschränkt bleibt. Unter einem pragmatisch-technischen Interesse am Sporttreiben lassen sich die Bezüge zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln offensichtlich recht günstig herstellen. Inwiefern eine solche Verknüpfung auch in Bezug auf geistes- und sozialwissenschaftliche Themen gelingen kann, bleibt zu untersuchen. Ein dringender Handlungsbedarf wird auch in der verstärkten Realisierung einer „reflektierten Praxis“ in der Sekundarstufe I gesehen, die im Sinne einer progressiven Weiterentwicklung zum wissenschaftspropädeutischen Lernen der Sekundarstufe II führen soll. Hier setzt das Projekt an, um entsprechende Standards für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts zu entwerfen.

Die Arbeitsstruktur des Netzwerke-Projekts sah insgesamt damit eine Zweiteilung vor: In einem ersten Schritt (2. Schulhalbjahr 2009/10) sollten Lehrkräfte der Fachkonferenz Sport an den beteiligten Referenzschulen konkrete Unterrichtsvorhaben unter der Leitidee der „reflektierten Praxis“ für die Jahrgangsstufen 6 und 9 sowie für die Einführungsphase und Qualifikationsphase entwickeln, welche die Lernprogression in einem kumulativ angelegten Lernprozess verdeutlichen. In einem zweiten Schritt (1. Schulhalbjahr 2010/11) erfolgte die Erprobung und Evaluation der ausgearbeiteten Unterrichtsvorhaben. Die Weiterentwicklung der Planungsunterlagen durch die Lehrkräfte sowie die Auswertungsschritte der wissenschaftlichen Begleitung vollzogen sich schwerpunktmäßig innerhalb des fortgeschrittenen Jahres 2011.

Die Entwicklung der Unterrichtsvorhaben sollte sich hierbei zum einen auf die Grundlegung der Kompetenzorientierung innerhalb der neuen Kernlehrpläne Sport für die Sekundarstufe I und der Richtlinien und Lehrpläne Sport für Gymnasien und Gesamtschulen orientieren. Zum anderen wurde in jedem Netzwerk ein Themenfeld ausgewählt, das aus dem vorgegebenen Katalog der inhaltlichen Schwerpunkte im Zentralabitur 2011 und 2012 zuzuordnen ist. Dementsprechend orientierten sich alle entwickelten Unterrichtsvorhaben des Netzwerks Rheinland an dem Themenfeld

„motorisches Lernen“ und alle Unterrichtsvorhaben des Netzwerks Westfalen an dem Themenfeld „Aggressionen und Fairness im Sport“.

Im Rahmen dieser Unterrichtsvorhabenplanung sollten ebenfalls Formate für themenbezogene Lernaufgaben und Leistungsaufgaben entwickelt werden. Weiterhin war es ein Ziel, konkrete Formate für Hausaufgaben, Klausuren (P2 und P4), fachpraktische Prüfungen (als Ersatz für die praktische Prüfung in der Fachprüfung Sport P2) sowie für eine Abiturprüfung zu konzeptionieren.

Bei der Erfüllung dieser Aufgaben sollten die Lehrkräfte der Referenzschulen in den unterschiedlichen Arbeitsphasen durch die Fachaufsicht, die Wissenschaft und die Studienseminare folgendermaßen unterstützt werden:

- Die *Fachaufsicht* (einschließlich Koordinatoren/Fachberater) unterstützt und begleitet die Schulen bei der Umsetzung der KLP Sport Sek. I und RuL Sport Gym/Ges. Sie stellt Formatvorlagen und Info-Material für die KLP und RuL zur Verfügung und überprüft die Entwürfe auf sachlich angemessene Umsetzung der KLP Sek. I und RuL Sek. II.
- Die *Wissenschaft* unterstützt und begleitet die Schulen bei der Bereitstellung fachwissenschaftlich anerkannten und aktuellen Materials zur Entwicklung der Unterrichtsthemen und überprüft die entwickelten Materialien auf fachwissenschaftliche Richtigkeit. Dies schließt die punktuelle Beteiligung an der Erprobung, Evaluation und gegebenenfalls Überarbeitung der Unterrichtsvorhaben mit ein.
- Die *Studienseminare* entwickeln Checklisten und Beobachtungsbögen für die Ausbildungslehrkräfte, um die RuR angemessen im Ausbildungsprozess begleiten zu können. Die RuR erhalten Arbeitsaufträge, die strukturell und inhaltlich an die zu entwickelnden Themen angepasst sind. Darüber hinaus entwickeln sie auf Kernlehrpläne ausgerichtete Artikulationsschemata zur Präsentation von Unterrichtsvorhaben.

Nach dieser Einführung in das Grundansinnen und die Arbeitsstruktur innerhalb des Netzwerke-Projekts, soll der inhaltliche Untersuchungsschwerpunkt der „reflektierten Praxis“ näher beleuchtet werden.

1.1.2 Zum Stellenwert „reflektierter Praxis“

Bevor näher auf die Relevanz und die Karriere einer „reflektierten Praxis“ im Fach Sport eingegangen wird, ist kurz auf die Nutzung dieser Formel selbst einzugehen. Die systematische Kombination der Begriffskategorien „Reflexion“ und „Praxis“ findet sich im Themenhorizont „Schule und Bildung“ recht häufig. Als Ausgangspunkt der stärkeren Verbindung von praktischem Tun und dessen Reflexion können die Arbeiten von John Dewey gelten, in denen er den Zusammenhang von Erfahrung, Reflexion und Interaktion erforschte. Der Grundgedanke dieses Konzepts wurde daraufhin von Donald Schön aufgegriffen; er bezog diese Pädagogik und dahinter liegende Zielvorstellung jedoch stärker auf Professionalisierungsfragen in der Lehrerbildung. Mit dem Buch „Educating the Reflective Practitioner“ (Schön, 1988) wurde „Reflexion“ zum relevanten Prinzip der beruflichen Entwicklung und Reflexionskompetenz damit zum Dreh- und Angelpunkt eines professionellen „Praktikers“ erhoben. Professionell ist demnach eine Person, die es schafft, die prägnanten Erfahrungen und Situationen ihrer Berufspraxis systematisch zu analysieren und zu interpretieren, um sich ihrer gewahr zu werden und gezielt aus ihnen zu lernen. Es ist einerseits den Schwierigkeiten der wortgetreuen Übersetzung des „reflective practitioner“, aber andererseits auch den begrifflichen Transformationen und Fortentwicklungen des Konzepts geschuldet, dass mittlerweile eine Vielzahl von Formeln existiert, die oftmals nur schwer zu definieren und voneinander abzugrenzen sind, wie z.B. der „reflektierte Praktiker“, der „reflektierende Praktiker“ oder der „reflexive Praktiker“. Im Rahmen dieses Konzepts wird jedoch nicht allein das Subjekt, die Person des Praktikers selbst, betrachtet, sondern auch das Geschehen und Agieren im Handlungskontext – es geht somit um die spezifische *Praxis*, auf die sich dieses Konzept bezieht. Im Kontext der Lehrerbildung wäre hiermit im Kern die pädagogische Praxis des Unterrichts und des Unterrichtens gemeint.

Diese Praxis wird jedoch ebenso schillernd und vieldeutig wie das Subjekt selbst entweder als „reflektierende Praxis“, „reflektierte Praxis“ oder als „reflexive Praxis“ tituliert und konzeptioniert. Unterschiede zwischen diesen Formeln gibt es dennoch; zumindest wenn man die Adjektive hinsichtlich ihrer Bedeutung ernst nimmt oder auch die Passung zum Substantiv hinterfragt. Hierzu muss jedoch erst vom Reflexionsbegriff ausgegangen werden. Reflexion (lat. reflexio), bedeutet wörtlich übersetzt ein „Zurückbeugen“, das in diesem Zusammenhang nicht physikalisch als

Rückstrahlung, sondern im philosophischen Sinne als ein intensives, prüfendes Nachdenken über etwas verstanden werden kann. Trotz verschiedener theoretischer Prononcierungen des Reflexionsbegriffs in der Philosophie¹, kann festgehalten werden, dass hiermit grundsätzlich eine geistige Tätigkeit des Verstandes gemeint ist. Diese kognitive Aktivität des Sich-Zurückbeugens auf etwas und Nachdenken über etwas wird als Methode oder Weg zur *Bewusstwerdung und Erkenntnis* eines Subjekts angesehen. Mit dem Verb „reflektieren“ ist somit eine Tätigkeit, Handlung oder ein Vorgang gemeint, der auf ein Subjekt oder ein Objekt bezogen ist. Wenn z.B. ein Kind aktuell etwas reflektiert, dann ist es in diesem Moment – mit dem entsprechenden Adjektiv – ein reflektierendes Kind oder ein reflektierender Praktiker. Eine „*reflektierende Praxis*“ jedoch würde dahingegen ein Handlungsgeschehen in die Rolle des Reflektierenden setzen. Die Praxis soll demnach selbst die Tätigkeit des Reflektierens vollziehen; dies ist jedoch grammatikalisch nicht stimmig und damit ist auch die Formel der „reflektierenden Praxis“ auch inhaltlich irritierend und wenig erhellend.

Mit der Formel einer „*reflektierten Praxis*“ wird durch das Adjektiv „reflektiert“ eine Eigenschaft der „Praxis“ hervorgehoben; demnach ist oder wurde das Geschehen – das Handeln im Handlungskontext – von einer oder mehreren Personen reflektiert. Die Formel der „reflektierten Praxis“ wurde – insbesondere in der Sprache der lehrerbildenden Studienseminare – auch auf das Fach Sport transferiert; sie wurde bislang jedoch nicht konzeptionell ausgearbeitet. Die Grundidee ist hierin jedoch in gewisser Weise modifiziert worden, da sich die Überlegungen und Ansprüche dieser Formel nicht vorrangig auf die Sportlehrkräfte, sondern auf die Schülerinnen und Schüler beziehen; sie sollen „reflektierende Praktiker“ werden. Eine „reflektierte Praxis“ im Fach Sport wird hier vor allem als eine didaktische Formel im Sinne eines *Unterrichtsprinzips* gedeutet und verwendet. Ziel ist es hierbei, die Erfahrungen in und mit der sportlichen Praxis innerhalb des Unterrichts systematisch aufzuarbeiten, um ein zunehmend bewusstes Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Eine reflektierte Unterrichtspraxis soll demnach ein Prinzip der Unterrichtsgestaltung

¹ Eine eindeutige Definition der Begriffe „Reflexion“ und auch „Reflexivität“ ist insofern recht problematisch, da sich mittlerweile verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, wie z.B. die Philosophie, die Pädagogik, die Linguistik oder die Psychologie mit diesem Thema auseinandersetzen. Schwierigkeiten ergeben sich dahingehend aus den differierenden theoretischen Fundierungen der Begriffe, den hieraus entstehenden Definitionen und Abgrenzung zu anderen Begriffen sowie dem disziplinspezifischen Umgang mit dem Begriff.

darstellen, indem die Reflexion als Weg verstanden wird, Praxis und Theorie im Fach Sport zu verbinden². Somit wird der Anspruch einer körperlichen Bildung im Fach Sport durch die Idee der „reflektierten Praxis“ explizit ergänzt um den Anspruch einer kognitiven Bildung, da es hier um eine fragende, prüfende und nachdenkliche Auseinandersetzung mit der konkreten Handlungspraxis geht. Gemeint ist hiermit eine rationale wie auch systematische Analyse und Interpretation der unterschiedlichen Erfahrungen, Praxen und Wissensbestände im sozialen Kontext „Bewegung, Spiel und Sport“. Wenn hier allerdings ein Prinzip der *Unterrichtsgestaltung* bezeichnet werden soll, dann müsste mit dieser Formel auch das Prozedurale oder Konstruktive der pädagogischen Praxis betont werden. Mit der Formel einer „reflektierten Praxis“ wird jedoch im Grunde das *Ergebnis* eines Reflexionsprozesses bezogen auf die Praxis betitelt, nicht der Prozess selbst oder ein Gestaltungsprinzip von Unterricht. Eine „reflektierte Praxis“ wäre somit das mehr oder weniger abstrakte Resultat eines Analyse- und Interpretationsprozesses im Unterricht. Dieses Resultat enthält – je nach Reflexionstiefe und -niveau – vermutlich nicht nur eigene überdachte Empfindungen und Erfahrungen, sondern auch soziale Werte und Verhaltensmuster oder gar wissenschaftliche Erklärungsansätze und Theorien bezogen auf die erlebte und gestaltete Praxis. Da hier jedoch ein Gestaltungsprinzip von Sportunterricht bezeichnet werden soll, ist der Begriff der „reflektierten Praxis“ somit für das Gemeinte nicht passend.

Im Konzert der unterschiedlichen Formeln wird weiterhin, z.B. in der Deutschdidaktik, von einer „*reflexiven Praxis*“ gesprochen, die sich in Bezug auf die genannte Disziplin auf das Sprechen und Schreiben bezieht (z.B. Abraham, 2008; Bräuer, 2000). Hier wird nicht auf den Begriff der „Reflexion“ rekurriert, sondern auf „Reflexivität“. In der Regel wird als „reflexiv“ ein Subjekt ausgezeichnet, das die Fähigkeit besitzt, sich selbst und die eigenen Handlungen kritisch zu beobachten. Hierbei geht es jedoch nicht um eine punktuelle Reflexion, sondern um eine institutionalisierte Form des rückgewendeten Bezugs auf sich selbst; auf die eigene Geschichte, die Bedingungen des Handelns, auf die konkreten Prozesse des Agierens und deren intendierte oder

² Diese Deutung der „reflektierten Praxis“ im Fach Sport entstammt einer Power-Point-Präsentation, die auf dem Internetportal „Schulsport NRW“ veröffentlicht wurde. Aufgrund der nicht klar identifizierbaren Autorenschaft wird hier der Link angegeben, unter dem diese Präsentation einsehbar ist: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:6SuDUzdju60J:www.schulsport-nrw.de/info/03_fortbildung/jahrestagung_fachleiters2_09/powerpoint/ws1.ppt+Reflektierte+Praxis+im+Sportunterricht+Theorie+Praxis+verbinden&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESha7vGexmGu8fmHhtzjefn8Cf9nvCTjGPMrfyxWqtJFCWiplkNVhQ1L6laauJktBJ-AF7IHWub-2_W0m_FEFCFj8Dy9tlfpHw-G4zLalrXO9pEgIyyiVba2daEx-vCrIjLVHeJWW&sig=AHIEtS-QI3b-KmD5KdKEHv0GvADQTS9zg.

auch nichtintendierte Folgen. Das Eigene wird somit im Sinne einer rekursiven Selbstreferenz zum ständigen Thema von Reflexion; es wird eine Distanz zur eigenen Position eingenommen, um ihre Relativität zu erkennen. Reflexivität spricht demnach eine Metaebene der Rationalität an, auf der eine Beobachtung zweiter Ordnung – die Beobachtung der Beobachtung – möglich wird. Diese Fähigkeit zur permanenten Evaluation des Eigenen im Kontext verschiedener Praxen erlangt dabei vielmehr noch den Status einer grundsätzlichen Haltung – oder gar eines Habitus – der Nachdenklichkeit, des Fragens, Forschens und Prüfens.

Nach Moldaschl (2000) umfasst der Reflexivitätsbegriff sowohl die System- wie auch die Subjektperspektive, indem er die Selbstbeobachtungsfähigkeit eines Subjekts oder eines Interaktionssystems hervorhebt. Ginge man davon aus, dass die Formel der „reflexiven Praxis“ im Fach Sport das oben vorgestellte Prinzip der Unterrichtsgestaltung bezeichnet wollte, dann könnte damit Folgendes gemeint sein: Die unterrichtliche Handlungspraxis schafft es, auf einer Metaebene die eigene Vermittlungspraxis, die Voraussetzungen des Handelns im Unterricht sowie die Konsequenzen des Sportunterrichts für das sportbezogene Wissen und Können kritisch zu hinterfragen. Die Praxis des Sportunterrichts würde demnach permanent hinsichtlich ihrer spezifischen Bedingungen, ihrem Verhältnis zum lebensweltlichen Sport oder auch zur Sportwissenschaft kritisch hinterfragt. Diese Lesart einer „reflexiven Praxis“ würde somit auf die Selbstbeobachtung des Unterrichts zielen und damit den konkreten Beitrag des Sportunterrichts zur Herausbildung einer sportbezogenen Handlungsfähigkeit prüfen. Diese Auslegung ist jedoch mit der sportdidaktischen Formel der „reflektierten Praxis“ nicht vordringlich gemeint; gleichwohl sollte man diese Deutung einer „reflexiven Praxis“ hierbei unbedingt berücksichtigen.

Die Formel der „reflektierten Praxis“ im Sport meint demgegenüber die systematische Inszenierung einer Unterrichtspraxis, in der das sportliche Handlungsgeschehen hinsichtlich spezifischer Problem- und Fragestellungen analysiert und interpretiert wird. Für das Fach Sport ist der enge Bezug zwischen dem Praktizieren und dem Theoretisieren hier ebenso hervorzuheben, wie die grundsätzlich praxeologische Tönung dieser Formel. Wenn es also um Momente geht, in denen die sportliche Handlungspraxis reflektiert werden soll, dann könnte man eventuell eher von „*Praxisreflexion*“ oder Praxisforschung im Sportunterricht sprechen. Würde man die Reflexionen im Sportunterricht nicht allein auf die sportlichen Handlungen selbst

beziehen wollen, sondern z.B. auch auf sportwissenschaftliche Theorien des Praktizierens oder auf die unterrichtlichen Vermittlungspraxen, dann dürfte die umgedrehte Formel der „*Reflexionspraxis*“ im Sportunterricht vermutlich angebracht sein. Praktiken des unterrichtlichen Reflektierens könnten somit dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler im pädagogischen Setting so zu bilden, dass sie „reflektierende“ und im Endeffekt eventuell auch „reflexive“ Praktiker in verschiedenen Kontexten des Sports werden.

An dieser Stelle soll jedoch auch keine Entscheidung über eine neue Formel gefällt werden; es sollte einzig die konzeptionelle Herkunft und Vielfalt der Nutzung betrachtet werden, um potenzielle Missverständnisse zu reduzieren. „Reflektierte Praxis“ im Sportunterricht ist somit zunächst als ein Arbeitsbegriff in dem Sinne zu verstehen, dass die Praxis und die Theorie des sportlichen Handelns im Sportunterricht reflexiv aufeinander bezogen werden sollen.

Stellenwert in den Richtlinien und Lehrplänen

Die letzten 40 Jahre der Schulsportentwicklung haben deutliche Auswirkungen auf den Stellenwert einer „reflektierten Praxis“ in den Richtlinien und Lehrplänen mit sich gebracht. Als Ausgangspunkt dieser Entwicklung kann die KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 07. Juli 1972 betrachtet werden. Mit dieser Reform wurde das Fach Sport in den Dienst der traditionellen Fächer befördert. Dieser Aufstieg verlangte dem Schulsport allerdings auch eine Überarbeitung des eigenen Profils ab. Denn jedes Fach sollte, als potenzielles Abiturfach, auch dem Ziel der Studierfähigkeit und dem Anspruch der Wissenschaftspropädeutik in seinem Bildungsbereich adäquat Rechnung tragen. Für den Leistungskurs und eine schriftliche Abiturprüfung traf dieser neue Qualifikationsanspruch in besonderem Maße zu; er blieb aber nicht auf diesen Bereich beschränkt. Die Berücksichtigung der gymnasialpädagogischen Bildungsziele hatte weitreichende Konsequenzen für das Grundverständnis des Schulsports, seiner Ziele, Fachkultur und Vermittlung.

Mit den Richtlinien und Lehrplänen NRW aus dem Jahre 1980/81 ist ein fachdidaktisches Konzept für das Fach Sport entwickelt worden, das sich dieser Qualifikationsaufgabe anzunehmen versucht hatte. Der zentrale Gedanke war hierbei, die nachwachsende Generation auf eine aktive und kompetente Teilhabe am

Kulturphänomen Sport vorzubereiten und sie zum Handeln im außerschulischen Sport zu qualifizieren. Blickt man hier auf Momente einer bewussten kognitiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Sport, dann wurde „reflektierte Praxis“ in diesen Jahren weitgehend auf Sportartenwissen, Regelkunde und Handlungsanleitungen bezogen. Im Aufmerksamkeitsfokus stand damit eher pragmatisches Wissen, das eine Person unmittelbar dazu befähigen sollte, an der Welt des Sports partizipieren und – als „Sportler“ – kompetent in ihr agieren zu können.

In den nachfolgenden Jahren und in Betracht der gesellschaftlichen Entwicklungen wurde allerdings immer deutlicher, dass die Schule und ihre Fächer neben der Qualifikation auch pädagogische Aufgaben zu erfüllen haben, die bis dato stark marginalisiert wurden. Aus diesem Grunde verfolgten die Richtlinien und Lehrpläne Sport aus dem Jahre 1999/2000 ein umfassenderes Verständnis von „Handlungsfähigkeit“ und mit diesem auch eine stärkere pädagogische Fundierung. Grundsätze und Elemente einer „reflektierten Praxis“ finden sich nunmehr in verschiedenen Dimensionen der Rahmenvorgaben. Mit dem Inhaltsbereich 10 „Wissen erwerben und Sport begreifen“ wird die kognitive Dimension des Bildungsauftrags im Schulsport besonders hervorgehoben. Hierin wird betont, dass das Lernen, Erleben und Erfahren von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule nur dann seine pädagogischen Möglichkeiten voll entfalten kann, wenn die Lernenden ein angemessenes Wissen von dem haben, was sie da tun und warum sie dies so ausführen oder erarbeiten.

„Deshalb muss auch das Lernen und Handeln im Sport von einer altersgemäßen, tendenziell zunehmenden Bewusstheit des Lernens geprägt sein. [...] Das Reflektieren und Einordnen von Lernerfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit Sport zielen ab auf die Verständigung über den Sinn des eigenen Tuns und des Sport im Allgemeinen“ (MSWF NRW, 2001, S. 46f.).

Dementsprechend versteht sich ein pädagogisch orientierter Sportunterricht, laut Rahmenvorgaben (ebd., S. 48), als ein erziehender Unterricht, der mit Bezug auf die außerschulische Lebenswelt „sowohl fachimmanente Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln als auch Einstellungen und Haltungen anbahnen will, die für eine urteils- und handlungsfähige Teilnahme an sozialen und politischen Gestaltungsprozessen notwendig sind.“ Die in den Rahmenvorgaben formulierten Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts sind in verschiedener Weise auf die Ansprüche und die didaktischen Herausforderungen einer „reflektierten Praxis“

bezogen. Mit dem Prinzip der *Mehrperspektivität* ist die Idee verbunden, im Unterricht spezifische Situationen zu arrangieren, in denen sportliches Handeln mit unterschiedlichem Sinn belegt und dadurch verändert werden kann. Dies soll den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, „die in sportlichen Aktivitäten enthaltenen Ambivalenzen zu erkennen und zu reflektieren [...]“ (ebd.). Das Prinzip der *Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung* legt hierbei einen besonderen Fokus auf die Potenziale der handelnden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in Bezug auf die „individuellen Erfahrungen und konkreten Lebenssituationen, in denen Bewegung, Spiel und Sport für Heranwachsende von Bedeutung sind“ (ebd.). Der Sportunterricht soll dazu anregen, neue Erkenntnisse und Einsichten zu gewinnen und in praktischen Handlungszusammenhängen zu erproben. Mit dem Prinzip der *Reflexion* ist im Grund das Herzstück einer „reflektierten Praxis“ angesprochen, da Erfahrungen und Handlungen erst dann fruchtbar werden, wenn man sich bewusst und systematisch mit ihnen auseinandersetzt. Das Erfahrene soll in die individuelle Lebenswelt eingeordnet, der Verstehenshorizont erweitert und Zusammenhänge erkannt werden. Demensprechend bildet Reflexion, laut Rahmenvorgaben (S. 49), den Ausgangspunkt für eine selbstständige Urteilsbildung, die ihrerseits als Voraussetzung für ein Handeln in sozialer Verantwortung angesehen wird.

„Das Prinzip Reflexion zeigt, dass erziehender Sportunterricht sich nicht in der Vermittlung praktischer Kompetenzen erschöpft. Vielmehr soll er dazu beitragen, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in mündiger Teilnahme am Sport in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen zu verwenden und reflektiertes Handeln zu ermöglichen. Hier verbindet sich erziehender Unterricht mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung des schulischen Unterrichts“ (ebd.).

Innerhalb der „Aufgaben und Ziele des Schulsports in der Sekundarstufe I des Gymnasiums“ wird weiterhin betont, dass mit der wachsenden Einsichtsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auch eine sachbezogene und systematische Klärung wichtiger Zusammenhänge des Sporttreibens erwartet wird.

„In der Verbindung von praktischem Handeln und reflektierter Auseinandersetzung werden besonders solche Kompetenzen gefördert, die man mit Konzentration, Beharrlichkeit, Neugier, Kreativität, Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft beschreiben kann“ (ebd., S. 60).

Auch wenn in diesem Lehrplanwerk die Formel der „reflektierten Praxis“ nicht explizit genannt wird, so ist ihre Kernidee dennoch innerhalb der Hinweise zur

Unterrichtsgestaltung aufgegriffen worden: Der Schulsport soll „**zum Handeln befähigen und zur Reflexion anregen**“ (ebd., S. 64). In diesem Kapitel wird gleich zu Beginn betont, dass der Sportunterricht „vor allem Bewegungszeit“ (ebd.) ist und damit offensichtlich auch sein soll. Gleichwohl wird auf den Bedarf verwiesen, die in den Bewegungshandlungen gesammelten Erfahrungen gezielt zu reflektieren und zu verarbeiten. Dies erfordert zunächst einmal, dass innerhalb des Unterrichts vielfältige Situationen für erfahrungsgeleitetes Lernen geschaffen werden. Aspekte, die reflektiert werden können, sind hierbei so vielfältig wie die Situationen und Themen des sportlichen Handelns selbst (z.B. Körper und Bewegung, Emotionen und Kognitionen, soziales Miteinander).

„Ein so verstandenes bewusstes Lernen muss sich aus dem konkret erlebten Bewegungshandeln ergeben und darauf auch wieder zurückwirken. Dieser Anspruch kann nicht vorrangig durch isolierte Gesprächsphasen eingelöst werden; vielmehr erfordert er eine Unterrichtsgestaltung, die durch die Aufgabenstellung Erkenntnisgewinn im Handeln ermöglicht“ (ebd.).

Dieser Zusammenhang von Handeln und Reflektieren wird hier zum einen als Vorbereitung für wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen und die Ausbildung einer fachbezogenen Reflexions- und Urteilsfähigkeit gesehen. Für den Sport in der gymnasialen Oberstufe bedeutet dies auch, dass „neben der mehrperspektivischen Erfahrung sportlichen Handelns und der Förderung sportlichen Könnens auch eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden und Prozesswissen“ (MSWF NRW, 1999, S. 27). Zum anderen soll eine so verstandene „reflektierte Praxis“ über den Schulsport selbst hinaus weisen und wichtige Voraussetzungen für eine mündige Teilnahme am Sport außerhalb der Schule schaffen.

Innerhalb der neuen Lehrplangeneration – hier dem Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I – findet sich die Formel der „reflektierten Praxis“, die sich in der Fachpolitik und den Studienseminaren bereits durchgesetzt hatte, erstmalig explizit dargelegt. Mit den Aufgaben und Zielen des Faches wird angesprochen, dass bereits im Sportunterricht der Sekundarstufe I des Gymnasiums Kompetenzen zu erwerben sind, um „im Rahmen einer reflektierten Praxis in enger Praxis-Theorie-Verknüpfung fachliche Fragestellungen und Sachverhalte zu beurteilen“ (MSW NRW, 2011, S. 10) und komplexe sportliche Handlungssituationen zu bewältigen. Unter Berücksichtigung der Anforderungsbereiche I-III sollen die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich nicht nur in ihrer Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz, sondern

auch in ihrer Methoden- und Urteilskompetenz gefördert werden. Konkrete didaktische Hinweise zur Gestaltung einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht finden sich jedoch auch in diesem Lehrplanwerk kaum.

Stellenwert in der fachwissenschaftlichen Diskussion

Der Bedeutungszuwachs einer „reflektierten Praxis“ lässt sich darüber hinaus auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion nachweisen. Nach der Reform der gymnasialen Oberstufe im Jahre 1972 häuften sich wissenschaftliche Publikationen, die sich mit den neuen gymnasialpädagogischen Herausforderungen auseinandersetzten und in verschiedener Hinsicht sportdidaktische Orientierungsversuche darstellten. Aufgrund des hohen Bedarfs an wissenschaftspropädeutischen Unterrichtsinhalten wurde das bislang marginalisierte Feld der „Sporttheorie“ – insbesondere für den Leistungskurs – mit inhaltlicher Substanz angereichert. Diese Inhalte wurden in Schul- oder Lehrbüchern so aufgearbeitet, dass sie möglichst konkrete Hilfen für die Vermittlung theoretischer Aspekte des Oberstufensports bieten (z.B. Größing & Wutz, 1976; Gruppe, 1980). Diese Werke zeichnen sich besonders durch ihren starken Sportartenbezug sowie ihren Fokus auf trainings- und bewegungswissenschaftliche Fragestellungen aus. Im Kontext der fachdidaktischen Zielvorstellung einer Handlungsbefähigung zum Sporttreiben, überrascht diese pragmatische und auch einseitige Ausrichtung einer „reflektierten Praxis“ der 80er Jahre jedoch nicht sonderlich.

Weitere Forschungsarbeiten beschäftigten sich vielmehr grundsätzlich mit den aufkeimenden Fragen der Oberstufenreform und den Konsequenzen für die eigene Fachentwicklung. Die ersten Publikationen in den 70er und 80er Jahren spiegeln somit den sportdidaktischen Diskurs wider, der sich vornehmlich um die fachlichen Realisierungsmöglichkeiten der neuen Ansprüche an Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit dreht (z.B. Schulz, 1982a, b; Trebels, 1999; Quanz, 1984). In gewisser Hinsicht fokussiert wird diese Thematik weiterhin auf die Frage der konkreten Vermittlung von Theorie im Unterricht sowie der Frage nach Prüfungsformen in der gymnasialen Oberstufe; ihren Ansprüchen, Inhalten und Ergebnissen (Acker & Eulerling, 1992; Köster, 1998; Schlüter, 1992; Schülting-Enkler, 2003; Trebels, 1994). Viele der neueren Erkenntnisse zur „reflektierten Praxis“ im Oberstufensport sind allerdings im Rahmen des langjährigen Schulversuchs „Sport

als viertes Fach der Abiturprüfung“ erwachsen. Dieses Forschungsprojekt fand seinen Ausgangspunkt in der umstrittenen Entscheidung der nordrhein-westfälischen Landesregierung über die Abschaffung des 4. Prüfungsfaches Sport im Jahre 1998. Nach insgesamt neun Jahren intensiver Forschungs- und Unterstützungsleistungen wurde die Option des 4. Prüfungsfaches Sport im Mai 2009 durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung wieder angeboten. In dieser Phase konnten die Forschergruppe vielfältige Erkenntnisse zu den Voraussetzungen, Vermittlungsweisen und der Akzeptanz eines wissenschaftspropädeutischen Sportunterrichts zu Tage fördern, die in Form einer dichten Bündelung in der Publikation „Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand“ vorgestellt werden (vgl. Beiträge in Kurz & Schulz, 2010).

Da das Fach Sport als Bewegungsfach ein besonderes Problem, aber auch ein besonderes Potenzial besitzt, praktisches Handeln und kognitiven Wissenserwerb gemeinsam zu vermitteln, widmen sich einige Forschungsarbeiten zum Oberstufensport der Frage, welche Rolle „Theorie“ im Sportunterricht spielt und wie Praxis und Theorie didaktisch sinnvoll miteinander verknüpft werden können (z.B. Naul, Falkenberg & Fischer, 1992; Hagen, Siekmann & Trebels, 1992; Trebels, 1999; Schulz, 2003). Trebels (1999) stellt in diesem Zusammenhang unterschiedliche Formen und damit auch Funktionen sportwissenschaftlicher Theorie heraus, die in folgende Kategorien eingeordnet wurden: 1. Das *Handlungs- und Anleitungswissen*, das auf der direkten Handlungsebene mit konkreten Vorschlägen oder Empfehlungen an die Lernenden herantritt. Der Lerngegenstand Sport oder sportliches Handeln wird hierbei zumeist aus einer trainings- und bewegungswissenschaftlichen Perspektive thematisiert. 2. Das *Erklärungswissen* erfüllt die Funktion, die spezifischen Anleitungen und Empfehlungen für die sportliche Handlungspraxis aus fachwissenschaftlicher Sicht zu erläutern und zu begründen. Mit dem entsprechenden Hintergrundwissen z.B. in Bezug auf sportphysiologische Kenntnisse soll und kann die Vermittlung im Sport besser den Schülerinnen und Schülern verständlich werden. 3. Das *Normative Wissen* ruft dahingegen weiter reichende Sinnfragen und moralische Positionen zum Sport auf. Um die Urteilsfähigkeit und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, werden auf dieser Ebene z.B. soziologische, psychologische und ethische Fragen des sportlichen Handelns problematisiert.

Hinsichtlich der Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Sportunterricht konnten Hagen, Siekmann und Trebels (1992) aus ihren Untersuchungen zum Oberstufensport folgende Modelle der Verknüpfung herausarbeiten: 1. Das *additive* Modell, in dem die sportpraktischen und sportwissenschaftlichen Inhalte des Unterrichts weitgehend beziehungslos neben einander vermittelt werden. Eine inhaltliche und didaktische Verknüpfung von Theorieelementen mit praktischen Handlungssituationen im Schulsport wird hier nicht systematisch verfolgt. 2. Das *illustrative* Modell nimmt seinen Ausgangspunkt in den sportwissenschaftlichen Vermittlungsinhalten, die als Anleitungen für die praktischen Unterrichtsphasen genutzt werden. Das sportliche Handeln selbst wird nicht problematisiert oder analysiert, sondern es dient einzig dem Nachvollzug und der Veranschaulichung theoretischer Aussagen oder Gesetzmäßigkeiten. 3. Das *integrative* Modell geht dahingegen von den konkreten Frage- oder Problemstellungen des sportlichen Handelns der Schülerinnen und Schüler aus. Durch die Auseinandersetzung mit der Sportpraxis werden spezifische Anlässe eröffnet, mit denen ein zielgerichtetes Fragen und Suchen in der sportwissenschaftlichen Theorie beginnt. Die Deutungs-, Erklärungs- und Umsetzungsangebote aus der Theorie werden im Rahmen der Problembearbeitung gezielt herangezogen und integrativ mit dem praktischen Handeln verbunden.

Diese Modelle wurden auch von Dreiling und Schweihofen (2004) aufgegriffen und in Bezug auf den aktuellen Lehrplan (1999/2000) sowie die Anforderungsbereiche I-III konzeptionell weiter bearbeitet. Da sich Verständigung im Sportunterricht vornehmlich über Kommunikation vollzieht, ergänzen Dreiling und Schweihofen (ebd., S. 5ff.) die didaktischen Überlegungen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung durch die Formen der anleitenden, erklärenden und entscheidenden Kommunikation. Im Rahmen des Projekts „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ hat insbesondere Schulz (2010) die Thematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Oberstufenunterricht vertieft und zentrale Fragen ihrer Didaktik mit der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler angereichert.

Die Frage der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe wird jüngst auch von Gogoll (2010) unter dem besonderen Fokus des „verständnisvollen Lernens“ aufgegriffen. Mit engem Bezug auf den aktuellen Kompetenzdiskurs stellt Gogoll damit vor allem das Lernen, hier den Aufbau intelligenten Wissens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in den

Aufmerksamkeitshorizont, während die didaktischen Probleme und Fragen des Unterrichts weniger Berücksichtigung finden.

Insgesamt ist das Themenfeld der „reflektierten Praxis“ in der fachwissenschaftlichen Bearbeitung auf die inhaltlichen Ansprüche und Herausforderungen des Oberstufensports bezogen worden. Verortet werden kann das Thema von seinem Ursprung deshalb innerhalb dieses Diskurses um „Theorie im Sportunterricht“. Nimmt man jedoch die Tragweite der Grundidee einer didaktischen Versöhnung zwischen sportpraktischen und kognitiven Bildungsmomenten im Fach Sport ernst, dann ist eine „reflektierte Praxis“ auch auf den Unterricht der unteren Schulstufen zu beziehen. Bislang ist sie jedoch vielmehr Schlagwort als Konzept des unterrichtlichen Handelns. Auch in der sportpädagogischen und sportdidaktischen Auseinandersetzung mit diesem Thema ist bislang kein systematisches Forschungsprogramm „reflektierter Praxis“ erkennbar. Der Status Quo dieses Forschungsfeldes zeichnet sich vielmehr noch durch theoretisch wie auch empirisch isolierte Fragmente aus, die einer konzeptionellen Einbindung und Erweiterung bedürfen.

1.2 Anlage und Vorgehen der Evaluation

Die wissenschaftliche Begleitung innerhalb des Projekts „Netzwerke Sport in der gymnasialen Oberstufe“ wurde auf eine systematische Dokumentation und Untersuchung der entwickelten Unterrichtsvorhaben angelegt. Ziel war es, die im Netzwerk Westfalen entwickelten Unterrichtsvorhaben zu dem Oberthema „Aggressionen und Sport“ in ihrer unterrichtspraktischen Erprobung in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7, 9, 13 (Grundkurs) und 13 (Leistungskurs) systematisch zu evaluieren³. Um den Umsetzungsprozess der geplanten Vorhaben adäquat untersuchen zu können, wurden an die Lehrkräfte im Vorhinein Kurzfragebögen verteilt, die im Nachgang an jede Unterrichtseinheit eine schnelle Reflexion von gelungenen oder problematischen Situationen ermöglichen sollten. Des Weiteren sind alle Unterrichtsvorhaben vollständig videographiert und damit dokumentiert worden. In fast jeder Unterrichtseinheit wurden zwei Kameras in unterschiedlichen Ecken des Raumes positioniert, so dass die kreuzenden Perspektiven nahezu das gesamte Geschehen im Sportunterricht visuell erfassen konnten. Insgesamt konnten damit 68 Unterrichtseinheiten videographisch dokumentiert werden. Aufgrund der extremen Datenmengen wurden die vorliegenden Unterrichtsvideos für diesen Bericht systematisch, aber eher großflächig gesichtet und in die Ergebnispräsentation miteinbezogen. Eine inhaltlich differenziertere Auswertung bedarf jedoch deutlich mehr Zeit und Ressourcen hinsichtlich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Material (siehe Kap. 4).

Um diese externe (Kamera-)Sicht auf den Unterricht weiterhin durch die Perspektiven der beteiligten Akteure anzureichern, sind im direkten Nachgang an das realisierte Unterrichtsvorhaben leitfadengestützte Interviews durchgeführt worden. Die sechs interviewten Lehrkräfte (5 männlich, 1 weiblich), die das Modellvorhaben in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7, 9, 13 LK, 13 GK durchgeführt haben, sind alle als sehr engagierte Fachexperten zu charakterisieren. Ihre Berufserfahrung schwankt von drei bis 26 Jahren; von ihnen unterrichten 5 Lehrkräfte an einem Gymnasium und eine Lehrkraft an einer Gesamtschule. In einem persönlichen Gespräch (etwa 45-60 Min.) wurden die involvierten Lehrkräfte zu der inhaltlichen Intention, der didaktischen Planung und den eigenen Eindrücken zur Umsetzung des Vorhabens befragt. Ziel

³ Die einzelnen Unterrichtsvorhaben, ihre Inhalte und pädagogischen Akzentuierungen werden im Rahmen dieses Berichts nicht mehr differenzierter vorgestellt, da alle notwendigen Unterlagen in sehr ausführlicher Form bereits von den Lehrkräften eingereicht wurden und der ministeriellen Projektleitung insofern vorliegen.

war es auch, in der Rückschau spezifische Optimierungsaspekte und Handlungsschritte zur Implementation eines solchen Projekts für die weitergehenden Arbeitsschritte im Netzwerk zu klären.

Die Schülersicht auf das realisierte Unterrichtsvorhaben wurde ebenfalls im direkten Nachgang in einem persönlichen Einzelgespräch (je nach Schulstufe etwa 20-40 Min.), teilweise auch im Gruppengespräch mit zwei Schüler/innen eingeholt. Insgesamt sind dabei von jeder Projektschule bzw. Lerngruppe mindestens zwei bis vier Schüler/innen interviewt worden, die von der Lehrkraft nach den Kriterien der Heterogenität (männlich/weiblich, sportlich engagiert/sportlich weniger engagiert) ausgewählt wurden. Die insgesamt 24 Schülerinterviews teilen sich nach Schulstufen folgendermaßen auf:

- Unterstufe (5., 6., 7., Klasse) : 12 Schüler/innen (7 männlich, 5 weiblich)
- Mittelstufe (9. Klasse): 3 Schüler/innen (1 männlich, 2 weiblich)
- Oberstufe (12. Jhg.. LK⁴, 13. Jhg. LK, 13. Jhg. GK): 9 Schüler/innen
 - o LK: 6 (4 männlich, 2 weiblich)
 - o GK: 3 (weiblich)

Thematisch sind die Schülerinnen und Schüler einerseits nach ihrer Einstellung zum Schulfach Sport befragt worden sowie andererseits nach differenzierteren Aspekten ihrer Wahrnehmung und Einschätzung des realisierten Unterrichtsvorhabens. Die Grundintention aller Interviews lag demnach in einer Nachbesprechung der durchgeführten Vorhaben, weshalb die Fragestellungen zur „reflektierten Praxis“ nur einen Teilaspekt des Unterrichts ansprechen. Aus diesem Grund wurden die vorliegenden Lehrkräfte- und Schülerinterviews systematisch gesichtet und nach der Identifizierung von thematischen Schwerpunkten zur „reflektierten Praxis“ inhaltlich ausgewertet. Die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Evaluation werden innerhalb der folgenden Kapitel (2.1 und 2.2) hinsichtlich der verschiedenen Akteursperspektiven ausdifferenziert und in ihren wesentlichen Aspekten vorgestellt.

⁴ Da das Unterrichtsvorhaben, das für den Leistungskurs der Jahrgangsstufe 13 entwickelt worden ist, an derselben Schule nochmalig im Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 durchgeführt wurde, sind auch Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 interviewt worden. Die Lehrkraft dieses Leistungskurses wurde aus zeitlichen Engpässen der Lehrkraft jedoch nicht interviewt, weshalb die Jahrgangsstufe 12 innerhalb des Samplings der Lehrkräfteinterviews nicht aufgeführt wird.

2 Ergebnisse

2.1 „Reflektierte Praxis“ aus der Lehrerperspektive

Im Rahmen der Auswertung der Lehrkräfteinterviews stellte sich einerseits die Frage, wie die Fachexperten das Thema „reflektierte Praxis“ grundsätzlich einschätzen und andererseits, wie sie diese Didaktik in ihrem konkreten Unterrichtsvorhaben umgesetzt haben. Bei der Betrachtung der Lehrersichtweise sollte jedoch auch berücksichtigt werden, dass sich die hier einbezogenen Lehrkräfte ohne Zweifel durch ein besonderes Engagement hinsichtlich der fachbezogenen Qualitätsentwicklungsarbeit auszeichnen, das sicher über das übliche Maß hinausgeht. Unbenommen dieser „Sondersituation“ können die Überlegungen dennoch auch zum Ausgangspunkt für die Identifizierung von Möglichkeiten und Begrenzungen einer „reflektierten Praxis“ genommen werden.

Durchgängig identifizierbar ist in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die ambivalente Stellung des Sportunterrichts als „Bewegungsraum“ einerseits und „Schulfach“ andererseits. Der „Bewegungsraum“ kennzeichnet dabei die von den Lehrkräften durchaus positiv konnotierte Spezifik des Faches, das „Schulfach“ die ebenfalls positiv konnotierte Einordnung des Faches in die Normalform des Unterrichts innerhalb der Institution Schule. Erkennbar wird so eine Ambivalenz der Ansprüche an den Sportunterricht. Dabei befürworten alle Lehrkräfte auch durchgehend einen Primat der Bewegung – anders formuliert: der Praxis – für das Fach Sport. Sport ist und bleibt in dieser Wahrnehmung ein „Bewegungsfach“, d.h. die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Sportunterricht auch bewegen, sprich Bewegungen erlernen, Bewegungen durchführen, Praxis betreiben.

Eine Fokussierung auf den Aspekt der „reflektierten Praxis“ produziert somit für die Lehrkräfte auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -durchführung zunächst einmal ein Problem, indem sie als „Nicht-Bewegungs-Tätigkeit“ Bewegungszeit zunächst einmal verknappt. Dies ist angesichts eines ohnehin vorhandenen und wieder auch benannten Problems von Zeitknappheit (z.B. durch Umkleide- oder Wegzeiten, durch spezifische Organisationszeiten) und des angesprochenen Primats der Bewegung ein nicht zu unterschätzendes Grundproblem, „reflektierte Praxis“ taucht so gesehen zunächst als ein Störfaktor auf. Dass diese ungünstige Grundkonstellation nicht sofort zur Abwehr von „reflektierter Praxis“ führt, verdankt sich der oben konstatierten

Ambivalenz, denn vor dem Hintergrund der Wahrnehmung des Sportunterrichts als einem „normalen“ Fach enthält die Idee der „reflektierten Praxis“ auch die Chance eines Anschlusses an bewährte schulische Unterrichtstraditionen. Aus dem ursprünglichen Verteilungsproblem wird in der Gesamtsicht nun ein Konstruktionsproblem. Aus der Sicht der Lehrkräfte stellt sich damit die Frage, wie eine Unterrichtsgestaltung aussehen kann, so dass unter dem Primat der Bewegungspraxis zugleich ein bildungstheoretisch und allgemeindidaktisch anspruchsvoller Schulunterricht realisiert werden kann? Die realisierten Unterrichtsvorhaben können als Antworten auf genau diese Frage gelesen werden.

Da an dieser Stelle nicht die einzelnen Unterrichtsvorhaben mit ihren jeweiligen thematischen Ausrichtungen im Blickpunkt stehen, sondern eher die abstrahierenden Grundpositionen der Lehrkräfte, sollen nun nicht die realisierten Einzelvorhaben betrachtet werden, sondern prinzipielle Strukturmerkmale einer „reflektierten Praxis“. Dabei fällt zunächst auf, dass die hier interviewten Lehrkräfte – unabhängig von ihrem je konkret realisierten Unterrichtsvorhaben – eine Art Gesamtmodell der „reflektierten Praxis“ im Kopf haben, das sich auf die gesamte Zeit der Sekundarstufe I und II bezieht und das man im Prinzip als eine Art Spiralcurriculum der „reflektierten Praxis“ bezeichnen könnte. Allen gemeinsam ist dabei die Idee, dass sich „reflektierte Praxis“ im Entwicklungsverlauf der Schülerinnen und Schüler verändern soll, also in der Jahrgangsstufe 5 anders zu strukturieren ist als in der Jahrgangsstufe 9 oder 12. Interessant an dieser scheinbar so banalen Einsicht ist nun nicht die Tatsache des Entwicklungsgedankens schlechthin, sondern die durchgängig vorfindliche Auffassung, dass ein solches Vorhaben bereits in der Jahrgangsstufe 5 zu beginnen habe⁵. Im Sinne einer Rückwärtsplanung sind die Lehrkräfte der Auffassung, dass die Ziele eines anspruchsvollen Oberstufenunterrichts im Fach Sport dann umso besser und nachhaltiger zu erreichen sind, wenn im Rahmen der Sekundarstufe I die entsprechenden Voraussetzungen gelegt worden sind⁶. Schaut man etwas genauer auf die Wahrnehmungen der Lehrkräfte, dann kann man zwei Versionen eines

⁵ Aufgrund der Fokussierung der Interviews auf die Sekundarstufe I und II muss hier offen bleiben, ob die Lehrkräfte ein Einsetzen von Varianten der „reflektierten Praxis“ in der Primarstufe auch für sinnvoll halten würden. Konkrete Aussagen dazu finden sich in den Interviews nicht, was aber nicht bedeuten muss, dass die Lehrkräfte dies damit ausschließen.

⁶ Wie die Ergebnisse zu dem Modellversuch um „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ gezeigt haben, liegt u.a. gerade darin ein zentrales Manko des aktuell vorfindlichen Sportunterrichts in der Sekundarstufe I.

Gesamtmodells der „reflektierten Praxis“ idealtypisch⁷ unterschieden. In einer ersten Version wird eine Art der kontinuierlichen Höherentwicklung einer „reflektierten Praxis“ beschrieben, die sich gewissermaßen an der Idealform Oberstufe orientiert. „Reflektierte Praxis“ im „eigentlichen“ Sinn wird in dieser Wahrnehmung im Sinne einer Höherentwicklung in der Oberstufe realisiert. Es kann vermutet werden, dass die Norm einer an wissenschaftlichen Theorien orientierten Unterrichtsgestaltung für die Favorisierung dieser Version leitend ist. Die zweite Version kann vielleicht angemessener als eine Art Phasenmodell beschrieben werden, wobei jede Phase ihre Eigenwertigkeit besitzt und nicht primär und zwingend im Sinne der Höherentwicklung zu verstehen ist. Vielleicht vergleichbar neueren Lebensphasenmodellen (z.B. Kindheit – Jugend – Erwachsenenalter) ergänzen sich darin Abhängigkeiten der Phasen voneinander auf der einen Seite und Eigenständigkeit auf der anderen Seite⁸.

Differenzierungen in der Ausgestaltung einer „reflektierten Praxis“ beziehen sich nun verständlicher Weise auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen. In der Eingangsstufe der Sekundarstufe I sollte danach ganz eindeutig die ausreichende Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler leitender Gesichtspunkt der Unterrichtsgestaltung sein. Begründet wird dies – gewissermaßen entwicklungstheoretisch – durch den vorhandenen Bewegungsdrang der Kinder. Zugleich wird aber eben auch hervorgehoben, dass auch in diesen Jahrgangsstufen Theorie eine Rolle spielen kann und soll, und dies würde auch von den Schülerinnen und Schülern angenommen. Die richtige quantitative und qualitative Mischung von Bewegungsaktivitäten und reflektierenden Anteilen ermöglicht so auch schon zu Beginn der Sekundarstufe I eine angemessene Realisierung von „reflektierter Praxis“. In der Mittelstufe (Jahrgangsstufen 8-10) soll dann eine systematische Gewöhnung an theoretische Bezüge intendiert werden, wobei der Aspekt der Gewöhnung eine besondere Betonung erfährt. „Reflektierte Praxis“ kann danach nicht zu dem gewünschten Effekt einer Habitualisierung führen, wenn sie auf punktuelle Anlässe beschränkt bleibt. An die Stelle von entwicklungstheoretischen Begründungen treten nun vermehrt schultheoretische Begründungen: Sport soll als

⁷ Aufgrund der letztlich begrenzten Aussagen der Lehrkräfte handelt es sich bei diesen Versionen – das sei unumwunden zugestanden – zumindest auch um „Konstruktionen“ der Autoren dieses Berichts, allerdings auf empirischer Basis.

⁸ Interessant wäre nun die Frage, ob sich die mentale Existenz der jeweiligen Version auch in der konkreten Unterrichtskonstruktion der Lehrkraft sichtbar niederschlägt? Dazu liegen aber bislang keine Ergebnisse aus unserer Untersuchung vor.

Schulfach zunehmend auch den Ansprüchen eines normalen Unterrichts genügen, ohne dabei seine Spezifik aufzugeben. Über gängige didaktische Instrumente – wie dem Einsatz von Arbeitsblättern, der Einführung von Sportmappen oder auch der Verteilung von Hausaufgaben – sollte dieser Anspruch auch für die Schülerinnen und Schüler erkennbar werden. In der Oberstufe schließlich sollte⁹ „reflektierte Praxis“ zur Normalform des Unterrichts werden, indem auch wissenschaftliche Theorien systematisch und als eigenständige Anteile zur Geltung gebracht werden.

Die besonderen Möglichkeiten des Faches Sport, die in der Realisierung der Bewegungspraxis liegen, können im Idealfall auch zur besonderen Chance werden, wenn es denn gelingt, Theorie/Reflexion und Praxis/Handeln in einen wechselseitigen Bezug zu bringen. Den meisten anderen Schulfächern ist diese Perspektive konstitutiv verschlossen, weil sie die Praxisdimension nicht in unterrichtliche Realität transformieren können. Das Fach Sport hat diese Möglichkeit und kann – in seinen guten Momenten – damit einen Anspruch realisieren, der auch schulpädagogisch als besonders lern- und erfahrungswirksam gewürdigt wird. Wie dies im Einzelnen noch konkreter unterstützt werden kann, dazu sollen die diesen Bericht abschließenden Handlungsempfehlungen zumindest einige Anregungen liefern.

Zuvor ist es jedoch auch noch wichtig, eine andere relevante Perspektive auf die „reflektierte Praxis“ genauer zu analysieren: die Sicht der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte können viele Ziele intendieren, viele Anlässe und Anregungen für Lernen und Erfahren geben, letztlich relevant ist aber das, was die Schülerinnen und Schüler daraus machen. Wie sehen also die Schülerinnen und Schüler einen Sportunterricht, der eine Realisierung „reflektierter Praxis“ betreibt?

⁹ Dies ist als eine normative Setzung zu verstehen, nicht als Aussage über die Realität des Oberstufenunterrichts im Fach Sport.

2.2 „Reflektierte Praxis“ aus der Schülerperspektive

Im Folgenden sollen die Auswertungsergebnisse zur Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf eine „reflektierte Praxis“ an einem theoretischen Modell entlang geführt werden. Diese Heuristik dient hierbei jedoch nicht als eine Interpretationsfolie der vorliegenden Daten, sondern sie übernimmt innerhalb der Auswertungsarbeit vielmehr eine Ordnungsfunktion für die Darstellung der Erkenntnisse. Dieses Modell stellt eine spezifische Modifikation des Grundmodells der „unterrichtlichen Dynamik“ von Reusser (2008) dar, mit dem er konzeptionell „die drei Kulturen des Lehrens und Lernens“ aufspannt und veranschaulicht. Da die „reflektierte Praxis“ als eine didaktische Formel des Sportunterrichts verstanden wird, bietet dieses Modell eine durchaus günstige Orientierung, um die wesentlichen Eckpfeiler ihrer Didaktisierungsfragen konzeptionell aufzuzeigen (siehe Abb. 1).

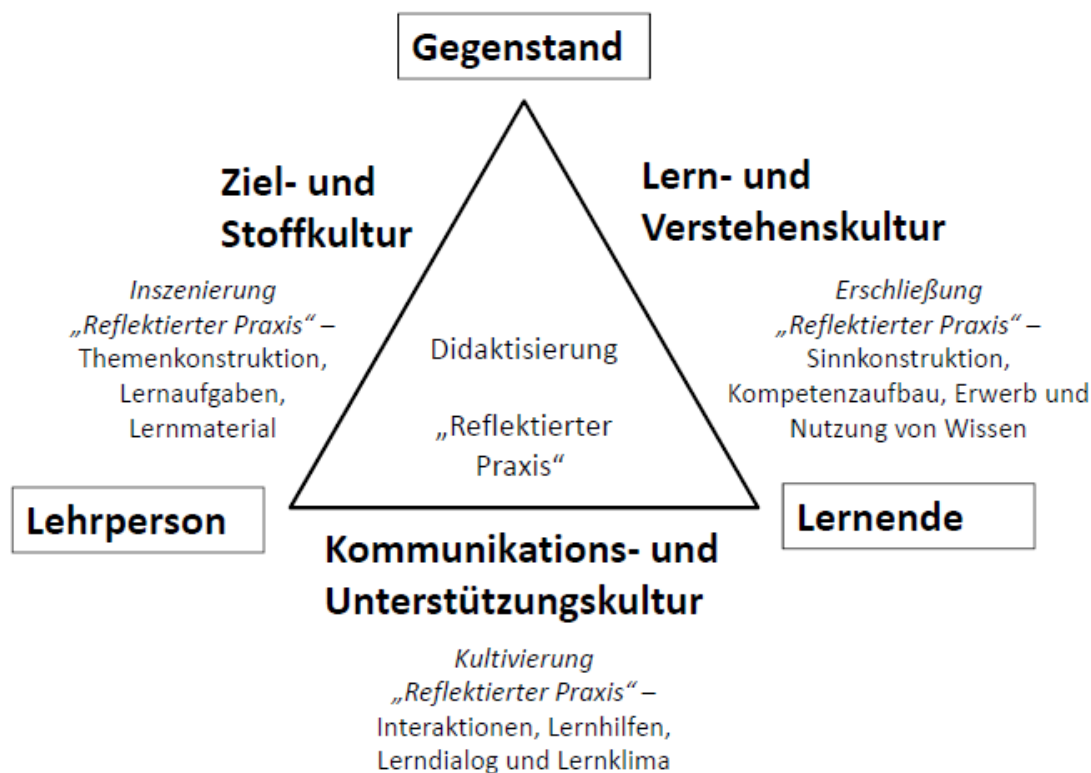


Abb. 1: Zur Didaktik „reflektierter Praxis“. In Anlehnung an das „Grundmodell der unterrichtlichen Dynamik: Die drei Kulturen des Lehrens und Lernens“ (Reusser, 2008, S. 225)

Die in diesem Modell aufgegriffene Grundidee des „didaktischen Dreiecks“ ist im unterrichtlichen Sachzusammenhang relativ bekannt und auch einleuchtend: nämlich die wechselseitige Bezogenheit von Lehrenden, Lernenden und dem Lehr-Lern-

Gegenstand aufeinander. Dieses interdependente Beziehungsverhältnis aktualisiert sich in allen didaktischen Aktivitäten des Sportunterrichts und damit auch in der Dynamik des Lehrens und Lernens einer „reflektierten Praxis“. Wenn Reusser von einer Ziel- und Stoffkultur spricht, die Lehrende in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand herstellen, dann geht es hier im Speziellen um Fragen der *Inszenierung* einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. Diese Kategorie ruft damit konkrete Fragen auf: Wie werden spezifische Themen durch die Lehrkraft konstruiert? Welche sachlichen Problem- und Fragestellungen leiten und strukturieren den Unterricht? Wie wird der Lernstoff zur Bearbeitung dieser Problem- oder Fragestellung selektiert, akzentuiert und didaktisch aufbereitet? Wie sehen entsprechende Lernaufgaben und Lernmaterialien aus, die eine „reflektierte Praxis“ befördern?

Auf der anderen Seite des Dreiecks geht es um die – wie Reusser es nennt – Lern- und Verstehenskultur der Schülerinnen und Schüler, die wiederum Fragen zur *Erschließung* „reflektierter Praxis“ aufruft: Wie setzen sich die Lernenden mit dem Gegenstand Sport im Unterricht auseinander? Mit welchen Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen begegnen sie dem Schulsport? Wie wird im Unterricht das sachbezogene Wissen und Können aufgegriffen, erworben, erweitert und genutzt? Inwiefern konstruieren die Lernenden im Unterricht Sinn und gelangen zu Verstehens- oder Erkenntnisprozessen im Hinblick auf die „Sache“ Sport?

Die letzte Seite des Dreiecks bezieht sich auf die Kommunikations- und Unterstützungskultur zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Diese Ebene aktualisiert damit Fragen nach konkreten Formen der *Kultivierung* einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht: Mit welchen Lernhilfen und -materialien kann diese Didaktik gefördert und ritualisiert werden? Inwiefern sind die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und das Lernklima relevant für einen reflexiven Zugang zum Gegenstand Sport? Wie sind unterrichtliche Interaktionen und Dialoge zu gestalten, um eine Art „Reflexionskultur“ im Sportunterricht zu etablieren?

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler soll im Folgenden auf diese drei aufgezeigten Kategorien der Didaktik einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht bezogen werden.

2.2.1 Zur Inszenierung „reflektierter Praxis“

Mit der *Inszenierung* „reflektierter Praxis“ im Sportunterricht wird auch die Intention verbunden, eine systematische Verknüpfung und Verhältnisbestimmung zwischen dem schulischen Sport, der sportlichen Lebenswelt und auch (zumindest in der Oberstufe) dem fachwissenschaftlichen Zugang zum Sport herzustellen. Diese verschiedenen Bezugfelder aktualisieren sich nicht zuletzt in einem konkreten Unterrichtsthema. Innerhalb des Netzwerks Westfalen bezogen sich alle Unterrichtsvorhaben auf das Leitthema „Aggression und Fairness im Sport“. Mit Blick auf die Interviews zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler ein solches Unterrichtsthema ebenfalls unter Rückgriff auf die eben genannten Bezugfelder bewerten. Innerhalb des schulischen Sports ist für Lernenden offensichtlich die praktische Erfahrbarkeit einer thematischen Problem- oder Fragestellung im pädagogischen Setting selbst – dem Sportunterricht – von zentraler Bedeutung.

„Wenn ein Lehrer vorne an die Tafel schreibt ‚Wie gehe ich mit Aggressionen um?‘ dann schauen die Schüler in ihre Tasche und sagen: ‚Äh, da habe ich keine Lust drauf‘. Im Sportunterricht kann man, wie auch Herr ‚X‘ (Lehrkraft) gemacht hat, ganz anders einleiten. Man kann es provozieren, man kann darauf hinweisen, wie vielleicht auf Fair Play. Wie viel mehr Spaß das macht, als wenn man nur da steht und sich in die Köpfe kriegt und das Spiel gar nicht mehr läuft [...] Ich glaube wirklich, der Sportunterricht bietet da mehr Perspektiven als nur eine Tafel und einen Klassenraum mit vielen Stühlen und vielen sitzenden, schlafenden Schülern“ (ESP_02_S, Schülerin, 13. Jhg. GK).

„Und ich finde im Sportunterricht, wie ESP_02_S sagt, ist man offener und dadurch ist man auch schneller an dieser wirklichen Meinung dran und an diesem wirklichen Verhalten. Während man hier auf dem Stuhl sitzt und man fragt: ‚Bist du denn aggressiv?‘ [...] Und im Sportunterricht kann man direkt sagen: ‚Aha, da war die Situation, hast du es bemerkt?‘ Und somit denke ich, ist das mit dieser Perspektive wirklich nicht schlecht, um das zu verknüpfen“ (ESP_03_S, Schülerin, 13. Jhg. GK).

Mit diesen Zitaten wird deutlich, dass ein Thema im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler dann interessant und bedeutsam wird, wenn das Abstrakte und Theoretische einer sachlichen Problem- und Fragestellung im konkreten Tun und Erleben aufgelöst wird und gleichzeitig aufgehoben ist. Es ist sicherlich kein Zufall, dass hier vor allem Zitate von Oberstufenschülern angeführt werden, da sie innerhalb der Interviews deutlich intensiver und auch grundsätzlicher über die spezifische Herangehensweise an ein Thema wie „Aggressionen und Fairness“ im Sportunterricht reflektieren. Gleichwohl betonen auch die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, wie viele Möglichkeiten das Fach Sport bietet, um aggressives oder faires Verhalten im Umgang zu den Mitschülern zu erfahren und zu behandeln.

Während einige Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, dass die Klassenkameraden im Sportunterricht freundschaftlicher miteinander umgehen, sehen andere dieses Fach eher als „schulisches Schlachtfeld“ an, in dem viele persönliche Antipathien ausgelebt und soziale Ungerechtigkeiten erlebt werden (können).

„Also, dort merkt man Auseinandersetzungen richtig finde ich...Also... (*denkt nach*) zum Beispiel ein ‚X‘ (*Name eines Mitschülers*), der würde versuchen mich erst einmal zu grätschen und so etwas. Bei Freunden merkt man das auch richtig und bei anderen Fächern geht das kaum“ (ESP_13_S, Schüler, 5. Klasse).

Dieses Zitat zeigt bereits, dass ein Thema im Sportunterricht nicht nur ein *Schul*thema sein sollte, dass mehr oder weniger künstlich eine pädagogisch relevante Problem- oder Fragestellung auf die Tagesordnung ruft, sondern auch ein *Schüler*thema sein sollte. Denn die Lernenden hinterfragen den Schulsport durchaus kritisch hinsichtlich dessen Potenzial, dort etwas „Wichtiges“ für ihr eigenes Leben zu lernen oder zu erleben. Unterrichtsinhalte und -themen werden somit daran geprüft, ob sie eine persönliche Relevanz für das eigene Sporttreiben, für den Sport außerhalb der Schule und für die eigene Lebensführung besitzen (können). Je nachdem, ob die Problem- und Fragestellungen für die Schülerinnen und Schüler stark oder weniger stark von ihrer Lebenswelt und ihrem Verständnis von relevanten Aspekten des Sports oder Sporttreibens abweichen, schätzen sie das im Unterricht gewählte Thema als bedeutsam oder irrelevant ein.

„Und die meisten haben sich auch darüber beklagt, dass es ihrer Meinung nach, nichts mit Sport zu tun hat. [...] Also: ‚Was hat das hier mit Sport zu tun, wenn wir hier über Aggressionen und so etwas reden?‘ Ich weiß nicht. Also, meiner Meinung nach kann ich das nicht verstehen, warum die das nicht verstehen. Natürlich hat das etwas mit Sport zu tun. Das hat mit jeder Sportart fast jeden Tag etwas zu tun. Wenn wir Fußball spielen zum Beispiel, einfach so auf dem Platz bolzen gehen oder im Verein spielen, dann sind Aggressionen, Fairness und Motivation immer am Start und immer von Bedeutung. Es ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass diese Leute nicht begriffen haben, dass es ein LK ist und das Ganze deswegen nicht so ernst nehmen“(ESP_15_S, Schüler, 13. Jhg. LK).

Interessanter Weise betrachten einige Schüler der Oberstufe das Thema „Aggressionen und Fairness“ insbesondere innerhalb des Leistungskurses als durchaus interessant, aber nicht besonders relevant für das Fach Sport, da die naturwissenschaftlichen Aspekte der Körperlichkeit und Bewegung weniger im Vordergrund stehen. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I hingegen schätzen dieses Thema als sehr lebens- und auch schulrelevant ein, da die Fragen nach aggressivem und unfairem Umgang in der „peergroup“ in dieser

Entwicklungsphase offensichtlich sehr häufig auftauchen und demnach auch einer schulpädagogischen Aufarbeitung bedürfen. Diese übergreifende Bedeutung des Themas „Aggressionen und Fairness“ eröffnet demnach – sowohl auf der praktischen als auch auf der theoretischen Ebene – eine gewisse Loslösung von konkreten Sportarten und Praktiken. Diese Entfernung von spezifischen Bewegungsabläufen, Techniken und Regelwerken sowie die Übertragbarkeit der Thematik auf weitere Handlungsfelder des Sports (oder auch des Lebens) erfahren die meisten Schülerinnen und Schüler als große Abwechslung im Sportunterricht.

„Ich fand es auch mal fast spektakulär, mal etwas nicht zu machen, was auf einer Sportart beruht, also was nicht nur: ‚Wir machen jetzt Volleyball, wir machen jetzt Stepaerobic‘, wo man als Schüler sagt: ‚Ok, wir machen jetzt Hürdenlauf‘, wo man vielleicht ja auch eine Einweisung bekommt, [...] Aber dass man jetzt mal eine Thematik hatte, die im Sportunterricht allgemein gilt...“ (ESP_02_S, Schüler, 13. Jhg. GK).

„Ich fand es sehr interessant. Ich kannte ein paar der Theorien von Pädagogik. Die hatten wir dort auch erst letztens besprochen. Und die waren hier aber ein bisschen mehr vertieft und auf den Sport bezogen, das fand ich auf jeden Fall sehr interessant. [...] Und es ist zwar nicht direkt eine Sportart, die man macht, das erwartet man ja jetzt eigentlich nicht vom Sportunterricht, aber es hat trotzdem was damit zu tun und man hat ein bisschen was darüber gelernt und mir gefällt es irgendwie Sachen zu analysieren, also auch in psychologischer Sicht (ESP_23_S, Schülerin, 12. Jhg. LK).

So wie sich aus der sportwissenschaftlichen Theorie (z.B. Aggressionstheorien) gewisse Perspektiven auf und Deutungsangebote für das Sporttreiben eröffnen, so ergeben sich für die Lernenden letztlich auch in konkreten Unterrichtssituationen spezifische Anlässe zur Reflexion des eigenen Handelns. Diese Reflexionsanlässe müssen jedoch von der Lehrkraft didaktisch inszeniert werden. Mit der Aufbereitung des Lerninhaltes, sprich der Selektion, Akzentuierung und Organisation von gewissen Praktiken und Arbeitsaufträgen werden diese Reflexionsanlässe für die Lernenden geschaffen. Es geht somit um Situationen, in denen die Praxis des Sportunterrichts, Sports oder gegebenenfalls auch die Wissenschaftspraxis für die Schülerinnen und Schüler fragwürdig und somit zum Gegenstand von Reflexion gemacht wird.

Innerhalb der Auswertung der vorliegenden Videoaufzeichnungen konnten verschiedene Formen dieser Inszenierungsweisen einer „reflektierten Praxis“ gefunden werden. Die Lehrkräfte inszenierten derartige Reflexionsanlässe beispielsweise durch Formen der „*Sensibilisierung*“, indem die weitgehend als normal empfundene Handlungspraxis der Schülerinnen und Schüler systematisch

problematisiert oder hinterfragt wird. Auf diese Weise können die Lernenden für gewisse Aspekte ihres Sporttreibens sensibilisiert werden, z.B. für das körperliche Erleben, die Bewegungsausführung, die eigenen Emotionen oder den Umgang miteinander.

„Ja, bei mir war das so, dass ich oft Schrittfehler oder irgendwie so etwas gemacht habe. Und da war mir gar nicht bewusst, dass ich die gerade mache. Und dann wurde ich auch eben aufgeklärt. ‚Das und das hast du jetzt falsch gemacht‘ und dann dachte ich: ‚Ach so, das wusste ich ja gar nicht‘“ (ESP_05_S, Schüler, 9. Klasse).

Derartige Wahrnehmungen und auch Gedanken über die sportbezogenen Praktiken können dann zum Ausgangspunkt, aber vielmehr noch zum ständigen Bezugspunkt von Lernprozessen gemacht werden. Diese Sensibilisierung für bestimmte Fragestellungen des sportlichen Handelns wird in der Regel durch die Lehrkraft im Vorfeld anhand bestimmter Leitfragen oder Arbeitsaufträge, wie z.B. Beobachtungsaufgaben didaktisch vorbereitet und gelenkt.

Eine weitere Form der Inszenierung „reflektierter Praxis“, die die Lehrkräfte genutzt haben, um die Lernenden an das Thema „Aggressionen und Fairness im Sport“ heranzuführen, war die „*Impfung*“. Bei dieser didaktischen Strategie wird durch die Lehrkraft ein konkretes Problem, wie eine Art Virus, systematisch in die Handlungspraxis der Schülerinnen und Schüler injiziert. Diese gezielte Praxismanipulation provoziert wiederum Reflexionsanlässe, indem ein in gewisser Hinsicht konstruiertes, aber dennoch real erlebtes Phänomen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt wird.

„Die Einleitung war sehr gut in das Thema. Das war jene Stunde, wo das Fußballspiel verpfiffen wurde. Ich habe sehr schnell geahnt, was das Ziel des Ganzen war. Aber es war sehr gut angelegt. Ich habe mich am Ende aufgeregt, genau wie alle anderen“ (ESP_14_S, Schüler, 13. Jhg. LK).

Der besondere Unterschied zur Sensibilisierung liegt bei der Manipulation gerade in dem Nicht-Wissen der Schülerinnen und Schüler und einer nachträglichen Auflösung der Situation. Hier werden die Lernenden somit nicht bereits im Vorhinein mental auf eine gewisse Problem- oder Fragestellung vorbereitet und ihre Aufmerksamkeit gezielt fokussiert, so dass sie die Praxis systematisch während ihres Vollzugs analysieren. Bei der Manipulation wird vielmehr die Praxis derart gezielt vorbereitet und gelenkt, dass ein Problem im Handeln der Lernenden direkt aufscheint und erst

im Nachgang eine systematische Rekonstruktion im Sinne einer gemeinsamen Analyse und Reflexion des Geschehens und der eigenen Wahrnehmung erfolgt.

„Ich fand es auch lustig, weil, nachdem er das gesagt hat, dass das (*Aggressionen und Fairness im Sport*) das Thema ist, reflektiert man natürlich, wie war ich in dem Spiel und dann ‚au ja, da habe ich vielleicht das und das gesagt‘, ...das war gut“ (ESP_24_S, Schüler, 12. Jhg. LK).

Eine weitere Inszenierungsform „reflektierter Praxis“, die oftmals, aber nicht ausschließlich in der Oberstufe vorzufinden war, ist die „*Prüfung*“. Hier wird ein theoretischer Annahmezusammenhang oder Handlungshinweis in der Praxis erprobt. Durch die pragmatische Verwendung von Theorie verliert diese ihren abstrakten Charakter und kann an dem konkreten Handlungsgeschehen in Bezug auf ihre Stimmigkeit oder Nützlichkeit zur Lösung eines praktischen Problems hinterfragt werden.

„Also, ich würde sie (*Theorie*) auf jeden Fall wichtiger als vorher jetzt einstufen, weil vorher dachte ich so: ‚ach wie schlimm, Theorie und da hat doch niemand Lust drauf‘. Also, es ist ja irgendwie so eine gute Mischung dazwischen, ich weiß nicht, also wir haben das Theoretische ja meistens auch angewendet, also ja, ich fand das eigentlich schon ganz wichtig dabei“ (ESP_04_S, Schülerin, 9. Klasse).

Mit diesen Aussagen wird deutlich, dass sich die prinzipielle Unversöhnlichkeit von Theorie und Praxis in einem problemorientiert arrangierten Sportunterricht im faktischen Handeln auflösen kann. Die Schülerinnen und Schüler nehmen diese enge Bezugnahme von Theorie und Praxis aufeinander nicht nur als akzeptabel, sondern auch als Bereicherung ihres Lernprozesses wahr.

Eine weitere didaktische Strategie der „reflektierten Praxis“ zeigt sich in der „*Übersetzung*“ von theoretischen Sachzusammenhängen, Argumentationen oder Modellen in eine konkrete Handlungspraxis. Hier geht es nicht, wie bei der Prüfung darum, die Nützlichkeit der Theorie im Hinblick auf die Logik und Prozesse der sportlichen Handlungspraxis zu erproben oder hinterfragen. Es geht vielmehr darum, die Logik der Theorie, z.B. die Kernmomente der Frustrations-Aggressions-Theorie zum Ausgangspunkt zu nehmen, um daraufhin gezielt sportliche Handlungssituationen zu planen und zu konstruieren, die dieser Logik entsprechen. Mit diesem Vorgehen der Übersetzung von theoretischen Lerninhalten in exemplarische Praxis verliert die Theorie ihren Charakter des Abstrakten. „Reflektierte Praxis“ zeigt sich dahingehend nicht nur in der Veranschaulichung theoretischer Sachverhalte, sondern auch in der analytischen Prüfung der

Gestaltungsqualität und inhaltlichen Richtigkeit der eigens entwickelten „praktischen Theorie“.

„Wir haben ja Gruppen gebildet und dann haben wir die Theorien, die wir vorher in Form von Referaten gehört haben, die sollten wir praktisch umsetzen [...] und der Rest des Kurses sollte dann erkennen, ob die Theorie sich darin widerspiegelt. Und ich fand, das war für den Sportunterricht eine gute Alternative so dieses selbstständig in Gruppen arbeiten und dabei kamen auch sehr gute Präsentationen heraus und dadurch haben sich die Theorien, die wir besprochen haben, sehr gut im Kopf festgesetzt und das bei jedem“ (ESP_03_S, Schülerin, 13. Jhg. GK).

Die Strategie der „Übersetzung“ wurde von den Schülerinnen und Schülern nicht nur als innovativ, sondern offensichtlich auch als sehr lerneffektiv angesehen. Auch in der Sekundarstufe I wurde diese Form der „reflektierten Praxis“ eingesetzt; allerdings auf einem weniger anspruchsvollen, altersadäquaten Niveau. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit fairem und unfairem Verhalten im Sport wurden sowohl in der Klasse 6 als auch der Klasse 9 verschiedene Formen der Regeln (z.B. konstitutive, strategische oder moralische Regel) verdeutlicht, indem entsprechende Verletzungen dieser Regeln in sportpraktischen Handlungssituationen exemplarisch dargestellt und gemeinsam hinsichtlich ihrer Richtigkeit reflektiert wurden.

Im Hinblick auf die Inszenierung „reflektierter Praxis“ ist weiterhin zu fragen, welche Aufgaben und Materialien eine derartige kognitive Aktivierung im Sportunterricht befördern können. Aus den Schülerinterviews lässt sich diesbezüglich jedoch kein eindeutiges Bild erkennen. Unter Berücksichtigung des komplexen und dynamischen Geschehens im Sportunterricht scheinen jedoch besonders Aufgaben zur Beobachtung des sportlichen Handelns einen anregenden und unterstützenden Charakter für Reflexionsaktivitäten zu besitzen. Weitere Methoden, wie z.B. Experimente, Recherchen, Projekte oder Präsentationen können ebenfalls sinnvoll eingesetzt werden. Für die Schülerinnen und Schüler scheint es jedoch relevanter, dass die von der Lehrkraft arrangierten Lernaufgaben in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen (Erschließung, Bearbeitung, Übung, Präsentation) stimmig sind und einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen. Hinsichtlich der Lernmaterialien, seien es Texte, Bilder, Videos, Arbeitsblätter o.a. erscheint – auch unter motivationalen Gesichtspunkten – vor allem die Abwechslung der Medien, die Dosierung und Kontinuität ihres Einsatzes entscheidend zu sein, um „reflektierte Praxis“ systematisch zu inszenieren und auch zu unterstützen.

2.2.2 Zur Erschließung „reflektierter Praxis“

Auch wenn sich die einzelnen Betrachtungskategorien in gewisser Hinsicht überschneiden, soll nun die *Erschließung* „reflektierter Praxis“ durch die Lernenden auf der Grundlage der Schülerinterviews näher untersucht werden. Bei der Auswertung der vorliegenden Interviews kristallisierten sich über alle Schulstufen hinweg zwei sehr grundsätzliche Diskrepanzen bei der Erschließung des Gegenstandes Sport durch eine „reflektierte Praxis“ heraus.

1. Die Erkenntnisdiskrepanz – mit ihr ist das problematische Verhältnis zwischen Leibapriori und Bewusstseinsapriori im Sportunterricht angesprochen. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wird eine Erkenntnis durch Erfahrung quasi prinzipiell vor eine Erkenntnis durch Reflexion gestellt. Gerade im Fach Sport hat das Erfahren am eigenen Leibe für die Lernenden eine gewisse Monopolstellung; nicht zuletzt auch deshalb, weil eine abstrakte und auch theoretische Erschließung des Lerngegenstandes bereits in nahezu allen anderen Schulfächern praktiziert wird.

2. Die Interessendiskrepanz – mit ihr ist der Erwartungs- und Lernhorizont der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht angesprochen. Dabei hängt eine interessiert und intensive inhaltliche Auseinandersetzung im Unterricht unweigerlich mit der behandelten Thematik und der entsprechenden „Brille“ auf den Gegenstand Sport zusammen. Diesbezüglich wird das Thema „Aggressionen und Fairness“ von den meisten Schülerinnen und Schülern als durchaus interessant und auch als pädagogisch relevant wahrgenommen. Zur Erschließung des Gegenstandes Sports und seiner unmittelbaren Handlungsanforderungen wird eine geistes- oder sozialwissenschaftliche Zugangsweise jedoch nicht als absolut notwendig betrachtet. Im Zentrum des fachspezifischen Interesses stehen vielmehr die technische Beherrschung sportlicher Handlungen und die Verbesserung der sportmotorischen Grundfähigkeiten. So berichtet ein Schüler aus dem Leistungskurs, welche Reflexionsinhalte der Praxis ihn besonders interessierten; im weiteren Verlauf des Interviews bewertet er auf dieser Grundlage auch die sozialwissenschaftliche Thematik des Unterrichtsvorhabens:

„Wir haben ja jetzt auch den theoretischen Teil, wo wir ja auch viel über den Körper und so lernen im Sport; die Anwendbarkeit auf den Alltag ist meistens da. Wir lernen da Sachen, die man als Sportler, als Leistungssportler anwenden kann, Trainingsmethoden und so, das finde ich gut.“

[...] ich persönlich würde da (*beim Thema „Aggressionen und Fairness im Sport“*) jetzt die Anwendbarkeit nicht wirklich vorfinden, ehrlich gesagt. Ich wüsste jetzt nicht, wie uns das wirklich helfen kann“ (ESP_24_S, Schüler, 12. Jhg. LK).

Diese interessengeleitete Engführung auf trainings- und bewegungswissenschaftliche Erschließungsweisen des Gegenstandes schränkt eine „reflektierte Praxis“ in inhaltlicher Weise ein und erschwert einen mehrperspektivischen Zugang.

Kernmomente der Sinnkonstruktion in der Erschließung des Gegenstandes Sport zeigen sich im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler in einer konkreten Problem- und Anwendungsorientierung „reflektierter Praxis“ und letztlich insbesondere im praktischen Handeln selbst. Das sportliche Handeln muss für die Lernenden als Forschungsfeld und als Gestaltungsfeld ausgeschöpft werden. Denn dort, wo kein Sport mehr gemacht wird, verliert „reflektierte Praxis“ für die Schülerin und Schüler ihren Sinn und ihr besonderes Lernpotenzial.

Bei der Erschließung des Gegenstandes über eine „reflektierte Praxis“ sind natürlich auch die Reflexionsleistungen selbst zu differenzieren. Während innerhalb der Sekundarstufe I vornehmlich praxisgeleitete Reflexionen stattfinden, zumeist auf der Ebene von Handlungslehren und -wissen, werden in der Sek II vielmehr auch theoriegeleitete Formen der Reflexion, sprich Erklärungs- und Aufklärungswissen über die Praxis offensichtlich.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler können die didaktischen Formen einer „reflektierten Praxis“ – als eine Art „learning by doing and thinking“ – letztlich zu einer besseren Erschließung durch eine tiefere Einsicht in den Gegenstand Sport führen. Indem auf diese Weise das Einmalige, Subjektive und Unaufgeklärte der Praxis durch Reflexion auch gewisse Grade der Verallgemeinerung, Erklärung und Aufklärung erlangt (Ehni, 1989) kann offensichtlich das sachlich-verstehende Lernen intensiviert werden.

„[...] es war zwar viel Theorie auch, aber irgendwie hat das auch geholfen dabei, ich weiß nicht, weil vorher war das einem nicht so klar irgendwie. Erst als man das gelesen hat oder aufgeschrieben hat, dann war das irgendwie so: ‚Ja, so muss man das ja machen, das ist ja total klar und jetzt weiß ich ja endlich, wie ich kein Foul mehr begehen soll‘ oder das halt aufgeschrieben. Dann hat das erst mal eine andere Wirkung gehabt“ (ESP_04_S, Schülerin, 9. Klasse).

Insbesondere in der Sekundarstufe I scheint auch das „sozial-interaktive“ Lernen gestärkt worden zu sein; vor allem im Zusammenhang der Handlungsregulation eines besseren, faireren Sporttreibens miteinander. Die gemeinsame Analyse und

Interpretation der praktischen und theoretischen Erschließungsweisen von „Aggressionen und Fairness im Sport“ hat aus Sicht der Lernenden einen besonders positiven Effekt auf das soziale Miteinander hervorgerufen.

„Ja, nachdem wir das Thema Fairness durchgemacht haben - das machen wir ja auch noch ein bisschen. Da geht es jetzt nicht mehr um grätschen und gewinnen. Da geht es jetzt eigentlich nur noch um Fairness und Spaß“ (ESP_13_S, Schüler, 5. Klasse).

„Und man lernt da, dass das Zusammenspiel von jedem kommt. Das war eigentlich so die Grundsache. Und man hat über Fairness etwas gelernt. Dass man jetzt nicht einfach auf einen Ball zu rennt, sondern nicht jetzt nur mit Siegeswillen, sondern auch mit Abspielen“ (ESP_17_S, Schüler, 7. Klasse).

„Ja, ich finde das Spiel allgemein zwischen..., also in unserer Klasse hat sich total verändert, weil wir waren vorher mal so, ja, die, die gut im Sport waren, die sind alleine auf den Korb gegangen und das war es dann. [...] Und jetzt spielen wir irgendwie viel mehr zusammen. So jeder hat mal den Ball und jeder wird mal mit einbezogen. Ich finde das eigentlich viel besser dann“ (ESP_04_S, Schülerin, 9. Klasse).

Insbesondere in der Sekundarstufe II finden sich dahingegen auch vielfältige Indizien für eine Intensivierung des „persönlich-reflexiven“ Lernens, indem nicht nur das soziale Gefüge des sportlichen Praxisgeschehens, sondern auch der subjektive Sinn und die individuelle Verantwortung für das eigene Handeln bewusst hinterfragt oder problematisiert wird.

„Und man sieht das auch schon mit ganz anderen Augen. Ich finde, das hat sich schon entwickelt; das Bewusstsein einfach und die Wahrnehmung und ich denke, dadurch beobachtet man nicht nur andere, sondern auch sich selbst, wie man Sport macht, bzw. vielleicht kann man sich auch verbessern, dass man vielleicht mehr auf Fair Play oder so etwas setzt. Ich denke, das hat in dem Bereich etwas gebracht“ (ESP_03_S, Schülerin, 13. Jhg. GK).

„Also, das muss erst einmal generell jeder für sich entscheiden. Also, was haben wir aus der Theorie gelernt? Also, wir haben daraus gelernt, wie Aggressionen entstehen können, aber wir haben in einem zweiten Schritt auch gelernt, wie wir Aggressionen vorbeugen können und jeder muss für sich dann daraus seinen Entschluss ziehen. [...] Das ist wie gesagt mehr eine moralische Sache, auf jeden Fall, dass man sagt, wie bring ich das Ganze jetzt in mein eigenes Leben ein“ (ESP_14_S, Schüler, 13. Jhg. LK).

Mit diesen exemplarischen Aussagen kann gezeigt werden, dass vielleicht nicht alle, aber doch einige Schülerinnen und Schüler durch eine „reflektierte Praxis“ im Unterricht sehr wertvolle Einsichten in und auch Fragen an das soziale Handlungsfeld Sport und ihre eigene Position dazu gewinnen konnten.

2.2.3 Zur Kultivierung „reflektierter Praxis“

Der letzte Blick richtet sich auf die Kommunikations- und Unterstützungskultur im Sportunterricht und die Frage, wie Lehrende und Lernende durch spezifische Formen der Interaktion und Lernunterstützung eine *Kultivierung* „reflektierter Praxis“ erlangen können. Vielmehr noch ist die Frage darauf fokussiert, wie die involvierten Schülerinnen und Schüler eine solche unterrichtliche „Reflexionskultur“ und ihre Methoden wahrnehmen. Bei der Sichtung der Schülerinterviews zeigen sich verschiedene Muster der Empfindung, die sicherlich je nach Schulstufe noch einmal spezifisch zu akzentuieren sind, die sich aber grundsätzlich in allen Schulstufen zeigen. Aus der Perspektive der Adressaten des Sportunterrichts wird mit den erprobten Unterrichtsvorhaben und der Intensivierung einer „reflektierten Praxis“ erstens eine *erlebte Verschwendung* sichtbar – eine Verschwendung kostbarer Bewegungszeit. Denn wenn Sport reflektiert wird, wenn über ihn nachgedacht, diskutiert, gelesen oder geschrieben wird, dann praktiziert man ihn in diesen Momenten nicht, sondern man rekonstruiert ihn. Diese „Auszeit“ wird insbesondere von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I als sehr schmerzhaft empfunden, da sie einen entwicklungsbedingt starken Bewegungsdrang verspüren. Die Reflexionsphasen und -methoden erhalten im Sportunterricht aus Schülersicht oftmals einen parasitären Charakter, da dieses Schulfach im Kontext der anderen Lern- und Denkfächer als letzte Bastion des körperlich-praktischen Erlebens und Tuns erlebt wird.

„Bei manchen Spielen musste man aufschreiben und dann musste man dahin gehen und musste was sagen und so, und das hat mir halt nicht gefallen ..., weil man da was aufschreiben musste und dann gab es bestimmte Themen – „wie war das?“ und „wie hat dir das gefallen?“, „wie hast du das gemacht?“ und so [...] Und das fand ich halt doof, weil ich dann die ganze Zeit rumsitze und muss mir was ausdenken und ich konnte nicht mitspielen. [...] Und da gab es auch noch ein Spiel, da musste man den einen immer wegdrücken und da war das so, da musste man auch alles aufschreiben, wenn man zum Beispiel verloren hat, wie man sich dann gefühlt hat und so, und da musste man auch erst einmal drüber nachdenken, nachdenken, nachdenken und da war schon fast die ganze Zeit, da hat man, sagt man 80% des Spiels war schon verlangsamt, weil man da gesessen hat und sich was ausgedacht hat, was man hingeschrieben hat. Ungefähr ein Viertel da war mit Aktivität drin, das fand ich überhaupt nicht schön.“ (ESP_10_S, Schüler, 6. Klasse).

„Was ich als einzigen negativen Aspekt bei dieser Thematik gesehen habe, ist, dass man natürlich sehr viel Theorie hat, das heißt sehr viel. (...) Und wenn man dann natürlich da auch sitzt; und so gut es Herr „X“ (Lehrkraft) dann auch gemacht hat; sportlich ist man natürlich gehemmt. Man ist jetzt nicht bei Volleyball, wo man kurz die Theorie erklärt und sagt: ‚Man muss so baggern und

so pritschen und los geht es', sondern es wird erst ein bisschen eingeleitet, eingeführt. Und dann kommt natürlich das Sportliche, für meinen Geschmack ein bisschen zu kurz. Wenn man jetzt noch mehr Zeit hat, wäre es ideal" (ESP_02_S, Schülerin, 13. Jhg.).

Eine „reflektierte Praxis“ im Sportunterricht realisiert sich demnach nicht nur im Bewegungsfluss selbst, sondern gerade auch in der „Distanzierung“ zum Sporttreiben. An die Stelle des Praktizierens tritt verstärkt auch das Abstrahieren und Theoretisieren, dessen Nutzen für die Schülerinnen und Schüler nicht immer ersichtlich ist. Vielleicht ist der Nutzen in einer lerntheoretischen Hinsicht sogar für die Lernenden verständlich; sie wünschen und erwarten jedoch vom Sportunterricht hauptsächlich eine intensive körperliche Betätigung und damit offensichtlich auch eine Kompensation zum Unterricht anderer Schulfächer.

Am häufigsten zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern im Zuge der „reflektierten Praxis“ eine *erlebte Verfremdung* – eine Verfremdung der über Jahre bekannten und vertrauten Fachkultur des Schulsports. Als irritierend und fremd nehmen die Lernenden vor allem „stillen Arbeiten“ und klassisch schulische Unterrichtsmethoden wahr, da sie nicht in ihr Verständnis von Sportunterricht passen.

„Also bei machen Spielen, da war wenig Stoppzeit und viel Spiel, aber bei diesem einen Spiel, also Sanitäter hieß das, das hat meine Lehrerin umgeändert, da war jetzt, mmm mehr also, halb Schreiben und halb Aktivität und das hat mir nicht so gut gefallen, weil man da ääähm bei Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ (ESP_10_S, Schüler 6. Klasse).

„Ja, wenn man jetzt am Dienstagabend die Tasche packt, dann denkt man ja: Morgen habe ich Sport. Dann denkt man jetzt auch nicht sofort an ‚Bücher rausholen und Lesen oder irgendwelche Mindmaps aufstellen. Da denkt man schon eher irgendwie daran, einem mit dem Ball zuzuspielen, dann den Ball wieder zurückbekommen und einen Korb werfen, oder so etwas“ (ESP_06_S, Schülerin, 9. Klasse).

Auch passt der sogenannte „Denksport“, die Aktivitäten des gemeinsamen Analysierens, Interpretierens und Diskutierens nicht zu den notwendig erforderlichen Leistungen eines guten Sportlers. Mit dieser Sichtweis wird auch offensichtlich, wie sehr das außerschulische Sporttreiben und die eigene Rolle als Sportler die Deutung des sportunterrichtlichen Geschehens und Handelns beeinflusst. Als Sportschüler befindet man sich damit in einer ambivalenten Situation zwischen der Sportlerrolle und der Schülerrolle; denn auch im Schulfach Sport werden kognitive Leistungen erwartet. Dementsprechend bietet eine „Reflexionskultur“ im Sportunterricht aus

Sicht der Sportler gerade denjenigen Mitschülern weitere Handlungsräume zur Leistungssteigerung, die auf der sportmotorischen Ebene weniger Erfolge erzielen.

„Für viele aus der Klasse ist das auch eine gute Möglichkeit, die Note ein bisschen zu verbessern, wenn die jetzt zum Beispiel sportlich nicht so gut sind. Dann können die durch dieses Mündliche, durch diese Theorie, ein bisschen die Note aufbessern. Also das finde ich schon gut an der Theorie“ (ESP_05_S, Schüler, 9. Klasse).

Als fremd wurden von den Lernenden, insbesondere von den Sportlern auch die thematischen Blickpunkte auf sie und ihre sportliche Praxis empfunden. So war das Unterrichtsvorhaben zu „Aggressionen und Fairness im Sport“ in ihren Augen teilweise vom Fragehorizont einer Pädagogik-Stunde ähnlicher als einer Sportstunde, in der es in der Regel eher um den Körper und Aspekte der Bewegung geht.

Diese erlebte Verfremdung des „normalen“ Sportunterrichts wird von den Schülerinnen und Schülern allerdings nicht – wie bei der Verschwendung – als negativ empfunden, sondern stattdessen recht neutral beschrieben und auch als interessante Abwechslung zum Schulsport-Alltag betrachtet. Mit dieser dominanten Wahrnehmung der Verfremdung wird jedoch auch deutlich, dass die durchgeführten Unterrichtsvorhaben von der Lerngruppe – trotz der ihnen vertrauten Lehrkraft und dessen Unterricht – in vielerlei Hinsicht als anders und besonders wahrgenommen wurden. Insbesondere die Methoden einer „reflektierten Praxis“ haben dem Sportunterricht eine gewisse „Unterrichtstypik“ eingehaucht, die den Schülerinnen und Schülern aus den anderen Fächern durchaus bekannt sind, hier jedoch befremdlich wirken. Eine solche „Reflexionskultur“ besitzt somit für die Lernenden im Fach Sport eher einen Exkurs-Charakter, was zeigt, dass selbst engagierte Lehrkräfte noch einen weiten Weg zur Kultivierung und Ritualisierung einer „reflektierten Praxis“ in ihrem Unterricht gehen müssen.

Innerhalb der Schülerinterviews zeigt sich jedoch auch, dass die veränderten Arbeits- und Kommunikationsformen eine *erlebte Verbesserung* des Unterrichts nach sich zieht; insbesondere im Hinblick auf die eigene Lernprogression. Einerseits sehen die Lernenden durch die Methoden der gemeinsamen Analyse und Interpretation des sportlichen Handelns eine Verbesserung der eigenen Kompetenz, Problemstellungen zu entdecken, Informationen systematisch auszuwerten oder auch Fehler zu erkennen.

„Aber ich fand es eigentlich..., es war nötig irgendwie; weil, wir haben das zwar besprochen, aber das Besprechen fand ich noch mal wichtiger als das eigentliche Machen; erst einmal zu klären, was ein Foul wirklich ist [...]“ (ESP_04_S, Schülerin, 9. Klasse).

Zum anderen wird mit einem Klima des Hinterfragens, des individuellen Ausdrucks und gemeinsamen Diskutierens über sachliche Frage- und Problemstellungen auch eine Verbesserung der sozialen Verständigung, der Kommunikation und Kooperation in der Lerngruppe erfahren. Das Fazit der Unterrichtsvorhaben lautet bei den meisten Schülerinnen und Schülern recht ähnlich, nämlich inhaltlich wie folgt:

„Also vom sportlichen Sinne ist das bei mir nur eine Drei, weil wir uns nur sehr wenig bewegt haben. Aber vom Lerntechnischen ist das für mich auf jeden Fall eine glatte Eins. Ich habe selten im Sportunterricht so viel gelernt“ (ESP_01_S, Schüler, 13. Jhg. GK).

So ist abschließend festzuhalten, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler demnach sowohl die Kosten, sprich den Verlust an aktiver Bewegungszeit verspüren, als auch den Nutzen, sprich den Gewinn an Erkenntnissen im und durch Sportunterricht wahrnehmen. Ihre Bewertungen der erprobten Unterrichtsvorhaben fallen nach der Auswertung der Interviews durchweg positiv aus. Gleichwohl betonen sie, dass es wichtig sei, die Formen und Akzentuierungen einer „reflektierten Praxis“ an die jeweilige Schulstufe und ihre spezifischen Bedingungen adäquat anzupassen. Ein solches Unterrichtsvorhaben mit einer derart intensiven „Reflexionskultur“ könnte ihres Erachtens durchaus öfter realisiert werden; allerdings unter der Voraussetzung, andere Unterrichtsvorhaben dementsprechend praxisbetonter zu planen und zu realisieren.

3 Handlungsempfehlungen

Wenn hier versucht wird, konkrete Empfehlungen für die Umsetzung einer „reflektierten Praxis“ im Unterricht zu formulieren, dann beziehen sich diese allein auf die Erkenntnisse, die durch die Diskussionen mit den Lehrkräften und vor allem durch die Sichtung der Interviews und Unterrichtsvideos gewonnen werden konnten. Dementsprechend werden im Folgenden keine *normativen* Aussagen angeführt, die vorgeben sollen, wie der Unterricht idealtypisch auszusehen hat oder zu gestalten ist. Sondern es werden hier jene Aspekte vorgestellt, die sich in der Analyse des vorliegenden Datenmaterials über alle Unterrichtsvorhaben hinweg als relevant und bedeutsam für die didaktische Realisierung der „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht herauskristallisiert haben. Diese Empfehlungen sind auf einer eher übergeordneten Ebene aufgearbeitet worden und sind als zum Teil recht allgemeine Kriterien guter Unterrichtspraxis für die pädagogischen Experten sicherlich in gewisser Hinsicht auch trivial. Sie können dennoch eine Funktion von Wegweisern zur Realisierung „reflektierter Praxis“ im Fach Sport übernehmen, die im Hinblick auf das jeweilige Unterrichtsthema und die spezifische Lerngruppe konkretisiert werden müssen.

Bei der Thematik, um die es hier geht, ist zunächst ganz grundsätzlich anzumerken, dass Reflexionsprozesse im Sportunterricht oftmals – auch von Vertretern des Faches – als ein „zweischneidiges Schwert“ wahrgenommen werden und ihre Potenziale dadurch gegebenenfalls verkannt werden. Denn auch und vielleicht sogar insbesondere ein praktisch ausgerichtetes Fach bietet vielfältige Anlässe, um ein reflexives Lernen zu ermöglichen. Indes bleibt es Fakt, dass der Anspruch einer „reflektierten Praxis“ – bereits in dem Begriff selbst – verschiedene Erwartungen an das Fach Sport und an die unterrichtenden Lehrkräfte aufruft, die sich zu „beißen“ scheinen. Zum einen soll die körperliche Aktivierung im Vordergrund des Sportunterrichts stehen, denn der „Primat der Bewegung“ gilt als ein besonderes und auch quasi unantastbares Profil des Faches Sport. Ansprüche der kognitiven Aktivierung im Sportunterricht werden nicht selten von Sportlehrkräften, Sportwissenschaftlern, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern kritisch betrachtet, da ein Trend zur „Verkopfung“ des Schulsports befürchtet wird. Gleichzeitig wird jedoch ebenso betont, dass der Sportunterricht mehr sein soll als ein „kopfloses“, gedankenloses und unsystematisches Sich-Bewegen. Der Bildungsanspruch des

Schulfaches Sport erschöpft sich nicht darin, den Schülerinnen und Schülern eine Kompensation zu den anderen Unterrichtsfächern zu bieten. Auch wenn der Sport in gewisser Hinsicht eine „körperliche Auseinandersetzung mit Bewegung“ zum zentralen Lerngegenstand erhebt, so ist er noch immer Unterricht: Unterricht im Sport und Unterricht über Sport. Und dies meint auch eine verstandesmäßige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand. Demnach wird in diesem Unterrichtsfach ebenso eine kognitive Aktivierung durch didaktische Arrangements erforderlich. Wenn Unterricht zum Handeln „befähigen“ soll, dann sollte den Schülerinnen und Schülern eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Kulturphänomen Sport und seinem mehrdimensionalen Handlungsgeschehen ermöglicht werden. Die Gesamtheit des Bildungs- und Erziehungsauftrages im Sport – die Erlangung von Handlungsfähigkeit – kann somit nicht ohne Bewegung, aber auch nicht ohne reflexive Lernprozesse adäquat erfüllt werden. Diesen Bildungsanspruch einer „reflektierten Praxis“ im Fach Sport müssen vor allem die Fachlehrkräfte – trotz der teilweise ambivalenten Aspekte – selbstbewusst und offensiv nach außen, also vor Kollegen und Eltern vertreten und kommunizieren. Aber auch nach innen, vor den Schülerinnen und Schülern muss dieser Bildungsanspruch mit all seinen Konsequenzen vertreten werden. *Das bedeutet auch, alle Betroffenen, vor allem die Lernenden möglichst frühzeitig an die Methoden und auch Erwartungen einer kognitiven Aktivierung im Sinne einer „Reflexionskultur“ im Sportunterricht zu gewöhnen.*

- **Praxisprimat**

Was sich aber in besonderer Prägnanz in der Umsetzungsfrage einer „reflektierten Praxis“ zeigt, ist ein didaktisches Dilemma, dem die Lehrkräfte in ihrem alltäglichen Unterricht nicht entgehen können. Insbesondere das *Zeitproblem im Unterricht* wird unter den verschiedenen Bildungsansprüchen des Faches Sport zum *Konstruktionsproblem von Unterricht*. Wie soll oder kann ein Sportunterricht aussehen, der sowohl dem Primat der Bewegung gerecht wird als auch dem Anspruch des reflexiven oder auch wissenschaftspropädeutischen Lernens genügt? Dieses Dilemma ist trotz vieler guter Argumente für eine kognitive Aktivierung und für einen „bildenden“ Sportunterricht, der Erkenntnis und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen sucht, nicht aufzulösen. In der Konsequenz erfordert dies einen Kompromiss: *Die Reflexions- und Diskussionsphasen müssen in ihrer Art – ihrer inhaltlichen Tiefe und zeitlichen*

*Dichte – sowie in ihrer funktionalen Ausrichtung entsprechend der Unterrichtslogik sinnvoll eingesetzt und pragmatisch gehandhabt werden. Eine pragmatische Ausrichtung „reflektierter Praxis“ bezieht sich demnach zentral auf handlungsrelevante Erfordernisse aus der Sicht der Lernenden; auf Wissen und Können, das gebräuchlich und nützlich zur Bewältigung der lebensweltlichen Herausforderungen erscheint. Sowohl die praktische als auch die kognitive Aktivierung müsste somit prinzipiell an relevanten Fragen und Problemen der konkreten Handlungspraxis der Schülerinnen und Schüler orientiert sein, um einen in vielerlei Hinsicht „bewegenden“ Sportunterricht zu ermöglichen. Mit der Vermittlung nützlichen – zur Lösung eines handlungspraktischen Problems relevanten – Wissens ist jedoch nicht gemeint, den Lernenden unmittelbar z.B. zehn Rezepte oder Regeln des „richtigen“ Sporttreibens unhinterfragt an die Hand zu geben. Vielmehr ist damit gemeint, die Schülerinnen und Schüler für spezifische Probleme und Fragen der sportlichen Handlungspraxis zu sensibilisieren, dies es im Unterricht zu *klären* gilt, um sie in einem nächsten Schritt zu *erklären* und in einem letzten Schritt über sie *aufzuklären*. Und in einem solchen Unterricht, der Verstehen, Urteilsbildung und Mündigkeit lehren will, tritt auch die Relevanz des *Theoretisierens, sprich des didaktisch angeleiteten Analysierens und Interpretierens* von sportlichem Handeln, dessen Ambivalenzen und besonderen Herausforderungen hervor. *Realisierbar erscheint dieser Anspruch im Sportunterricht am ehesten dann, wenn eine „reflektierte Praxis“ das sportliche Handeln der Schülerinnen und Schüler zum Dreh- und Angelpunkt erhebt; d.h. wenn es vom unterrichtspraktischen Handeln ausgeht und auch wieder auf dieses Handeln zurückwirkt.**

Hierbei ist zu betonen, dass die Reflexionen in und über Sport nicht nur *körperliche Dimensionen* des Erlebens und Bewegens (z.B. eine gelungene oder misslungene Bewegungsausführung) zu Thema erheben können oder sollten. Auch *emotionale, kognitive, soziale oder moralische Aspekte des menschlichen Seins* aktualisieren sich in sportlichen Handlungssituationen und -anforderungen, die in einem pädagogischen Setting zu thematisieren und zu bearbeiten wären, wenn den Lernenden eine umfassende Bildung und Handlungsbefähigung durch Unterricht in und über Sport ermöglicht werden soll.

- **Problemorientierung**

Da das Lernen der Schülerinnen und Schüler niemals bei Null beginnt, sondern hochgradig von bisherigen Vorstellungen über den „Gegenstand“ Sport und über sportliches Handeln geprägt ist, erscheint es notwendig, das bisherige Wissen und Können im Horizont einer „reflektierten Praxis“ gezielt aufzugreifen. Wichtig ist hierbei, das bereits „Bekannte“ und „Vertraute“ nicht zum Zwecke eines erwarteten oder geplanten Lerngleichschritts zu ignorieren, sondern es bewusst zu thematisieren, zu explizieren und zu irritieren. Denn nur dann und von dort aus können auch unbewusste Wissens- und Handlungsmuster in das eigene Bewusstsein gehoben werden, neue Sichtweisen auf die Sache und sich selbst eröffnet und in letzter Konsequenz auch die individuellen Handlungsmodi im Sport systematisch erweitert werden.

Reflexionen gehen immer von *spezifischen Problem- oder Fragestellungen* aus – im Alltag, in der Wissenschaft und natürlich auch in der Schule. *Innerhalb des Unterrichts ist somit ein spezifischer Aufmerksamkeitsfokus zu setzen, der den Erfahrungs- und Handlungsraum der Lernenden anspricht.* Dieser Inhalt der Auseinandersetzung und der hierin eröffnete Denkhorizont sollten für die Kinder und Jugendlichen in gewisser Hinsicht bedeutsam sein und interessant aufbereitet werden. Eine solche Fragestellung kann entweder aus der unterrichtlichen Handlungspraxis heraus erwachsen oder aus anderen Bereichen der Lebenswelt, wie dem privat durchgeführten Sport oder dem medial-öffentlichen Sport oder auch aus einer fachwissenschaftlichen Fragestellung. Als relevant erscheint hierbei weniger der Ausgangspunkt von Reflexionsprozessen als vielmehr deren Fortentwicklung und Bezugnahmen im Hinblick auf die weiteren genannten Felder der sportbezogenen Praxis. Hiermit wird auch der Anspruch einer mehrperspektivischen „reflektierten Praxis“, die verschiedene Sichtweisen auf die Problem- und Fragestellungen im Sportunterricht eröffnet und miteinander in ein Verhältnis setzt, unterstrichen. Die jeweiligen Facetten einer leitenden Problem- und Fragestellung sowie die verschiedenen Perspektiven auf diese, sollten hierbei das Thema eines Unterrichtsvorhabens systematisch strukturieren, akzentuieren und weiterentwickeln. Konsequenterweise müsste sich nicht nur die Dramaturgie eines Unterrichtsvorhabens, sondern auch das Prinzip des Unterrichtens selbst an der

Logik des Themas und der Erschließung des Inhalts orientieren, so dass es durchaus unterschiedliche und sicherlich mehr oder weniger angemessene Formen der „reflektierten Praxis“ geben dürfte.

Eine solche problemorientierte Verbindung von Praxis und Reflexion erfordert nicht zuletzt authentische Handlungssituationen, die vielfältige und sinnvolle Bezüge zwischen praktischem und theoretisierendem Tun eröffnen. Die unterrichtliche Sportpraxis könnte hier einerseits als *Forschungsfeld* genutzt werden, indem aus dem praktischen Handeln im Sport spezifische Fragen oder Probleme abgeleitet und zum Thema erhoben werden. Derartige Situationen müssen im Sportunterricht systematisch geplant und inszeniert werden; d.h. die Praxis ist nicht beliebig oder eignet sich aus sich selbst heraus zur gewinnbringenden Reflexion. Vielmehr muss die sportliche Handlungspraxis für die Schülerinnen und Schüler unter gewissen Bedingungen problematisiert werden, so dass sie *fragwürdig* wird. Das didaktische Arrangement, d.h. die Auswahl und Inszenierung dieser Praxis sollte dabei *sachgemäß* und *zielmäßig* erfolgen, je nachdem, für welche Problem- oder Fragestellung die Lernenden sensibilisiert werden sollen und mit welchem Zweck.

Hierbei kann die unterrichtliche Sportpraxis – ähnlich eines Experiments – bewusst *manipuliert* und *verstört* werden, um ein Problem zu provozieren und für die Teilnehmer des Geschehens erfahrbar zu machen (z.B. ein systematisch verpiffenes Sportspiel, um aggressives Verhalten zu erleben und im Unterricht weiter zu thematisieren). Wenn die Praxis zum Forschungsfeld werden soll, dann muss diese Situation und das Erfahrene auch systematisch analysiert werden, sprich die mit der Handlungspraxis bedeutsam gewordenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Beobachtungen. Will man die Schülerinnen und Schüler zum „forschenden Lernen“ im Sportunterricht motivieren, dann lassen sich idealtypisch zwei grundsätzliche Typen der Reflexion von Praxis unterscheiden, die hier von Donald Schöns „reflection practitioner“ abgeleitet und auf die Rolle der Schülerinnen und Schüler übertragen werden:

Der erste Typ wäre die „*reflection in action*“, hier reflektieren die Schülerinnen und Schüler die sportunterrichtliche Handlungspraxis während sie selbst in dieser involviert sind. Hierbei ist es von der pädagogisch-didaktischen Intention abhängig, in welcher Weise die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler

im Vorhinein auf spezifische Analyseaspekte gelenkt wird. Mit Blick auf die ausgewerteten Unterrichtsvorhaben lässt sich feststellen, dass es nicht nur sinnvoll, sondern je nach Analysekriterium auch notwendig ist, die Reflexionsprozesse der Lernenden didaktisch zu fokussieren und zu unterstützen, z.B. durch Leitfragen, Beobachtungsbögen oder Mindmaps. Konstitutiv für die „*reflection in action*“ ist die Herausforderung, dass Handlung und Reflexion mehr oder weniger zeitgleich geschehen müssen. Durch diese Unmittelbarkeit von Praktizieren und Theoretisieren ergibt sich die Möglichkeit, eigene Wahrnehmungen und Gedanken zeitnah zur erlebten Situation zu aktualisieren. Die andere Seite der Medaille ist die Schwierigkeit, dass eine tiefergehende Reflexion des Geschehens ohne eine gewisse Distanz zur praktischen Situationsbewältigung sehr schwierig ist. Diese zeitliche Dichte kann weiterhin dazu führen, dass die praktischen Handlungssituationen im Sport durch die Reflexionsaufträge in entscheidenden Momenten unterbrochen und gestört werden.

Der zweite Typ wäre die „*reflection on action*“; hier findet die Reflexion der Schülerinnen und Schüler zeitlich versetzt oder zumindest entzerrt statt, indem eine größere Distanz zur sportlichen Praxis, ihrer Dynamik und ihrem Handlungsdruck gewonnen wird. In den ausgewerteten Unterrichtsvorhaben könnten wiederum zwei differente Möglichkeiten dieses Typus identifiziert werden. Entweder die Lernenden betrachten und analysieren das Handlungsgeschehen anderer als *Außenstehende* bzw. Nichtteilnehmende oder die Praxis wird im Nachgang, also *rückblickend* durch die Teilnehmer reflektiert. Beide Reflexionsformen haben jeweils andere Vor- oder Nachteile bei der Problembearbeitung und sollten demnach zweckmäßig eingesetzt werden. Die unterschiedlichen Formen „reflektierter Praxis“ können im Unterricht auch bewusst gegenübergestellt oder durch die je andere Form in weiteren Phasen der Problembearbeitung ergänzt werden, so dass auch die Begrenztheit, die Ambivalenz und die Relativität von Sichtweisen thematisiert werden können.

- **Gestaltung**

Eine problemorientierte „reflektierte Praxis“ benötigt weiterhin Situationen, in denen die sportunterrichtliche Praxis zum *Gestaltungsfeld* – im Sinne eines bewussten Resultats vorausgegangener Reflexion – wird. Hier wirkt Reflexion entsprechend in die Praxis zurück und für Schülerinnen und Schüler kann der direkte und unmittelbare Nutzen des „Denksports“ im Sportunterricht erfahrbar werden. Dazu müssen jedoch die *bisherigen Praxiserfahrungen und auch theoretischen Wissensbestände systematisch ausgewertet und verarbeitet werden*, so dass sie in die Muster der Handlungsregulation hineinwirken. Durch eine „reflektierte Praxis“ kann somit ein bewussteres und planvolles Handeln im Schulsport ermöglicht werden, z.B. durch die Anwendung und Prüfung theoretischer Handlungsempfehlungen oder aber durch die Übersetzung theoretischer Annahmезusammenhänge (z.B. der Frustrations-Aggressions-Hypothese) in eine Präsentation praktischer Handlung .

Da die „reflektierte Praxis“ keinen Selbstzweck in der Logik des Unterrichtens einnehmen soll, ist es relevant, sie systematisch in eine Frage- oder Problembearbeitung einzubetten. Für die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Unterrichtsvorhabens ist die Auswahl und Aufbereitung des Lernstoffes ein zentraler Gesichtspunkt. Die unterrichtliche Gestaltung „reflektierter Praxis“ sollte hierbei – wenn man die Kriterien von Scherler und Schierz (1995) anlegt – *zweckmäßig, folgerichtig und angemessen* erfolgen; und zwar im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, den Lernstoff und die Bildungsziele. Soll z.B. Theorie für bestimmte Aspekte der sportlichen Handlungspraxis sensibilisieren? Soll sie der Praxis kontrastiv gegenübergestellt werden? Sollen Handlungspraxen optimiert werden? Oder sollen sie analysiert werden? Sollen sie durch das Theoretisieren erklärt oder beurteilt werden? Die Ansprüche an „Theorie“ und „Praxis“ sowie ihre Bezüge aufeinander sollten dabei nicht nur situations- und schülergemäß sein, sondern auch inhaltsangemessen. Dabei ist das Verhältnis von Reflexion und Praxis als ein dialektisches zu beschreiben, da sich Theorie aus Praxis und Praxis aus dem Theoretisieren ergibt, wodurch die eigenen Sichtweisen auf Sport, Kenntnisse über Sport und Handlungsweisen im Sport erweitert werden können.

- **Aufgabenorientierung**

Reflexionen im Sportunterricht ergeben sich in dem hier vertretenen Verständnis auch nicht automatisch im schlichten Sich-Bewegen, sondern sie brauchen *Anlässe und Strukturen*. „reflektierte Praxis“ muss demnach didaktisch inszeniert und ebenso diffizil organisiert werden wie andere Aspekte im Sportunterricht, z.B. sichere Aufbauten. *Und da Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen verstanden werden können, sind Aufgabenstellungen und die damit einhergehenden Materialien besonders relevant, um das Lernen und Arbeiten der Schüler anzuregen und in gewisser Hinsicht zu leiten.* Die Kriterien der Materialauswahl und des -einsatzes sind neben sachlicher Richtigkeit (z.B. auch Seriosität von Quellen) auch Angemessenheit für die Adressatengruppe und Zweckmäßigkeit im Hinblick auf die Bearbeitung der Frage- und Problemstellung im Unterricht. Diese Kriterien sind auch auf die entsprechenden Aufgabenformate zu beziehen, die gerade bei der Sinnkonstruktion des unterrichtlichen Handelns eine wesentliche Rolle spielen. Hier lassen sich natürlich auch verschiedene Anspruchsniveaus, gemäß der Anforderungsbereiche I-III aufführen. Je nach Lern- und Arbeitsphase sollten passende Aufgaben gestellt werden, die reprozierende, anwendende und letztlich auch problemlösende Anforderungen an die Lernenden stellen. Der jeweilige Nutzen einer reflexiven Haltung und Handlungsweise im Umgang mit den Aufgaben und Materialien sollte den Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang ebenfalls verdeutlicht werden.

In diesem Bereich liegt sicherlich noch eine besondere Herausforderung für weitere Forschungsarbeiten. Wenn die „reflektierte Praxis“ als eine spezifische Form des Unterrichtens verstanden wird, dann bliebe zu klären und zu untersuchen, welche Aufgabenformate und Materialien eine solche Didaktik befördern können. Die Herausarbeitung oder auch Entwicklung von *Lernaufgaben für eine „reflektierte Praxis“* im Sportunterricht der unterschiedlichen Schulstufen wäre eine wichtige Herausforderung und verdienstvolle Aufgabe in diesem Kontext.

- ***Rahmung und Fixierung***

Reflexionsprozesse sollten weiterhin didaktisch organisiert werden durch *unterrichtliche Rahmungen und Situationen*, in denen Wahrnehmungen und Gedanken ausgedrückt werden können. Situationen, in denen diese Denkprozesse und -produkte auch strukturiert und interpretiert werden. Um dies tun zu können, müssen die Lehrkräfte zunächst einmal gewisse *Voraussetzungen* schaffen: Hier gilt es – trotz der widrigen Umstände in der Sporthalle – einen *Raum zur Besinnung und zum Austausch* zu schaffen. Wenn die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, die eigenen Empfindungen, Wahrnehmungen und Gedanken auszudrücken, dann braucht dies vor allem günstige Momente und Anlässe, aber auch ein Klima des Interesses, des Fragens und Aussprechens, des Vertrauens und der Offenheit. Zugang zu den Gedanken der Lernenden erhält man letztlich vor allem darüber, dass sie sprachlich zum Ausdruck kommen.¹⁰ Reflexionen können durch Explikation und Verbalisierung nicht nur zur Klärung und Strukturierung der eigenen Gedanken dienen, sondern auch zur Verständigung und zum Austausch über diese Eindrücke mit den anderen beitragen. Die *Schriftsprache* wäre sicherlich eine Form der Explikation; im Prozess der Verschriftlichung von Gedanken kann zudem eine gewisse Bewusstwerdung über die Sache und die eigene Sichtweise auf diese Sache erlangt werden.

Die andere – im Unterricht durchaus etabliertere – Form des Ausdrucks von Gedanken und Eindrücken ist das *Gespräch*. Interaktionssituationen im Unterricht sollten auch im Fach Sport nicht allein auf das sportliche Handeln beschränkt bleiben, sondern die soziale Verständigung über dieses Handeln fokussieren. Gespräche erfüllen im Unterricht eine Funktion des „shared thinking“, des geteilten Denkens in der Lerngruppe. Diese Diskussionsmomente können in Kleingruppen oder aber im Plenum realisiert werden. Hierbei erscheint es relevant, die unterschiedlichen Sichtweisen auf den

¹⁰ Diesen Aspekt betonen auch Dreiling und Schweihofen (2004), wenn sie den Modellen der additiven, illustrativen und integrativen Theorie-Praxis-Verknüpfung noch Kommunikationsformen zwischen Schülern und Lehrern im Unterricht zuordnen. Sie unterscheiden folgende Verständigungsformen: 1. Anleitende Kommunikation, 2. Erklärende Kommunikation und 3. Entscheidende Kommunikation, die wiederum auf die verschiedenen Anforderungsbereiche I-III des Lernens bezogen werden.

„Reflexionsgegenstand“ aufzuzeigen, sie gegenüberzustellen, sie zu erklären und im Hinblick auf die Frage- und Problemstellung auch zu bewerten.

Von didaktischer Relevanz erscheint auch die Aufgabe, diese Verständigungsprozesse systematisch zu inszenieren, zu organisieren und zu strukturieren. In den meisten Fällen übernimmt diese Rolle die Lehrkraft, in der Oberstufe kann dies aber auch von den Lernenden selbst realisiert werden. Bereits der *Einstieg* in Reflexionsaufgaben und -prozesse ist ein voraussetzungsvolles Tun: *Hier müssen sehr gezielt Impulse gesetzt werden, z.B. über Leitfragen oder Kriterien zur Beobachtung, die zu Beginn aufgerufen und möglich unmissverständlich kommuniziert werden.*

Innerhalb des *Ausdrucks- und Verständigungsprozesses* ist es eine wesentliche Aufgabe der Lehrkraft, den *Gesprächsverlauf zu motivieren, zu moderieren und zu unterstützen*. Dies heißt vor allem die genannten Aspekte vorzustellen, sie zurück zu spiegeln, andere Wahrnehmungen und Gedanken aufzurufen, auf generierte Fragen und Probleme einzugehen und diese zur Diskussion zu stellen. In diesem Prozess müssen dann die wesentlichen Bereiche, Fragen und Begriffe zur Problembearbeitung angemessen *präzisiert* und *strukturiert* werden. An dieser Stelle ist es ebenfalls bedeutsam, von der Alltagssprache zu einer spezifischen *Fachsprache* zu gelangen, um Begriffe, Sichtweisen, Argumente und Handlungsweisen auf ein entsprechendes – auch fachwissenschaftliches – Niveau zu heben.

Beim *Ausstieg* aus einem Unterrichtsgespräch erscheint es – auch aufgrund der knappen Zeitressourcen – wichtig, dass man die selbst produzierten und teilweise auch eigendynamischen Reflexionsschleifen mit den Schülerinnen und Schülern wieder beendet; und das didaktisch möglichst günstig und lernbezogen möglichst befriedigt. *Hier sollten Ergebnisse des Reflektierens, Diskutierens und auch Theoretisierens im Sportunterricht unbedingt fixiert werden und Schlüsse aus dieser Gedankenarbeit für die weitere Problembehandlung gezogen werden.* Wenn eine „reflektierte Praxis“ keine relevanten Konsequenzen für das sportbezogene Handeln und Denken hervorruft, dann nehmen die Lernenden derartige „Reflexionsphasen“ einzig als unterrichtliches Artefakt wahr.

In dem gesamten Prozess oder zumindest in entscheidenden Momenten der Reflexion sollte auch eine *mediale Unterstützung durch Arbeitsblätter, Texte, Bilder, Plakate, Mappen* gewährleistet werden. Das sportliche Handlungsgeschehen ist – in Bezug auf die unterschiedlichen Akteure, Handlungsanforderungen und zeitlichen Variationen – viel zu komplex und dynamisch, als dass es ohne eine gezielte *Aufmerksamkeitslenkung* und (*Vor-*) *Strukturierung* durch didaktisches Material (z.B. Bewegungsbilder, Beobachtungskriterien, Leitfragen, etc.) adäquat erfasst und reflektiert werden könnte. Außerdem wird mit einer Materialstützung unter anderem die Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit der Aufgabenstellung für die Lernenden unterstrichen. Die produzierten Ergebnisse können im Nachgang an die Reflexionsaufgabe nicht nur differenzierter präsentiert, diskutiert und fixiert werden, sondern sie können auch im Nachgang zur Rekonstruktion des Unterrichts und Unterstützung des eigenen Lernprozesses dienen. Die Ergebnisse dieser „reflektierten Praxis“ können auch im Verlauf eines Unterrichtsvorhabens oder in unterschiedlichen Vorhaben immer wieder aufgerufen werden, so dass auch Rückbezüge und Weiterentwicklungen in Bezug auf verschiedene Lernmomente und -niveaus – im Sinne eines Spiralcurriculums – möglich werden.

4 Forschungsperspektive

Die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer wissenschaftlichen Auswertung, die durchaus systematisch und fundiert durchgeführt wurde. Berücksichtigt man jedoch den immensen Umfang der vorliegenden Daten, können die bisherigen Analysen allenfalls einen groben Überblick über die verschiedenen Varianten und Aspekte einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht geben. Eine tiefergehende Beschäftigung mit den vorliegenden Unterrichtsvideos ist jedoch im Rahmen einer sportpädagogischen Qualifikationsarbeit angedacht.

Die weiteren Forschungsaktivitäten werden voraussichtlich darauf ausgerichtet sein, die videographierten Unterrichtsstunden nach möglichst vielfältigen Beispielen der Umsetzung einer „reflektierten Praxis“ zu sichten. Dabei erscheint es besonders interessant, ihre Realisierungsweisen in den unterschiedlichen Schulstufen zu berücksichtigen und nach differenten „Formen“ dieser Didaktik – auch im Sinne eines Spiralcurriculums – zu fragen. Mit der qualitativen Analyse der Unterrichtsvideos sollen die pädagogisch-didaktischen Situationen beschrieben, ihre Rahmenbedingungen dokumentiert und ihre Einflussvariablen erfasst werden. Im Sinne einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung soll auch die innere Logik oder Grammatik unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse untersucht werden, um die konkrete Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt und die didaktische Inszenierung von Lernaufgaben zu analysieren. Es interessiert somit neben dem „Was“ auch das „Wozu“ und insbesondere das „Wie“ der Realisierung einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. Ein Ziel ist es hierbei auch, Faktoren herauszuarbeiten, die aus wissenschaftlicher Sicht einen gelingenden und einen misslingenden Unterricht mit „Reflexionskultur“ charakterisieren. Dies bedeutet nicht, dass aus dieser Forschung konkrete Rezepte des „richtigen“ Handelns hervorgehen sollen; allenfalls könnten wissenschaftlich abgesicherte Unterstützungen der Planungs- und Auswertungsaktivitäten von Lehrkräften erarbeitet werden. Auf diese Weise könnte ein empirisch fundiertes Reflexions- und Handlungswissen generiert werden, das auch in normativ prononcierten Kontexten der Unterrichtsentwicklung nützlich sein könnte.

Es bleibt weiterhin zu überlegen, ob sich die bisherigen Untersuchungen zur „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht verstärkt in den Horizont der fachdidaktischen

Entwicklungsforschung (Einsiedler, 2011) stellen. Hierbei würden einzelne Unterrichtsvorhaben oder auch -stunden nach einer systematischen Auswertung und Überarbeitung noch einmal in einer anderen Lerngruppe wiederholt und wissenschaftlich begleitet, um die fachdidaktischen Potenziale dieser Unterrichtsplanung und Unterrichtsentwicklung besser beurteilen zu können.

5 Literatur

- Abraham, Ulf (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Acker, D. & Eulerling, J. (1992). Ist das Fach Sport abiturfähig? *Sportunterricht* 41 (7), 290-296.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*, Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Dreiling, N. & Schweihofen, C. (2004). Schulsport 11-13. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. *Praxis und Theorie verbinden. Sammelband Sportpädagogik, 2-7*.
- Ehni, H. (1989). Die prinzipielle Unversöhnlichkeit der Theorie und der Praxis des Sports und ihre faktische Aufhebung im Handeln. In G. Köppe & L. Kottmann (Hrsg.), *Integration von Theorie in die sportpraktische Ausbildung* (S. 7-25). Clausthal-Zellerfeld: Selbstverlag der dvs.
- Einsiedler, W. (2011). *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gröbning, S. & Wutz, E. (1976). *Theorie im Leistungskurs Sport: Beiträge und Unterrichtsmodelle für den Sportunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums*. Schorndorf: Hofmann.
- Gruppe, O. (1980). *Sport: Theorie in der gymnasialen Oberstufe. Arbeitsmaterialien für den Sportunterricht*. Band 1: Schorndorf: Hofmann.
- Hagen, R.; Siekmann, H. & Trebels, A. H. (1992). Referenzpunkte für ein Konzept zu ‚Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur‘. *Sportunterricht* 41 (7), 284-289.
- Köster, R. (1998) Das „Sportabitur“ - die fachspezifische Sonderform zur Hochschulreife? Ein Beitrag zur Versachlichung der Diskussion um Sport als Abiturprüfungsfach. *Sportunterricht*, 47 (5), 196-199.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer und Meyer.

- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*.
Zugriff am: 13.01.2012 unter:
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Sport_Endfassung2.pdf
- Moldaschl, M. (2000). *Reflexivität – Zur Bestimmung und Anwendung der Kategorie in Organisationsforschung, Beratung und Gestaltung*. Zugriff am: 25.02.2012 unter: http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl9/forschung/fprojekte/reflex/ergebnisse/download/MM_Reflexivitaet_TUM_2000.pdf
- Naul, R.; Falkenberg, G. & Fischer, B. (1992). Kognitives Lernen im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe. *Sportunterricht*, 41 (3), 101-114.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft (9), 219-237.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995). *Sport unterrichten*. 2. unveränderte Auflage. Schorndorf: Hofmann.
- Schlüter, D. (1992). Theorievermittlung im Grundkurs der gymnasialen Oberstufe. *Sportunterricht*, 41 (10), 401-407.
- Schön, D. (1988). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- Schülting-Enkler, W. (2003). Abiturfach Sport in den 16 Bundesländern. Ein Beispiel für föderale Vielfalt. *Sportunterricht* 52 (1), 4-9.
- Schulz, N. (1982a). Sportunterricht im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe. Ende oder Neubeginn einer einheitlichen Vorstellung von Unterricht? *Sportunterricht*, 7, 258-267.

- Schulz, N. (1982b). Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. *Sportwissenschaft* 12 (2), 152-173.
- Schulz, N. (2003). Fachspezifisches und Schulformspezifisches im gymnasialen Oberstufensport – Zum Praxis-Theorie-Bezug in Theorie und Praxis. In I. Bach & H. Siekmann (Hrsg.), *Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels* (S. 151-165). Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. (2010). Praxis und Theorie: Komplizierte Beziehungen. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 137-154). Aachen: Meyer und Meyer.
- Trebels, A. H. (1994). Sportpraxis auf die Sporttheorie beziehen. *Sportpädagogik* 18 (1), 58-61.
- Trebels, A. H. (1999). Sportunterricht in der neuen Gymnasialen Oberstufe. *Sportpädagogik* 23 (1), 11-17.
- Quanz, D. (1984). Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In K. Carl, D. Kayser, H. Mechling & W. Preisig (Hrsg.), *Handbuch Sport. Wissenschaftliche Grundlagen von Unterricht und Training* (Bd.1). Düsseldorf: Schwann Verlag.