

REKONSTRUKTION VON REFLEXIONSANLÄSSEN IM ALLTÄGLICHEN SPORTUNTERRICHT

von Ilka Lüsebrink und Petra Wolters

ZUSAMMENFASSUNG | Neuere bildungstheoretische Ansätze gehen von einem transformatorischen Bildungsverständnis aus, das Krisen oder Irritationen als Auslöser für Bildungsprozesse sieht (z. B. Koller, 2012). In sportdidaktischen Konzeptionen wird diese Idee aufgegriffen und zur Grundlage für Überlegungen zu einem bildenden oder reflexivem Sportunterricht (vgl. Schierz & Thiele, 2013; Serwe-Pandrick, 2013a) gemacht. Mit dem Ausdruck Reflexionsanlass wird in diesem Beitrag der Begriff der *Irritation* erstmals didaktisch gewendet. Das vorliegende Forschungsvorhaben untersucht in seiner rekonstruktiven Dimension, welche *Reflexionsanlässe* mit welchem Ziel, welchem Inhalt und mit welcher Art der Inszenierung im alltäglichen Sportunterricht zu finden sind. Methodisch folgt das Vorhaben dem Paradigma der interpretativen Unterrichtsforschung. Mithilfe von Fallstudien werden Reflexionsanlässe dokumentiert, sequenzanalytisch interpretiert und untereinander verglichen. Erste Ergebnisse zeigen, dass der alltägliche Sportunterricht zahlreiche Reflexionsanlässe bietet, die jedoch nur selten von der Lehrkraft aufgegriffen oder folgerichtig für die Anregung von Bildungsprozessen genutzt werden.

Schlüsselwörter: Reflexiver Sportunterricht, Bildungstheorie, Fallstudien, Unterrichtsforschung

OCCASIONS FOR REFLECTION IN EVERY DAY PE LESSONS

ABSTRACT | If you follow new approaches and theories of „Bildung“ (e.g. Koller, 2012), crises are considered to be starting points of experiences, and therefore “Bildung”. Models of teaching Physical Education have adapted this idea to their field. Schierz and Thiele (2013) and Serwe-Pandrick (2013a) developed outlines for a Physical Education model that can best be called “reflective”. In this article we focus on how crises can be made use of, how reflection can be initiated to deal with crises, which subjects arise, and which kind of interaction between teacher and pupils establishes reflection. The method of research is essentially based on case studies. Cases are documented, sequentially analyzed and compared. First findings show that there are a lot of occasions for reflection in every day PE lessons, but that they are rarely made use of.

Key Words: Reflective practice in PE, Case Studies, Research on Teaching PE

REKONSTRUKTION VON REFLEXIONSANLÄSSEN IM ALLTÄGLICHEN SPORTUNTERRICHT

1 | EINLEITUNG

Der Topos der *Reflexion* ist keineswegs neu in der sportdidaktischen Diskussion. So zählt z. B. bereits für Ehni in seinem Fachentwurf von 1977 das reflektierte Sprechen zu den Konstitutions-elementen des Sportunterrichts. Serwe-Pandrick konstatiert dementsprechend, dass mit den sinnorientierten Entwürfen von Ehni und Kurz (1977) eine „Emphase der Reflexivität“ (2013a, S. 35) Einzug in die Sportdidaktik gehalten habe und sich aktuell vor allem im Kompetenzmodell von Gogoll (2011; 2012; 2013; 2014) und dem Wiederaufgreifen der Idee der Handlungsfähigkeit durch Thiele und Schierz (2011) sowie Schierz und Thiele (2013) zeige.

Die nachfolgenden Überlegungen knüpfen dabei besonders an letztgenanntem Ansatz an und fragen nach Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. Unter *Reflexionsanlass* verstehen wir dabei die *didaktische Wendung des bildungstheoretischen Begriffs der Irritation*. Damit fokussiert das Forschungsvorhaben besonders Lehrer/innenhandlungen und die beobachtbaren Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Anders als im Beitrag von Bähr, Bechtholt und Krieger (2016) geht es uns also nicht um die Bildungsprozesse der Schüler/innen, deren empirische Erforschung uns als zu komplex erscheint, sondern um die *unterrichtliche Thematisierung* von Irritationen. Irritationen werden innerhalb eines transformatorischen Bildungsverständnisses als Ausgangspunkt von Erfahrungen und damit von Bildungsprozessen gesehen (s. Kap. 2). Auch untersuchen wir nicht Sportunterricht, der eigens unter der Perspektive der Reflexivität geplant wurde (wie etwa bei Serwe-Pandrick, 2013b oder Serwe-Pandrick & Thiele, 2012), sondern wenden uns dem alltäglichen Geschehen im „normalen“ Sportunterricht zu. Damit knüpfen wir an die Tradition der Alltagsforschung an, wie sie seit den 1970er-Jahren in der Sportpädagogik betrieben wird (vgl. Balz, 1997).

Vorgestellt werden erste Ergebnisse aus einem Projekt, das drei Zieldimensionen verfolgt. Zunächst geht es um die *Rekonstruktion* von Reflexionsanlässen, die der alltägliche Sportunterricht bietet. Dabei stehen Reflexionsziele, -gegenstände und die Interaktionen im Kontext der Reflexion im Fokus. Hieran anschließend soll zum zweiten in *konstruktiv-normativer* Absicht gefragt werden, wie Reflexionsanlässe für einen bildenden Sportunterricht genutzt oder auch gezielt inszeniert werden können. Und drittens wird unter *hochschuldidaktischer* Perspektive über Möglichkeiten der Sensibilisierung (angehender) Sportlehrkräfte für reflexiven Sportunterricht nachgedacht. Im vorliegenden Beitrag werden wir uns jedoch vorwiegend mit der Rekonstruktion von Reflexionsanlässen beschäftigen.

Nachfolgend werden in Hinblick auf die Bearbeitung dieser Forschungsfragen zunächst die theoretischen und normativen Grundlagen unseres Unterfangens vorgestellt (Kap. 2 und 3). Anhand eines Falles wird das konkrete Vorgehen in Bezug auf die Rekonstruktion von Reflexionsanlässen veranschaulicht und erste, über den konkreten Fall hinausgehende Erkenntnisse dargestellt (Kap. 4). Ein kurzer Ausblick (Kap. 5) beschließt den Beitrag.

2 | BILDENDER UNTERRICHT IM SINNE EINES TRANSFORMATORISCHEN BILDUNGSVERSTÄNDNISSES

Das transformatorische Bildungsverständnis basiert auf Überlegungen von Kokemohr (1989) und Marotzki (1990). Kokemohr spricht dann von einem Bildungsprozess, „wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grundlegenden (sic!) Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt“ (2007, S. 21). Bildungsprozesse werden demnach als Erfahrungsprozesse verstanden. Allerdings stellt nicht jede Erfahrung auch einen Bildungsprozess dar, sondern nur solche, bei denen es die neuen Figuren der Selbst- und Weltverhältnisse erlauben, „Problemen *besser* als bisher gerecht zu werden“ (Koller, 2012, S. 16; Hervorhebung d. Verf.). Die normativen Implikationen macht Koller auch im Anschluss an Lyotard deutlich, wonach nur solche Transformationen als Bildungsprozesse zu bezeichnen wären, „die einem Widerstreit gerecht werden, für den es zuvor keine Artikulationsmöglichkeiten gab. Das schließt u. a. solche Transformationen aus, in denen die radikale Pluralität von Diskursarten und Orientierungsmustern verleugnet oder unterdrückt wird“ (Koller, 2012, S. 97).

Mit der Betonung der „Artikulationsmöglichkeiten“ deutet sich bereits an, dass Koller im Anschluss an Humboldt der Sprache eine zentrale Rolle zuweist. Die im Rahmen von Bildungsprozessen zur Disposition stehenden Selbst- und Weltverhältnisse werden *zeichen- bzw. sprachförmig* gedacht (vgl. auch Koller, 1999, S. 143-157). „In Bildungsprozessen (geht) es um die Erweiterung oder Transformation sprachlich vermittelter ‚Weltansichten‘“ (Koller, 2005, S. 54) oder – unter Bezug auf Lyotard – um das „(Er-)Finden neuer Diskursarten“ (Koller, 1999, S. 146). Bei Bildungsprozessen handelt es sich zudem um höherstufige Lernprozesse, wie angesichts der Differenzierung zwischen Bildung und Lernen deutlich wird, die Marotzki (1990) in Anlehnung an Bateson vornimmt. Während bei Lernprozessen ein Wissenszuwachs innerhalb existierender Rahmungen erfolgt, finden bei Bildungsprozessen Transformationen eben dieser Rahmungen statt (1990, S. 34-52).

Ausgangspunkt von Bildungsprozessen sind in Übereinstimmung mit einem phänomenologischen Erfahrungsbegriff *Krisen* oder *Irritationen*.¹ Zur genaueren Bestimmung greift Koller (2012) hier auf die Arbeiten von Buck und Waldenfels zurück. Buck versteht Krisen als Situationen oder Konstellationen, in denen die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses infrage gestellt wird (1981, S. 71). Dabei kann es sich um gesellschaftlich bedingte Problemlagen oder individuelle Krisenerfahrungen handeln (1981, S. 72).

Buck knüpft an Husserls Konzept negativer Erfahrung an. Ausgangspunkt ist die Horizontstruktur jeder Erfahrung: „Jede Kenntnisnahme – und das heißt: jede aktuelle Einzel-Erfahrung – geschieht von einem Vorverständnis her“ (1981, S. 88). *Horizont* meint dabei Erwartungshorizont (1981, S. 91). Solche Horizonte machen Erfahrung überhaupt erst möglich, gleichzeitig können sie sich

1 Die Begriffe werden bei Koller synonym gebraucht, obwohl man sich fragen könnte, ob nicht zwischen ihnen Unterschiede bestehen, etwa in der Reichweite der „Störung“ oder in den Konnotationen.

im Verlauf des Erfahrungsprozesses wandeln. Ein Horizontwandel ist in zweierlei Hinsicht möglich (1981, S. 49-58): Zum einen, indem eine Erwartung erfüllt wird, wodurch der Horizont ausgefüllt, ausgestaltet und näher bestimmt wird. Als negative Erfahrung bezeichnet Buck zum anderen die Enttäuschung einer Erwartung, die es ermöglicht, dass hinter dem bisherigen, nun negierten Horizont ein neuer auftaucht. „‘Hinter’ einen Erfahrungshorizont zurückgehen und ihn gleichsam durchstoßen, heißt also, genauer gefaßt, seine Implikate entfalten, die vorher, solange er noch naiv in Geltung gewesen ist, unbemerkt geblieben sind“ (1981, S. 57). Es geht hier also um einen Prozess des Bewusstwerdens².

Nach Koller entspricht Bucks Horizont dem Selbst- und Weltverhältnis des Individuums und der Horizontwandel, der aus negativer Erfahrung entsteht, der Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses (2012, S. 77). Im Unterschied zu Humboldt ist Bildung somit nicht als harmonische Ergänzung zu verstehen, sondern als radikale Infragestellung bisheriger Selbst- und Weltverhältnisse. Betont wird in diesem Verständnis also das Krisenhafte und Riskante von Bildungsprozessen. Gleichzeitig wird deutlich, dass erst die produktive Verarbeitung von Krisen bzw. Irritationen bildungsförderlich ist, und nicht etwa schon Krisen oder Irritationen an sich.

Eine andere „Art“ der Irritation wird von Waldenfels unter dem Begriff der Fremderfahrung beschrieben (2013). Das Fremde ist bei Waldenfels nicht einfach nur ein Objekt des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, sondern etwas, das sich zeigt, indem es sich entzieht. „Wer jemanden in einer fremden Sprache reden hört, die er selbst nicht beherrscht, hört, was er nicht versteht, und bemerkt zugleich, dass er es nicht versteht“ (2013, S. 9).

Vom Fremden geht zudem ein Anspruch aus, „der uns selbst in unserer Eigenheit in Frage stellt“ (2013, S. 18). Das wird möglicherweise besonders deutlich angesichts der Konfrontation mit uns fremden religiösen oder politisch-weltanschaulichen Überzeugungen. Das Fremde entzieht sich dem Zugriff einer gegebenen Ordnung. Es handelt sich also um einen relationalen Begriff. Waldenfels differenziert zwischen „anders“ und „fremd“: Das Andere kann vom Selben von einem unabhängigen Ort aus unterschieden werden (z. B. Äpfel – Birnen). Für das Fremde gibt es kein Außerhalb dieser Unterscheidung. Als Frau kann ich nicht von einem neutralen Standort aus zwischen Männern und Frauen unterscheiden – ich unterscheide *mich* von Männern –, ebenso wenig als Deutsche zwischen Deutschen und Briten. „Das Fremde befindet sich nicht einfach anderswo, es ist ähnlich wie Schlafen von Wachen, Gesundheit von der Krankheit, Alter von der Jugend durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt“ (2013, S. 21).

2 „Man faßt diesen Prozeß vermutlich schärfer, wenn man statt von ‚Entfaltung‘ (eines Horizonts; Anm. d. Verf.) von ‚Vergegenwärtigung‘ oder ‚Bewußtwerdung‘ spricht. Die Bildung eines neuen Horizonts auf Grund der Enttäuschung einer Antizipation ist in der Tat die ausdrückliche Vergegenwärtigung von etwas, das seither unausdrücklich, unter der Hand gleichsam, im Verständnis schon wirksam, im Meinen mitgemeint gewesen ist. Gadamer hat unter Hinweis auf Hegel neuerdings gezeigt, daß die Enttäuschung einer Antizipation in Wahrheit eine Umkehrung des Bewußtseins, eine Selbstkonfrontation ist, in der klar wird, in welchen wahnhaften Meinungen man bisher befangen gewesen, aber auch unter welchen positiven Hinsichten man, wenn auch selbstvergessen, vorgegangen ist. In der negativen Erfahrung erfahre ich nicht nur etwas über irgendeinen Gegenstand, sondern primär etwas über mich selbst“ (Buck, 1981, S. 57).

Die Erscheinungsweise des Fremden hat nach Waldenfels eine paradoxe Struktur. Die Erfahrung des Fremden unterscheidet sich von der Negation (Buck) dadurch, dass es nicht nur wahr (Affirmation) und falsch (Negation), sondern auch noch das Paradox gibt. „Fremderfahrung im Sinne Waldenfels‘ besteht anders als Bucks negative Erfahrung nicht einfach in der Negation einer Annahme, die sich einem bestimmten Erwartungshorizont verdankt, sondern in der Außerkraftsetzung einer Ordnung samt der Alternative zwischen Ja und Nein, wodurch die Frage, ob jene Annahme zutrifft oder nicht, unentscheidbar wird“ (Koller, 2012, S. 82).

Die Wirkung des Fremden ist ambivalent (vgl. Waldenfels, 2013, S. 44). Es kann gleichzeitig bedrohlich und verlockend sein, als Konkurrenz für das Eigene erlebt werden und als Eröffnung neuer Möglichkeiten. Waldenfels beschreibt unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten auf die Erfahrung des Fremden (2013, S. 45-53): In der Gleichsetzung von Fremden und Feind wird das Fremde als Bedrohung wahrgenommen und abgewehrt. Davon zu unterscheiden ist die Aneignung des Fremden, wobei das Eigene fraglos als Norm vorausgesetzt wird. Durch die Subsumtion des Fremden unter diese Norm wird das Fremde seiner Fremdheit beraubt und dem Eigenen assimiliert. Als dritte Reaktionsmöglichkeit nennt Waldenfels das Antworten auf den Anspruch des Fremden. Ausgangspunkt ist dann nicht das Eigene, sondern die Beunruhigung durch das Fremde³, das als Herausforderung oder Anspruch aufgefasst wird. Beim reproduktiven Antworten wird ein bereits existierender Sinn wieder- bzw. weitergegeben. Aus produktiven oder kreativen Antworten entsteht demgegenüber Neues. Diese Antworten liegen nach Waldenfels weder einfach bereit noch können sie vom Subjekt allein hervorgebracht werden. Waldenfels spricht hier davon, dass „Sinn im Antworten selbst entsteht“ (S. 53) und damit vom „Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben“ (S. 53; Hervorhebung im O.).

Die Bedeutung von Waldenfels‘ Konzeption der Fremderfahrung für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sieht Koller zunächst darin, „dass Welt- und Selbstverhältnisse vor allem durch die Ordnungen bestimmt werden, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren“ (2012, S. 85). Die Erfahrung des Fremden kann als typischer Anlass für transformatorische Bildungsprozesse gesehen werden. Neue Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses wären dann als kreative Antworten auf Fremdansprüche zu verstehen. Die Differenz zwischen Buck und Waldenfels zeigt sich vor allem in der Unterscheidung einer einfachen Negation (Buck) gegenüber einer paradoxen Irritation als Außerkraftsetzung einer bestehenden Ordnung (Waldenfels). „Die Herausforderung für die Struktur eines gegebenen Welt- und Selbstverhältnisses ist dadurch ungleich größer, als wenn man den Anlass für Bildungsprozesse als negative Erfahrung bestimmt. Denn durch die Außerkraftsetzung einer Ordnung wird nicht nur eine bestimmte Erwartung negiert, sondern die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert“ (Koller, 2012, S. 85-86).

Das von Koller explizierte Verständnis von Bildung führt zu der Frage, inwieweit es Bildungsprozesse in den Bereich des „Außeralltäglichen“ rückt oder anders formuliert: Inwiefern lässt sich

3 Hier ist die Entsprechung zu den Begriffen *Krise* oder *Irritation*.

der dargestellte bildungstheoretische Rahmen auf die empirische Erforschung alltäglichen Sportunterrichts beziehen?⁴ Hinsichtlich unserer Fokussierung von Reflexionsanlässen heißt das auch: Lassen sich im alltäglichen Sportunterricht Fremderfahrungen im Sinne Waldenfels' rekonstruieren oder dominieren eher negative Erfahrungen? Diese Frage greifen wir in der Interpretation unseres Falles in Abschnitt 4 nochmals auf. Für das Fach Sport – und weitere ästhetisch-musische Fächer – ist darüber hinaus fraglich, ob sich Bildungsprozesse allein auf sprachliche Selbst- und Weltverhältnisse beziehen oder ob damit nicht eine unnötige Verengung einhergeht, die z. B. leiblich-ästhetische Selbst- und Weltverhältnisse ausschließt.

3 | REFLEXIVER SPORTUNTERRICHT

Wie bereits eingangs angedeutet, lassen sich für einen reflexiven Sportunterricht verschiedene Anknüpfungspunkte in der sportdidaktischen Diskussion finden. Besonders Ehni Konzept der Handlungsfähigkeit (1977) stellt mit dem Fokus auf *Sinnerörterung* eine enge Beziehung zu den aktuell diskutierten Irritationen als Bildungsanlässen dar. Nach Ehni geht es im Sportunterricht darum, die im Handeln und Erleben aufgeworfenen *Sinnfragen* aufzugreifen und im *reflektierten Sprechen* zu erörtern.

Demnach lassen sich zwei Handlungsformen oder Zugangsweisen unterscheiden, die im Unterricht aufeinander bezogen sein müssen, um von reflexivem Unterricht zu sprechen: zum einen der praktische Vollzug von Bewegung, Spiel und Sport oder, wie Ehni gesagt hätte: das Handeln und Erleben. Zum anderen das Theoretisieren, das eine Distanzierung vom unmittelbaren Handeln und Erleben zum Zwecke der Erkenntnis und Bildung bedeutet. Serwe-Pandrick (2013a, S. 36) greift diese Idee auf und spricht von einem Wechselspiel von Praktizieren und Theoretisieren, das als didaktisches Prinzip eines reflexiven (Sport-)Unterrichts gelten kann. Die Distanzierung bzw. das Theoretisieren kann auf verschiedene Weisen erfolgen, kommt unter der Perspektive einer intersubjektiven Vermittelbarkeit aber vermutlich nicht ohne die Repräsentationsform der Sprache aus⁵.

Serwe-Pandrick (2013a) unterscheidet drei Gegenstandsdimensionen der Reflexion, die sich kreisförmig anordnen lassen (s. Abb. 1). Der innerste Kreis betrifft das eigene Bewegen und begleitende Erlebnisse des Individuums. Der zweite Kreis verlässt die reine Erlebensdimension, indem die Sinnkategorie hinzukommt. Sinn kann nie nur subjektiv sein, weil wir alle vergesellschaftete Subjekte sind, Sinn also immer auch intersubjektive Bezüge aufweist. Der äußere Kreis schließlich geht über das eigene Praktizieren hinaus, indem sozialer Sinn erörtert wird und man auf eine gesellschaftliche Praxis abzielt, an der die Schüler/innen partizipieren können sollen. Partizipation kann allerdings auch die bewusste Abwendung vom Sport sein.

4 Diese Problematik wird auch von Koller selbst angesprochen, der konstatiert, „dass es bisher eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses zu rekonstruieren“ (2012, S. 168), was u. a. daran liegen könnte, dass das zugrunde liegende Konzept von Bildung „so hohe Ansprüche an Bildungsprozesse formuliert [...], dass sie nur in Ausnahmefällen erfüllt werden können“ (2012, S. 169).

5 Ohne hier die philosophische Tradition zum Reflexionsbegriff nachzeichnen zu können, scheint *Reflexion* überwiegend als eine anthropologische Konstante und an Sprache gebunden gedacht zu werden (vgl. Forster, 2014, S. 592). So ist Sprache bei Humboldt der erste Akt der Reflexion; in der Reflexion falle Denken und Wahrnehmen auseinander (ebd., S. 593).

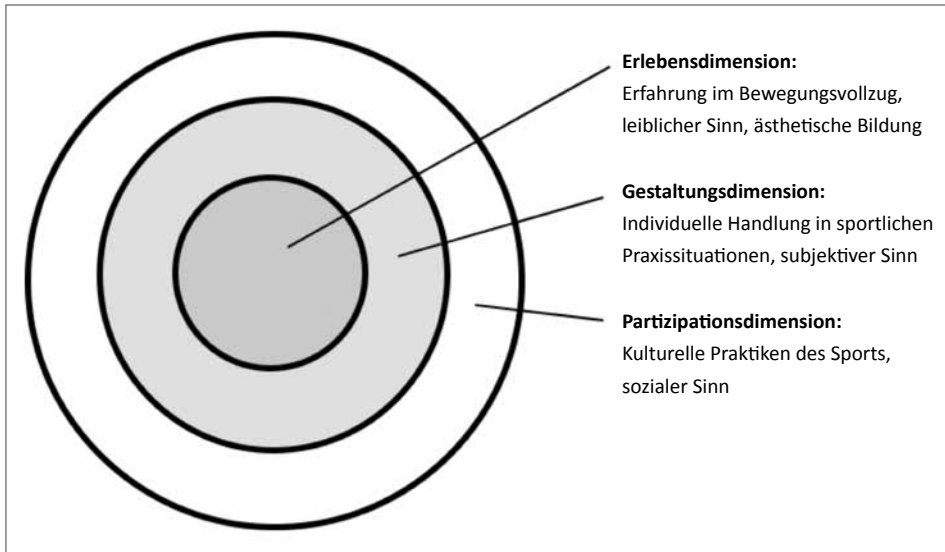


Abb. 1: Dimensionen der Reflexion als konzentrische Kreise (nach Serwe-Pandrick, 2013a, S. 35)

In neueren Beiträgen zur fachdidaktischen Konzeption des Sportunterrichts lassen sich verschiedene Schwerpunkte feststellen, die jedoch in einem Punkt übereinstimmen, nämlich in der Bedeutung der Reflexion im Fach Sport, wenn es denn einen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten soll. Gogoll (2014, S. 97) sieht den Beitrag des Fachs Sport zur Bildung dann gewährleistet, wenn Schülerinnen und Schüler einen Grad an Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit erreicht haben, mit dem sie „sportbezogene Handlungsentscheidungen in, neben und nach der Schule treffen und umsetzen können“. Die fachbezogene Kompetenz definiert er folgendermaßen:

Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz bezeichnet das Können, die körperlichen, sozialen, dinglich-materiellen und intentionalen Bezüge des eigenen sportbezogenen Handelns zu erkunden, zu erschließen, zu ordnen und zu beurteilen sowie das daraus gewonnene Handlungswissen unter dem Einsatz weiterer, auch körperlicher und motorischer Leistungsdispositionen zu nutzen, um im Bereich Sport und Bewegung selbstbestimmt und verantwortlich handeln zu können (Gogoll, 2014, S. 97).

Nach Gogoll nimmt die Reflexionsdimension die Schlüsselrolle im Lernprozess ein, sodass sport- und bewegungskulturelle Kompetenz als kognitive Leistungsdisposition erscheint. Thiele und Schierz (2011) sowie Schierz und Thiele (2013) haben eine Skizze zur Erneuerung und Modifikation der didaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit vorgelegt. Sie nehmen dabei besonders die grundlegenden Gedanken Ehnis auf. Zusätzlich suchen sie Anschluss an die transformatorische Bildungstheorie. Damit wollen sie über den Ansatz des erziehenden Sportunterrichts (vgl. z. B. Neumann, 2004), der lange Jahre die sportdidaktische Diskussion bestimmte, hinausgehen. Mit

der Orientierung an der Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zielen sie auf einen *bildenden* Sportunterricht ab.

Dieser soll Schülerinnen und Schüler mit erkenntnisbezogenen Fragen an den Sport konfrontieren und die Pluralisierung von Erfahrungsformen, Kritik und Reflexionsweisen thematisieren. Das Lernen innerhalb eines *Erkenntnis ermöglichenden Sportunterrichts* wird dabei aufs Engste an die gezielte Reflexion einer Praxis gebunden (Serwe-Pandrick, 2013a, S. 34, Hervorhebung i. O.).

Schierz und Thiele geht es darum, dass die *präreflexiven* Sichten der Schülerinnen und Schüler, also die weitgehend unbewusst übernommenen und unaufgeklärten Ansichten zum Sport, im schulischen Unterricht in *reflexive* Sichten überführt werden (vgl. Schierz & Thiele, 2013, S. 129-139). Die Aufgabe des Sportunterrichts besteht demnach nicht in einer Wiederholung und Verdoppelung des Sports, wie er unhinterfragt in der Gesellschaft existiert, sondern in dessen Aufklärung. Es geht ihnen insofern nicht nur um eine basale Handlungsfähigkeit im Sinne einer motorischen Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler für den gesellschaftlich verbreiteten Sport. Vielmehr geht es ihnen um eine reflexive Handlungsfähigkeit. Als Ansatzpunkte wählen Schierz und Thiele typische Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters:

„Der Erwerb reflektierter Handlungsfähigkeit im Fachunterricht der Schule erscheint uns für Heranwachsende notwendig zu sein,

- damit sie ein reflektiertes Körperkonzept entwickeln (Entwicklungsaufgabe *Identität*) (1),
- damit sie an institutionalisierten, organisierten und globalisierten Körperpraktiken in Sportarten reflektiert teilhaben (Entwicklungsaufgabe *kulturelle Tradition*) (2),
- damit sie gesundheitliche, kommunikative und sinnbezogene Entwicklungsaufgaben des Alltags durch sportliche Praktiken reflektiert bearbeiten (Entwicklungsaufgabe *Alltagsbewältigung*) (3),
- damit sie an bedeutsamen sportbezogenen Diskursen der Gesellschaft beispielsweise zu Gesundheit, Leistung, Ästhetik und Technik reflektiert partizipieren (Entwicklungsaufgabe *Demokratie*) (4)“ (Schierz & Thiele, 2013, S. 140).

Als Handlungsformen kommen dabei das Trainieren, Explorieren, Modellieren, Interpretieren und Argumentieren (vgl. Schierz & Thiele, 2013, S. 140) infrage. Besonders die drei letztgenannten Tätigkeiten zielen auf die Reflexion der praktischen Inhalte des Sportunterrichts ab, wobei das Interpretieren und das Argumentieren zeigen, dass auch Schierz und Thiele davon ausgehen, dass Sprache für reflexive Prozesse unverzichtbar ist.

Die von Schierz und Thiele fokussierte Überführung präreflexiver Welt- und Selbstverhältnisse in reflexive scheint gerade angesichts der weitgehend unbewussten Prozesse sportlicher Sozialisation von besonderem Interesse für das Fach Sport. Mit Blick auf die oben angesprochene Gefahr, sich mit dem Modell der transformatorischen Bildungstheorie zu weit vom alltäglichen

Unterrichtsgeschehen zu entfernen, erscheint diese spezifische Variante der Transformation als realistischere Perspektive zur Erforschung des alltäglichen Sportunterrichts. Sie eröffnet zudem die Möglichkeit, nicht sprachliche Selbst- und Weltverhältnisse zumindest als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen einzubeziehen, insofern diese im Rahmen des Bildungsprozesses in sprachlich-reflexive überführt werden.⁶

4 | VORGEHEN UND EXEMPLARISCHE FALLINTERPRETATION

4.1 | METHODISCHES VORGEHEN

Um die Frage nach Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht zu untersuchen, knüpfen wir an Verfahren der Fallinterpretation an, die in der Sportdidaktik etabliert sind (u. a. Scherler, 1992; Scherler & Schierz, 1995; Wolters, 2006; 2013; Lüsebrink, 2006). Dabei werden verschiedene Möglichkeiten der Erhebung des Fallmaterials genutzt, so Unterrichtsprotokolle und verschriftete Videoaufnahmen von Sportunterricht. Für die vorliegende Untersuchung werden zwei Verfahren der Datensammlung verwendet, die auch Strauss und Corbin (1996, S. 148-165) empfehlen: das *Theoretical Sampling* und die *maximale Variation der Daten*. *Theoretical Sampling* heißt, dass die Datenerhebung nicht erst abgeschlossen wird und man im Anschluss mit der Interpretation der Daten beginnt, sondern dass weitere Daten erhoben werden, während schon die Auswertung läuft. Auf diese Weise bestimmen die Annahmen, die im Forschungsprozess gebildet werden, welche Daten noch gezielt aufgesucht werden sollen. Die Datenerhebung wird dann beendet, wenn keine überraschenden oder den bisherigen Erkenntnissen widersprechenden Daten mehr gefunden werden. Manche sprechen hier von einer „Sättigung“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 46). Zu kombinieren ist das *Theoretical Sampling* mit der *maximalen Variation der Daten*, die besagt, dass man nach gegensätzlichen Fällen sucht, um das Spektrum des Gegenstandsbereichs ganz auszuleuchten. Um die Fragestellung weiter zu präzisieren, erscheint uns das *didaktische Dreieck*, das Serwe-Pandrick auf die reflektierte Praxis bezogen hat, sinnvoll (Abb. 2).

Im Anschluss an unsere theoretische Folie (s. o.) zielt unser erster Analyseschritt auf die Rekonstruktion von Irritationen. Da wir die Beobachterperspektive einnehmen, können wir nichts zur Schülerseite und den inneren Prozessen, die durch Reflexionsanlässe ausgelöst werden (könnten), sagen. Beobachtbar ist jedoch der Umgang der Lehrkräfte mit diesen Reflexionsanlässen. Das ver-

6 Franke (2008; 2010) hat in Anlehnung an das weit rezipierte Modell von Baumert (2002) das Fach Sport besonders dem Bereich „physische Expression“ zugeordnet und darin seinen unverwechselbaren Beitrag zur Allgemeinbildung gesehen. Sein Kompetenzstufenmodell beruht auf der Annahme, dass Sportunterricht vorrangig ein ästhetischer Prozess ist. „Aufgrund der spezifischen, nicht-verbalen Körper-Welt-Bezüge des sportlichen Handelns (...) hat der Schulsport prinzipiell die Möglichkeit, bildungsrelevante Reflexionsleistungen in Art einer ästhesiologischen Urteilsbildung zu erbringen. Dies bedeutet, dass durch ihn nicht nur metaphorisch, sondern in realer Weise exklusiv und konkurrenzlos eine ‚Bildung durch den Körper‘ in der Schule stattfinden kann, wobei sich das Bildungspotenzial aus den jeweiligen Möglichkeiten der Reflexivität (...) ergibt“ (Franke, 2008, S. 206). Für Franke geht es darum, das spezifisch bildungsrelevante Potenzial von sportiven Bewegungsformen zu identifizieren und als Kompetenz zu beschreiben. Umfassende Bewegungskompetenz ergebe sich nicht nur aus der Aneignung von Bewegungsformen wie dem schnellen oder ausdauernden Laufen, sondern aus der Reflexion im Vollzug sowie aus der Reflexion über den Vollzug und den damit verbundenen Widerfahrnissen (vgl. Franke 2008, S. 200-206). Das Problem der Übersetzung von leiblichen, ästhetischen und präreflexiven Erfahrungen (wie sie im Sport typisch sind) in Sprache ist aber in diesem Ansatz ein noch ungelöstes Problem.

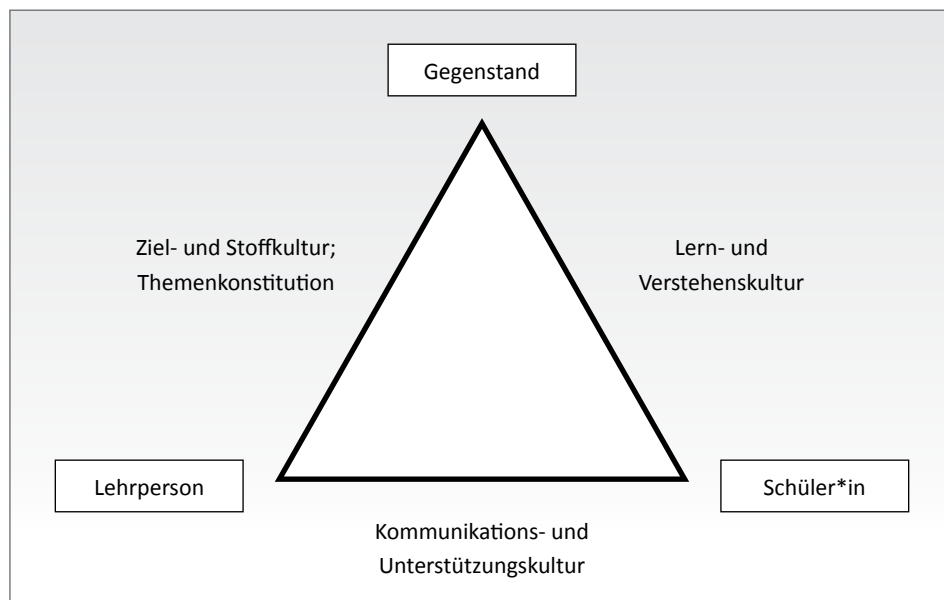


Abb. 2: Didaktisches Dreieck der reflektierten Praxis (modifiziert nach Serwe-Pandrick, 2013a)

weist auf die Kommunikations- und Unterstützungskultur⁷. Gerade bei mehrfachen Interaktionen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen bietet sich zur weitergehenden Bearbeitung eine Sequenzanalyse an, die nach Oevermann auf der Annahme basiert, dass soziale Praxis eine sequentielle Struktur aufweist. „Jedes scheinbare Einzel-Handeln ist sequentiell im Sinne wohlgeformter, regelhafter Verknüpfung an ein vorausgehendes Handeln angeschlossen worden und eröffnet seinerseits einen Spielraum für wohlgeformte, regelgemäße Anschlüsse“ (2000, S. 64). Da unser Fokus auf den Umgang von Lehrkräften mit Irritationen gerichtet ist, muss also zunächst rekonstruiert werden, welche *möglichen* Anschlüsse sich an den einzelnen Sequenzstellen der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion eröffnen, um vor diesem Hintergrund die durch die *tatsächlich gewählte* Option sich zeigende Fallstruktur zu rekonstruieren (Oevermann, 2000, S. 64-72).⁸

Ebenso lässt die äußere Betrachtung des Unterrichts zu, dass wir die Ziel- und Stoffkultur genauer analysieren. Dazu nutzen wir besonders die bildungstheoretische Folie nach Klafki (2007), um

7 Bei denjenigen Fällen, die wir in teilnehmender Beobachtung ohne Videoaufzeichnung erhoben haben, müssen wir allerdings einschränken, dass wir über keine linguistisch getreue Wiedergabe des Gesprochenen verfügen. Insofern ist unsere Interpretation im Gegensatz zu Serwe-Pandrick und Gruschka (2016) eher auf den Anlass der Reflexion sowie – wenn vorhanden – auf den praktischen Vollzug der Reflexion ausgerichtet als auf eine detaillierte Analyse der Sprechakte. Im Falle von videogestützten Unterrichtsprotokollen sind dagegen die wörtlichen Äußerungen aufgenommen.

8 Um den Fall und seine Auslegung leserfreundlich zu gestalten, haben wir die ausführliche Entwicklung von Lesarten, die Kern von Oevermanns Verfahren ist, abgekürzt. Zugleich suchen wir hier explizite theoretische Anschlüsse, was ebenfalls eine Abweichung von der Methode der objektiven Hermeneutik ist. An der Interpretation in ihrer jetzigen Form kann man daher nicht mehr die Arbeitsweise des Interpretationsverfahrens erkennen.

erstens einen normativen Hintergrund herzustellen, der mit den oben entfalteteten bildungstheoretischen Gedanken kompatibel ist und um zweitens einen Rahmen für fallübergreifende Interpretationen zu schaffen. Nach Klafki (2007, S. 270-284) gilt es bei der Unterrichtsplanung verschiedene Fragenkomplexe zu beantworten, deren Erster sich auf die Begründbarkeit des Unterrichtsgegenstandes richtet. Hier ist zu untersuchen, ob der Gegenstand eine Gegenwartsbedeutung für die Lernenden hat oder haben sollte und ob er exemplarisch und in der Zukunft bedeutsam ist (ebd., S. 270). Sich mit der Gegenwartsbedeutung eines Themas zu beschäftigen, meint hierbei, die von den Heranwachsenden „erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt“ (Klafki, 2007, S. 273) zu bestimmen. In diesem Punkt findet sich eine Parallele zum transformatorischen Bildungsverständnis sowie zum Ansatz von Schierz und Thiele, denn, so Klafki (2007, S. 274) weiter:

Dabei ist hier nicht etwa gemeint, dass diese Perspektiven der Schüler als verbindlicher Maßstab gelten dürfen; denn sie sind selbst meistens zunächst unreflektiert, oft unkritische oder nur vordergründig ‚kritische‘ Deutungen gesellschaftlicher Erfahrung. Vielmehr geht es im Unterrichtsprozess gerade darum, dass solche primären Perspektiven anhand des jeweiligen, oft selbst kontroversen Standes wissenschaftlicher Erkenntnis oder der Interpretation und Argumentation in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ein Stück weit aufgearbeitet und verändert werden, dass sie einen höheren Erkenntnisgehalt gewinnen und – mindestens im Ansatz – neue, bewusstere und differenziertere Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden.

Im Prinzip geht es darum, nicht in der selbstverständlichen Gegenwart und ihren routinemäßigen Deutungen zu bleiben, sondern den Horizont zu erweitern und etwas zu überschreiten, das in der Alltagswelt unhinterfragt „geglaubt“ oder praktiziert wird.

Der zweite Komplex fragt nach der Basis des Begründungszusammenhangs, indem die thematische Struktur sowie die Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit des zu Lernenden im Fokus steht. Im dritten Komplex geht es schließlich um die Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Themas (2007, S. 208). Diese Anmerkungen zu Klafkis grundsätzlichen Fragen an einen Unterrichtsgegenstand sollen genügen, um nachvollziehbar zu machen, welche Interpretationsfolie wir für die Ziel- und Stoffkultur verwenden. Im Folgenden veranschaulichen wir das Vorgehen an einem Fall aus dem alltäglichen Sportunterricht.

4.2 | FALLDARSTELLUNG: FLAGFOOTBALL

Sportunterricht in einer aus zwei 8. Klassen zusammengesetzten Jungengruppe an einer Werkrealschule. Es nehmen 14 Schüler aktiv am Unterricht teil.

Die beiden Praktikanten haben eine Einführungsstunde zu Flagfootball vorbereitet. Im Anschluss an Begrüßung und Einführungsgespräch wird zunächst mit einem Softball Parteiball gespielt. Mit dem Ball in der Hand dürfen maximal zwei Schritte gelaufen werden. Der Ball wechselt die Mannschaft, wenn er auf den Boden fällt, vom gegnerischen Team entweder abgefangen oder weggeschlagen

wird. Anschließend wird eine Endzone ergänzt, in der ein Spieler steht, der für den Punktgewinn angespielt werden muss. Die Endzone darf von den gegnerischen Spielern nicht betreten werden. Die Praktikanten verteilen nachfolgend die Flaggen an die Schüler und demonstrieren, wie die Flaggen zu ziehen sind. Um das Flaggenziehen zu üben, wird Jailbreak gespielt. Gestartet wird mit einem Fänger an der Mittellinie des Feldes, der sich durch erfolgreiches Flaggenziehen nach und nach Verstärkung holt. Die Schüler verfolgen unterschiedliche Taktiken, um die andere Seite zu erreichen. Jan, ein sprintstarker Schüler, der jedoch nicht gerne an den Sportspielen teilnimmt, rennt in höchstem Tempo von einer Seite zur anderen und ist damit sehr erfolgreich. Nur ein Schüler kann sich länger als er gegen die Flaggenzieher behaupten. Im abschließenden Touchdownspiel sollen nun die erarbeiteten Elemente zusammengesetzt werden. In den beiden Endzonen liegt jetzt je eine Weichbodenmatte, auf die der Ball für einen Punktgewinn abgelegt werden muss. Ansonsten gelten die anfangs eingeführten Parteiballregeln, außer, dass jetzt mit dem Ball in der Hand gelaufen werden darf und der Ball zudem in die gegnerische Mannschaft wechselt, wenn dem ballführenden Spieler eine Flagge gezogen wird.

Die Schüler haben große Probleme, sich auf das ungewohnte Spiel einzustellen. Am schnellsten gelingt dies Jan sowie Lennart, einem ansonsten wenig aktiven Sportschüler. Er postiert sich geschickt vor der eigenen Endzone und zieht den angespielten Schülern der Gegenmannschaft so schnell die Flaggen, dass fast jeder Angriff hier endet. Sein Bewegungsradius bleibt dabei wie üblich sehr klein. Jan behält seine Strategie vom Jailbreak-Spiel bei und ist mehrfach hintereinander mit einem Sprint über das gesamte Spielfeld erfolgreich, nahezu ohne Gegenreaktion der gegnerischen Mannschaft. Die Praktikanten führen daraufhin die Regel ein, dass mit dem Ball in der Hand nur maximal zwei Schritte gelaufen werden dürfen. Jan ist verwirrt: „Ich dachte, das wäre erlaubt?!“ Mit der neuen Regel entsteht mehr Spielfluss. Die angreifenden Schüler spielen sich den Ball gut zu, aber auch die abwehrende Mannschaft konzentriert sich immer gekonnter auf das Flaggenziehen und erobert so den Ball. Lennart agiert weiterhin geschickt vor der eigenen Endzone. Jan hat sich weitestgehend aus dem Spielgeschehen zurückgezogen.

(Fallarchiv Sportdidaktik)

4.3 | FALLBEZOGENE INTERPRETATION

Im Anschluss an Buck und Waldenfels lassen sich im dargestellten Fall verschiedene Formen von Irritationen rekonstruieren. Eine negative Erfahrung im Sinne Bucks findet sich hinsichtlich des für Jan und Lennart überraschend positiven Erlebens zu Beginn des Touchdownspiels. Hier wird die Erwartung enttäuscht, dass sich auch das Touchdownspiel mehr oder weniger umstandslos in die ungeliebten Sportspiele einreicht. Mit Einführung der Schrittlregel kehrt sich dies für Jan allerdings wieder um. Seine erfolgreiche Spielstrategie wird unterbunden und Jan damit „ausgebremst“. Auch dies ließe sich als negative Erfahrung im Sinne Bucks verstehen.

Nach Serwe-Pandrick wären hier Reflexionsgegenstände in der Gestaltungsdimension angesprochen. Es geht für Jan und Lennart um subjektiven Sinn und damit um die „Voraussetzungen, Wirkungen und Bedeutungen des eigenen Tuns im sportlichen Geschehen“ (2013a, S. 35).

Auch die Erfahrungen der sportspielaffinen Schüler im Rahmen des Touchdownspiels lassen sich als negative Erfahrungen interpretieren: Vermutlich haben einige von ihnen erwartet, dass sie ein spannendes neues Spiel kennenlernen, das sich dann als eher langweilig herausstellt. Wahrscheinlich ist auch ein Teil der sportspielbegeisterten und -geübten Schüler davon ausgegangen, dass ihnen die Umstellung auf das neue Spiele schnell – zumindest aber schneller als Jan und Lennart – gelingt. Möglicherweise ließe sich im Anschluss an Waldenfels hier auch von einer Fremderfahrung sprechen, insofern, als dass sich das neue Spiel dem Zugriff bekannter Ordnungen entzieht (2013, S. 18). Es wird nicht nur eine bestimmte Erwartung negiert, sondern die gesamte Ordnung, die das sportspielbezogene Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert (vgl. Koller, 2012, S. 85-86).

Worin zeigt sich das? Im Unterschied zu den bekannten Zielschusspielen Handball, Basketball und Fußball ist nicht primär der Ball zu erobern, sondern die Flaggen des Gegners. Diese Umstellung gelingt Lennart am schnellsten, während die anderen Schüler an ihren gewohnten Strategien festhalten. Zudem darf mit dem Ball in der Hand gelaufen werden, was vor allem Jan nutzt, um erfolgreich zu sein. Die gegnerische Mannschaft reagiert demgegenüber kaum auf seine Angriffe. Flagfootball könnte demnach als ein Spiel gedeutet werden, das die gewohnten Sportspielerfahrungen der Schüler irritiert. Bekannte und verinnerlichte Strategien, wie z. B. Schrittregele oder die Art und Weise der Balleroberung, erweisen sich als unpassend. Möglicherweise ist es kein Zufall, dass die Umstellung zwei Schülern besonders gut gelingt, die wenig Affinität zu den bereits bekannten Sportspielen haben. Jan ist zwar schnell und gewandt, Zielschussspiele mag er jedoch nicht und spielt sie vermutlich daher auch nur im Kontext der Zwangsveranstaltung Sportunterricht. Lennart fällt vor allem durch seine geringe Bewegungsmotivation auf, findet aber bei Flagfootball schnell eine Rolle, die ihm perfekt zu entsprechen scheint. Ohne sich intensiv und umfangreich bewegen zu müssen, gelingt es ihm, durch geschicktes Postieren vor der eigenen Endzone, maximale Effektivität im Flaggenziehen zu entfalten.

Der potenzielle Reflexionsgegenstand angesichts der Irritationen der meisten Schüler kann hier wiederum der Gestaltungsdimension zugeordnet werden, primär jedoch der Erlebensdimension. Sie bezieht sich nach Serwe-Pandrick „auf die körperliche Erfahrung im Bewegungsvollzug – ‚Sinn‘ ist hier vordringlich als leiblicher Sinn in Hinblick auf die Wahrnehmung sportlicher Praxis definiert“ (Serwe-Pandrick, 2013a, S. 35).

Wie sieht nun die Kommunikations- und Unterstützungskultur aus? Die erste von uns rekonstruierte Irritation findet bei den Praktikanten keine Beachtung. In Bezug auf die überraschend positiven Erfahrungen Jans und Lennarts zu Beginn des Touchdownspiels ist das allerdings gut nachvollziehbar, da diese Irritationen – vermutlich aufgrund des positiven Erlebens – von den Schülern nicht artikuliert werden. Offensichtlicher ist demgegenüber Jans Irritation, als die Praktikanten die Schrittregele einführen. Hier stellt er die Rückfrage: „Ich dachte, das wäre erlaubt?!“, allerdings auch, ohne dass dies bei den Praktikanten zu einer Reaktion führt. Auf der Basis der Falldarstellung ist nicht zu klären, ob die Praktikanten Jans Rückfrage nicht gehört haben oder sie – mehr oder weniger bewusst – übergehen. Deutlich nachvollziehbar ist jedoch, dass Jans zunächst überraschend

positive Erfahrung mit Flagfootball sich hier ins Gegenteil verkehrt. Seine erfolgreiche Spielstrategie wird unterbunden. Als Folge zieht er sich aus dem Spielgeschehen zurück. Die Schwierigkeiten der Schüler, sich auf das neue Spiel einzustellen, wurde von uns als weitere Irritation und potenzieller Reflexionsanlass rekonstruiert. Die Praktikanten hätten unterschiedliche Optionen, um auf diese Situation zu reagieren. Mit der von ihnen gewählten – der Einführung der Schrittmittelregel – sind sie in Hinblick auf mehr Spielfluss erfolgreich. Damit entfernen sie sich jedoch wieder vom Zielspiel und vom Versuch, die vorab geübten Taktik Elemente zusammen zu führen. Der potenzielle Reflexionsanlass wird von den Praktikanten also nicht genutzt. Die Irritation wird demgegenüber, so könnten man formulieren: durch die Regeländerung „geglättet“, allerdings zulasten der Sache Flagfootball, zulasten Jans, zulasten des Bildungspotenzials, aber zugunsten von mehr Spielfluss. Im Anschluss an Serwe-Pandrick ließe sich demnach konstatieren: Daseins-Erfüllung geht hier vor Daseins-Erhellung (vgl. Serwe-Pandrick, 2013a, S. 37; Ehni, 2000, S. 33-34).

Versucht man nun, auf der Ebene der Ziel- und Stoffkultur die Themenkonstitution zu rekonstruieren, dann scheint sich diese sehr eng an der Einführung der taktischen Elemente des neuen Spiels zu orientieren, ohne das Potenzial für die gezielte Irritation von Selbst- und Weltverhältnissen zu beachten und damit Reflexions- und Bildungsanlässe einzuplanen. Darüber hinaus ist das methodische Vorgehen in Form einer Spielreihe eher an „Problemlosigkeit“ orientiert als daran, Irritationen auszulösen, z. B. durch den technisch schwierig zu spielenden Football oder die ungewohnten taktischen Elemente, also die bereits genannten Schrittmittelregeln und die Bedeutung des Flaggenziehens zur Balleroberung. Stattdessen ist die Spielreihe darauf ausgerichtet, von den *Lehrkräften* antizipierte Probleme vorab zu bearbeiten, mit der Idee, das komplexe Zielspiel zu vereinfachen und damit für die Schüler „spielbar“ zu machen. Damit werden aber Probleme bearbeitet, die von den *Schülern selbst* nicht erfahren wurden bzw. bevor sie von den Schülern erfahren werden konnten. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl Themenkonstitution und methodisches Vorgehen als auch die Kommunikations- und Unterstützungskultur eher an der Vermeidung von Irritationen, an deren Nichtbeachten oder schneller Auflösung orientiert sind als an der gezielten Herbeiführung und reflektierten Bearbeitung.

4.4 | FALLÜBERGREIFENDE ERGEBNISSE ZUR ZIEL- UND STOFFKULTUR SOWIE ZUR UNTERSTÜTZUNGS- UND KOMMUNIKATIONSKULTUR

In jedem bislang von uns untersuchten Fall ergeben sich vielfältige Reflexionsanlässe. Sie werden z. T. gezielt inszeniert, resultieren darüber hinaus aus dem nicht vollständig planbaren Interaktionsgeschehen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, manchmal sind sie auch Folge „schlechter“ Unterrichtsplanung oder -durchführung.

Versucht man, auf der Basis der Falldarstellungen die dem Unterricht zugrunde liegende *Ziel- und Stoffkultur* zu rekonstruieren, dann lassen sich in Hinblick auf unsere Fragestellung zwei grundsätzliche Herangehensweisen unterscheiden: zum einen solche, deren Themenkonstitution nicht auf Irritationen resp. Reflexionsanlässe ausgerichtet zu sein scheinen. Das korrespondiert vermutlich in hohem Maße mit solchen Themenkonstitutionen, die sehr eng auf das Erlernen spezifischer

sportmotorischer Fertigkeiten, Techniken und Taktiken fokussiert sind oder anders formuliert: bei denen eine Orientierung an Inhalten und nicht an Themen erfolgt. Bezogen auf die bildungstheoretische Didaktik findet dementsprechend u. a. die zentrale Frage nach der exemplarischen Bedeutung eines bestimmten Inhalts (vgl. Klafki, 2007) keine Berücksichtigung. So wie im Fall „Flagfootball“ das neue Sportspiel nicht genutzt wird, um die Sportspielgewohnheiten der Schüler gezielt zu irritieren und dies zu reflektieren, wird in anderen Fällen z. B. das Wettkämpfen lediglich als Mittel zur Schnelligkeitsschulung genutzt oder die Partnerhilfe als Mittel zum Erlernen des Aufschwungs, ohne dass „Wettkämpfen“ oder „Partnerhilfe“ zur Konstituierung eines Themas beitragen. Der methodische Aufbau im Fall „Flagfootball“ ist dabei ebenso an „Problemlosigkeit“ orientiert wie in anderen Fällen, in denen auf methodische Spiel- oder Übungsreihen zurückgegriffen wird. Sie zielen gerade nicht darauf, Irritationen z. B. durch den technisch anspruchsvollen Football oder die Konfrontation mit einem „fremden“ Sportspiel hervorzurufen.

Zum anderen finden sich solche Fälle, deren Themenkonstitution durchaus auf Irritationen angelegt ist. In der konkreten Umsetzung lassen sich wiederum zwei Varianten differenzieren: Einerseits lassen sich Fälle rekonstruieren, in denen das reflexive Potenzial des Themas bereits auf der Ebene der konkreten Inszenierung ungenutzt bleibt, weil z. B. die eingesetzten Aufgabenstellungen nicht auf Irritationen angelegt sind. Im Extremfall zeigt sich ein reflexiv angedachter und dabei *gleichzeitig* irritationsfrei umgesetzter Unterricht, bei dem die infrage stehenden Probleme bereits vorab von der Lehrkraft gelöst werden und von den Schüler/innen lediglich nachzuvollziehen sind.⁹

Andererseits finden sich Fälle, deren Themenkonstitution und didaktisch-methodische Inszenierung Potenzial für Irritationen resp. Reflexionsanlässe bieten. Die bisherigen Auswertungen zeigen, dass die Nutzung dieses Potenzials im Rahmen reflektierender Gespräche hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt, die – so die Annahme – kaum „spontan“ und aus dem Stegreif erfüllt werden können.

Damit befinden wir uns bereits auf der Ebene der *Kommunikations- und Unterstützungskultur*. Grundsätzlich lässt sich hier unterscheiden zwischen drei Umgangsweisen mit Irritationen. Zunächst können sie – beabsichtigt oder ungewollt – übergangen werden. Demgegenüber lässt sich das Beachten von Irritationen vor dem Hintergrund unseres Forschungsinteresses erneut in zwei Varianten unterscheiden: Es kann sich einerseits auf die „Eliminierung“ der Irritation richten, wie im vorliegenden Fall, wo eine „Glättung“ durch Regeländerungen beim Touchdownspiel erfolgt. Ein anderes Beispiel wäre, wenn Sinnfragen – und damit Reflexionsanlässe – nicht als solche wahrgenommen, sondern anders gedeutet und bearbeitet werden, z. B. als Disziplinproblem.

Andererseits kann das Beachten der Irritation in deren konstruktiver Deutung als Reflexionsanlass bestehen und eine entsprechende Bearbeitung nach sich ziehen. Auf die hohen Anforderungen,

⁹ Dass (Sport-)Unterricht oftmals auf „Problemlosigkeit“ angelegt ist, haben Brodtmann und Landau bereits 1982 hervorgehoben und ihr Konzept eines problemorientierten Unterrichts dagegengesetzt.

die sich hierbei für eine gelingende Reflexion ergeben, wurde bereits hingewiesen. In den von uns bislang rekonstruierten Fällen zeigen sich Schwierigkeiten der Lehrpersonen darin, entsprechende Reflexionen stringent „zu Ende“ zu führen sowie ausreichend transparent zu agieren.

Eine weitere Differenzierung, die sich im bisherigen Material abzeichnet, ist die der „Pseudo-Reflexion“. Während die Schülerinnen und Schüler weitgehend unbeteiligt bleiben und offensichtlich gar keine Irritation empfunden haben, versuchen Lehrkräfte, ein Gespräch zu erzwingen, das häufig in moralischen Appellen endet. Vermutlich ist diese Pseudo-Reflexion eher auf ein Bedürfnis der Lehrkraft zurückzuführen, als dass damit Bildungsprozesse bei den Schüler/innen in Gang gesetzt werden können. Sind Reflexionsversuche am Ende einer Unterrichtsstunde platziert, ist zudem zu fragen, inwieweit sie den weiteren Unterricht beeinflussen. Bei der Betrachtung von außen ergibt sich eher der Eindruck eines irritationsfreien Rituals.

5 | AUSBLICK

Vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Diskussion erscheint es uns lohnend, die Möglichkeiten der Reflexion im Sportunterricht auszuloten, indem wir Reflexionsanlässe im alltäglichen Unterrichtsgeschehen identifizieren, interpretieren und ggf. Alternativen im Lehrer/innenhandeln vorschlagen. Das Forschungsvorhaben will somit zu einer Weiterentwicklung des Fachs Sport beitragen, das sich im Kanon der anderen Schulfächer behaupten muss. Die Besonderheit des Fachs Sport, die in seiner leiblich-ästhetischen Dimension besteht, muss in unseren Augen dabei um die reflexive Dimension ergänzt werden. „Besonders“ wäre dann das spezifische Potenzial des Sportunterrichts für die „gegenseitige(n) Durchdringung von Praxis und Reflexion“ (vgl. Serwe-Pandrick und Thiele, 2014, S. 181; Herv. i. O.). Dem Fach Sport fehlt allerdings bislang ein etabliertes Symbolsystem, das die nicht sprachlichen Bewegungsprozesse repräsentieren könnte, oder gar ein methodisches Inventar, auf das Lehrkräfte zugreifen könnten, um Reflexionsanlässe fruchtbar zu machen. Hier wäre es sinnvoll, sich auch stärker mit den Didaktiken der Fächer Kunst oder Musik zu beschäftigen, die ähnliche Probleme der „Übersetzung“ von ästhetisch-performativen Aspekten in reflexive Sichten haben. Anschluss suchen wir mit unserem Vorgehen bisher vor allem an eine transformatorische Bildungstheorie wie auch Schierz und Thiele (2013) in ihrer Neuformulierung des didaktischen Ansatzes der Handlungsfähigkeit. Auf die möglichen Schwierigkeiten der Nutzung des sehr anspruchsvollen Modells transformatorischer Bildung für die Erforschung alltäglichen Sportunterrichts haben wir hingewiesen. Ein Ertrag des vorliegenden Projekts könnte dementsprechend auch in dessen angemessener Modifikation bestehen.

Erste Ergebnisse unserer Fallstudien, die wir exemplarisch in Kap. 4 vorgestellt haben, zeigen, dass der alltägliche Unterricht viele Reflexionsanlässe bietet, auch wenn sie häufig nicht von den Lehrkräften erkannt oder produktiv genutzt werden. Gleichzeitig deuten unsere Fallrekonstruktionen an, inwiefern Variationen auf der Ebene der Ziel- und Stoffkultur das Potenzial für Reflexionsanlässe noch steigern könnten. Diese ersten Erkenntnisse müssen im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts am empirischen Material erweitert, ausdifferenziert und detailliert ausgearbeitet werden.

LITERATUR

- Balz, E. (1997). Zur Entwicklung der sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung in Westdeutschland. *Sportwissenschaft*, 27 (3), 249-267.
- Bähr, I., Bechtholt, A. & Krieger, C. (2016). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (1), 25-40.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brodthmann, D. & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *sportpädagogik*, 8 (1), 16-22.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. München: Fink.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Fallarchiv Sportdidaktik: http://web.fhnw.ch/ph/sportdidaktik/sportdidaktik_fallarchiv/Fallarchiv.html
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589-597). Wiesbaden: Springer VS.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Schulfächer. Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-216). Baltmannsweiler: Schneider.
- Franke, E. (2010). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer. Am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 169-186). Paderborn: Schöningh.
- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich „Bewegung, Spiel und Sport“. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S. 18-30). Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten* (S. 39-52). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5-24.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (S. 93-110). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske und Budrich.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Bd. 2* (S. 327-373). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-69). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-K. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, H.-K. (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 47-66). Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-K. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.

- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58-156). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scherler, K. (1992). *Elementare Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe-Pandrick (2013a). „The Reflective Turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 25-44.
- Serwe-Pandrick, E. (2013b). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. *Sportunterricht*, 62 (4), 100-106.
- Serwe-Pandrick, E. & Gruschka, A. (2016). Reflexion über Sport im Sportunterricht – Annäherung an die Logik praktischer Versuche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 21-49). Hamburg: Feldhaus.
- Serwe-Pandrick, E. & Thiele, J. (2012). *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.
- Serwe-Pandrick, E. & Thiele, J. (2014). „Reflektierte Praxis“ im Sportunterricht der Sekundarstufe I und II – Fachdidaktische Positionen und lehrpraktische Perspektiven. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 173-184). Aachen: Shaker.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52-75.
- Waldenfels, B. (2013). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule*. Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2013). Sportdidaktische Kasuistik. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 245-263). Aachen: Meyer & Meyer.