

„THE REFLECTIVE TURN“? FACHDIDAKTISCHE POSITIONEN ZU EINER „REFLEKTIERTEN PRAXIS“ IM SPORTUNTERRICHT

von Esther Serwe-Pandrick

ZUSAMMENFASSUNG | Lehren, Lernen und Unterricht sind zentrale Interessenschwerpunkte der didaktischen Forschung. Im Zuge der schulischen Entwicklung ergeben sich unweigerlich neue Akzente und Fragen in diesem Feld. Auch in der *sportdidaktischen Entwicklung* finden sich unterschiedliche Positionen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit im Fachunterricht, mit denen sich der Blick auf diese Themen maßgeblich verändert. Der vorliegende Beitrag bearbeitet die Frage, ob sich diesbezüglich ein „*Reflective Turn*“ in der fachdidaktischen Theoriearbeit nachzeichnen lässt, der auf die Spuren einer „*reflektierten Praxis*“ im Sportunterricht führt. Hierbei wird zunächst der Diskurs um die sportdidaktischen Legitimationen und Grenzziehungen des Fachs aufgegriffen, um das maßgebliche Spannungsfeld zwischen Leib- und Bewusstseinsapriori zu markieren. Nach der Analyse zentraler Positionen der fachdidaktischen Entwicklung richtet sich der Blick abschließend auf theoretische Überlegungen zum Verständnis einer „*reflektierten Praxis*“ im Sportunterricht und zu ihrer empirischen Erforschung.

Schlüsselwörter: Sportdidaktik, Schulsportentwicklung, Reflexivität, Unterrichtsforschung, fachdidaktische Entwicklungsforschung.

„THE REFLECTIVE TURN“? SUBJECT-DIDACTIC PERSPECTIVES ON A „REFLECTIVE PRACTICE“ IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT | Teaching, learning and classes are the focus of interest in didactic research. In the course of the on-going development of the school system new accents and questions arise inevitably in this field. In the field of sports-related didactic development there are also differing viewpoints on academic and social education in subject-specific classes which introduce a significant change in perspective towards these topics. This article discusses the question of whether a “reflective turn” can be observed in the subject-related didactic theory in this area, which is leading to a “reflective practice” in physical education. In doing so, the article first of all addresses the controversy surrounding the sports-didactic legitimation and demarcation of the subject to outline the central field of conflict between the concepts of physical vs. mental a priori, i.e. knowledge acquisition through physical vs. cognitive experience. After an analysis of the most significant positions regarding on subject-related didactic development, the article concludes by focussing on theoretical considerations regarding the understanding of a “reflective practice” in physical education and empirical research on this topic.

Keywords: sports didactics, developments in physical education, reflexivity, empirical research on teaching and learning, educational design research.

„THE REFLECTIVE TURN“? FACHDIDAKTISCHE POSITIONEN ZU EINER „REFLEKTIERTEN PRAXIS“ IM SPORTUNTERRICHT

1 | AN DEN GRENZEN DES FACHS

Wo Grenzen sind, werden Differenzen markiert und Entscheidungen getroffen; das gilt auch für die Definierung und Konstituierung eines Schulfachs. Erst jüngst tritt die Sportpädagogik in einen neuen Diskurs über sogenannte *fachliche Kerne* ein, der durch die Einführung von Kompetenzen und Bildungsstandards im Schulsystem provoziert wurde und der gleichzeitig auf eine alte Bekannte der Schulsportentwicklung verweist: der Frage nach dem *Herzstück* des Schulfachs und seiner Legitimation. Je nach gesellschaftlicher, schulischer und fachdidaktischer Entwicklung können – oder müssen sogar – die Antwortmuster auf diese Frage anders ausfallen. Drohen Anerkennungskrisen oder Innovationsofferten, erweist sich die Arbeit am Selbstverständnis des Fachs jedoch als hochgradig pfadabhängig. In der konsequenten Versorgung des Schulsports mit Traditionspflastern und „Bewährungsmythen“ (Schierz, 2010, S. 24) zeigt sich die Pflege einer *Fachkultur*, die vielmehr ein geschlossenes Sinnsystem als ein entwicklungsoffenes Konzept zu sein scheint.

Die wahrnehmbaren Grenzen des Schulfachs erwachsen im Wesentlichen aus seiner Identitätskonstruktion als „Bewegungs-“ oder „Praxisfach“ – körperliche Bewegung und unmittelbare Leib-erfahrungen gelten als Kernmerkmale des fachlichen „*Sonderstatus*“. Folgt man der sicherlich provokativen Disjunktion von Schierz, so wurde der Schulsport bislang vordringlich als ein „*Anti-Unterrichtsfach-Schulfach*“ (ebd., S. 26) protegiert, das sich in den Dienst der Erziehung stellt und sich damit auch für andere Interessen attraktiv macht. Wissenschaftliche Spuren der Legitimation eines „*Pro-Unterrichtsfach-Schulfachs*“ sind zwar auffindbar, aber kaum ernsthaft verfolgt worden (ebd., S. 30). Noch heute irritieren und provozieren jene Ansätze die Fachkultur, die dem Sport mit expliziteren Ansprüchen der geistigen und wissenschaftlichen Arbeit zu Leibe rücken, da sie dem *Sonderbaren* das *Vergleichbare* schulischer Fächer zur Seite stellen. „Sportdidaktik tut sich seit jeher schwer, nicht-motorische Anteile, ob diskursiver oder reflexiver Art, in einen vorwiegend aktionsbetonten Unterricht zu integrieren“, so kommentiert Otto (1998b, S. 62) die fachkulturellen Grenzziehungen. Auch jene Ansätze, in denen die Sache des Sports nicht unbefragt übernommen, sondern als soziales Gebilde rekonstruiert wird, geraten zu fraglos gültigen Normen wie Sinnlichkeit, Spontaneität und Bewegungsintensität offensichtlich schnell in Widerspruch. In der fachdidaktischen Diskussion stehen das *Leibapriori* und das *Bewusstseinsapriori* somit eher in einem prekären und konkurrierenden als in „einem komplementären Verhältnis“ (vgl. Apel, 1971, S. 11 zit. n. Ehni, 1977, S. 71). Und auch die Schulpraxis spiegelt das Widerspenstige. So lehnen sich etliche Lehrkräfte gegen einen Sportunterricht auf, der das fachlich „Genuine“ durch kognitive Elemente zu verwässern droht.¹ Mit dem vielleicht schon pathologischen Verlangen,

¹ Dies führen die publizierten Repliken auf das Themenheft „Theorie und Kenntnisvermittlung“ in der Zeitschrift *Sportunterricht* (Schulz & Stibbe, 2011) sowie die Erkenntnisse zur Profession von Sportlehrkräften (Kastrup, 2011) eindringlich vor Augen.

das – in modernen, entkörperlichten Lebenswelten – knappe Gut der Praxiserfahrungen in sein Recht zu setzen, wird eine sogenannte *Verkopfung* des Sportunterrichts zum gefürchteten Feind des eigenen „Sonderstatus“. Kognitiver Aktivierung haftet ein Charakter der *Verschwendung* kostbarer Bewegungszeit und der *Verfremdung* fachlicher Eigenheiten an. Reflexionsarbeit² wird für das fachliche Lernen zwar auf der symbolischen Ebene anerkannt, auf der praktischen Ebene des Alltagsunterrichts wird dieser Lernmodus jedoch oftmals als überflüssiger „Denksport“ ironisch karikiert und aus pragmatischen Gründen faktisch eliminiert.

Setzt man aber die *Normalität* und die *Normativität* didaktischer Entwicklungen in ein kritisches Verhältnis, dann werden fachliche Grenzen, Grenzüberschreitungen und -verschiebungen immer wieder thematisch. Denn die in der Schulentwicklung virulenten Diskurse um adäquate Lernergebnisse und Unterrichtsqualität konfrontieren jedes Fach immer dringlicher mit Nachfragen zum Anspruch der pädagogischen Bildungsarbeit. Diese Arbeit zeichnet sich jedoch durch eine paradoxe Anforderungsstruktur aus: *Handeln, Wissen und Lernen* sind als zentrale Dimensionen bildender Prozesse zwar aufs Engste an Praxis gebunden, werden argumentativ allerdings zunehmend mit einer *Emphase der Reflexivität* versehen. Auch wenn der „Praxis“ eine eigene Dignität zugesprochen werden muss, geraten situationsbezogenes Können, implizites Wissen oder handlungsbasierte Erfahrung immer öfter in Verunsicherung. Weil jede Handlung auch anders oder besser möglich wäre, wird „Praxis“ zunehmend begründungspflichtig und reversionsoffen (Moldaschl, 2004, S. 3). Reflexivität wird also mit der Notwendigkeit verbunden, einer gewissen „Naturwüchsigkeit“ und „Selbstläufigkeit“ der Praxis, die sich gegen systematische Beobachtungen und Veränderungen gleichsam immunisiert, Einhalt zu gewähren und sie kritikfähig zu machen. Reflexivität ist damit ein unverwechselbares „Kennzeichen der Moderne“ (ebd.), weshalb auch die Formel der „*reflektierten Praxis*“ mittlerweile zu einer gängigen Norm in verschiedenen sozialen Handlungsfeldern avanciert ist (z. B. der Medizin).³

In den Erziehungswissenschaften ist der bildungstheoretische Diskurs hierbei vor allem durch die Arbeiten John Deweys (1938; 2002) angeregt worden, der den theoretischen Zusammenhang zwischen Erfahrung, Reflexion und Interaktion zum Mittelpunkt des *problemorientierten Lernens* erhob. Diese Überlegungen erhielten in den 1980er-Jahren mit Donald Schöns Ansatz des „*reflective practitioners*“ (1987) einen neuen konzeptionellen Rahmen, der den Umschlagpunkt

-
- 2 Wörtlich übersetzt als „Zurückbeugung“ meint Reflexion (lat. reflexio) im philosophischen Sinne in erster Linie ein intensives, prüfendes Nachdenken oder Abwägen, das als Methode der *Erkenntnisgewinnung* und *Bewusstwerdung* angesehen werden kann. Reflexivität bezeichnet dahingehend vielmehr eine Art *Habitus* der kontinuierlichen Selbstbeobachtung und der rekursiven Reflexionstätigkeit. Auf diese Grundverständnisse beziehen sich auch meine weiteren Ausführungen zur „reflektierten Praxis“.
 - 3 Mit Moldaschl (2004, S. 1) ist allerdings darauf hinzuweisen, dass der explizite Bezug auf Reflexivität in verschiedenen Kontexten oftmals „en passant, und auf ein wissenschaftliches Alltagsverständnis von diesem Begriff vertrauend“ angeführt wird. Eine eindeutige Definition von „Reflexivität“ und „Reflexion“ ist allerdings insofern problematisch, als mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen auf diese Begriffe – in je spezifischer Weise – Zugriff nimmt, wie z. B. die Philosophie, Pädagogik, Soziologie, Psychologie oder auch die Linguistik. So differieren nicht nur die Themen, auf die sich „Reflexion“ und „Reflexivität“ beziehen, sondern auch die theoretischen Fundierungen und Argumentationszusammenhänge, mit denen systematische Bezüge oder Abgrenzungen zu anderen Begriffen erst möglich werden.

zum Professionalitätsdiskurs im Schulwesen markierte und die Dichotomie zwischen Theorie und Praxis der Lehrerbildung aufgriff. Als reflexiv wurde das Lernen in der *Erwachsenenbildung* dann angesehen, wenn es das Differenz- und Transferproblem zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im beruflichen Qualifikationsprozess bearbeitete.⁴ Hier ist auch die Formel der „reflektierten Praxis“ geboren, mit der eine gegenseitige Durchdringung von „Reflexion“ und „Praxis“ präzisiert werden sollte. Als semantisches Phänomen impliziert diese Formel sowohl ein *normatives Prinzip* als auch ein *pragmatisches Versprechen der Harmonisierung*: Der selbstvergessenen Praxis wird durch die bewusste Beobachtung Wissen injiziert und der abstrakten Reflexionsarbeit wird durch die Anbindung an Praxis „Leben“ eingehaucht. Mit der Formel der „reflektierten Praxis“ wird somit eine *höherwertige* Vermittlungsform attribuiert, die vornehmlich in der Erwachsenenbildung systematisch thematisiert wird. Im Rahmen der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit ist stattdessen die Rede von einem *erfahrungsorientierten* oder *problemlösenden Lernen* populärer geworden. Ob auch Schülerinnen und Schüler die Rolle eines „reflektierten Praktikers“ einnehmen können oder sollten, ist jedoch eine interessante Frage – insbesondere für die Sportdidaktik. Denn gerade im Sportunterricht werden die Handlungen und Erfahrungen der Lernenden als „Praktiker“ zur relevanten Größe des fachlichen Bildungsprozesses erklärt. Die Frage, inwiefern der Praxis ein reflexives Moment *im* und *durch* Unterricht zuzufügen ist, kann sportdidaktisch wohl als *Grenzgang der Fachentwicklung* diskutiert werden.

2 | ZUM „REFLECTIVE TURN“ DER SPORTDIDAKTIK

Der „*Reflective Turn*“ wurde von Donald Schön (1991) ins Feld geführt; hier wird der Titel zur Forschungsfrage einer sportdidaktischen Entwicklung gemacht. Wenn – angelehnt an Gruschkas Buchtitel „Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik“ (2011a) – die *didaktische Forschung als Erforschung der Didaktik* verstanden wird, kann sich das fachwissenschaftliche Interesse einerseits auf die Didaktik *zum* Schulsport und andererseits auf die Didaktik *im* Schulsport beziehen.⁵ Beide Handlungsebenen müssten in ihrer Spezifik und ihrem Verhältnis zueinander differenzierter untersucht werden, um die Frage nach einem „*Reflective Turn*“ in der sportdidaktischen Entwicklung umfassend beantworten zu können. Da dieses Ansinnen kaum adäquat in einem Artikel zu verfolgen ist, wird die Suche sich hier vornehmlich auf jene Ansätze beziehen, die als *wissenschaftliche Stücke* einer Didaktik zum Schulsport auf die Spuren einer „reflektierten Praxis“ führen.

4 Zu den theoretischen Ansätzen von Dewey und Schön in ihrer sportpädagogischen Rezeption siehe ausführlicher Rottländer (2008).

5 Mit der Erforschung der Didaktik *zum* Schulsport ist im Grunde eine Metaebene angesprochen, auf der vordringlich die fachdidaktischen Entwürfe zum Schulsport untersucht werden. Eine solche Beobachtung zweiter Ordnung richtet somit Fragen an das Selbstverständnis der eigenen Disziplin und ihre Zugriffsweisen auf den Gegenstand der Forschung (*Erforschung der Wissenschaftspraxis*). Mit der Erforschung der Didaktik *im* Schulsport gerät dahingegen die konkrete Erziehungstätigkeit im Sportunterricht in den Blick. Wenn man versuchen will, die Didaktik auf der Mikroebene des schulpraktischen Fachunterrichts zu untersuchen, wird eine empirische Forschung erforderlich, die es schafft, das pädagogische Geschehen als Prozess zu rekonstruieren und eine theoretische Forschung erforderlich, die es schafft, diese Erkenntnisse zu erklären (*Erforschung der Unterrichtspraxis*). Diese Forschungslogik entspricht im Grundsatz der von Schierz (1997) durchgeführten Studie zu den „großen Entwürfen“ und den „kleinen Geschichten“ zum Sportunterricht.

2.1 | ZWISCHEN LEIB UND WISSENSCHAFTSPROPÄDEUTIK

Einer großen Herausforderung musste sich die Fachdidaktik 1972 mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe stellen. Diese *Schulreform* bedeutete für das Fach und sein traditionelles Selbstverständnis nicht nur eine strukturelle, sondern auch eine kulturelle Veränderung. So standen in der *bildungstheoretischen Phase* vornehmlich anthropologisch fundierte Dispositionen im Vordergrund, die sich im körperlichen Praktizieren der Leibesübungen aktualisieren und ihre pädagogische Wirkung entfalten: „Im motorischen Tun sollte sich auf funktionale Weise Bildung ereignen“ (Schulz, 1985, S. 194), weshalb hier auch von einer „Didaktik des erlebten Sinns“ (Kurz, 1987, S. 56) gesprochen wurde. Die Theorie der Leibeserziehung erklärte damit den *Vollzug* sportlicher Praxis zum Herzstück des Fachs. In dieser *Andersartigkeit* – Körper- statt Kopfarbeit – begründete sich letztlich der „Sonderstatus“ des Schulsports im Kanon der wissenschaftlichen Fächer.

Umso härter wirkte das Kontrastprogramm, das die gymnasialpädagogische Reform für das „Praxisfach“ bereithielt. Denn die KMK beschloss auf formaler Ebene die *Gleichstellung* aller Fächer im Kurssystem der Oberstufe und auf inhaltlicher Ebene die konsequente Orientierung an einer *wissenschaftspropädeutischen* Bildung. Befördert zu einem gleichberechtigten Abiturfach, sollte nun auch das „Bewegungsfach“ kognitiv aktivierend und theoretisch fundiert unterrichtet werden, um dem Qualifikationsanspruch der Studierfähigkeit adäquat Rechnung tragen zu können. Es galt, die *leibliche Praxis des Sports* mit *wissenschaftlicher Reflexion des Sports* anzureichern und „Theorie“ als neuen Bestandteil des Unterrichts anzuerkennen. Um dieses bislang marginalisierte Feld mit inhaltlicher Substanz zu füllen, wurden insbesondere für den Leistungskurs auch neue Lehrbücher erarbeitet (z. B. Größing & Wutz, 1976; Grupe, 1980). Dass sich die hierin dargelegte „Sporttheorie“ durch einen engen Sportartenbezug sowie einen besonderen trainings- und bewegungswissenschaftlichen Fokus auszeichnete, ist vor dem Hintergrund der Schulsportentwicklung in den 1970er/1980er-Jahren nicht verwunderlich. Denn im Vordergrund der *curriculumtheoretischen* und *später pragmatischen* Fachdidaktik stand vor allem ein Ziel: die *Qualifizierung zum Sporttreiben*. Diskutiert wurde dennoch, inwiefern das vermittelte Wissen neben einer instrumentellen Funktion – als Theorie *für* den Sport – auch eine kritische Funktion – als Theorie *über* den Sport – zu übernehmen hat (Kurz, 1976, S. 277), da es nicht allein um Beherrschung, sondern auch um *Erschließung* der Praxis gehen müsse. Bezüglich dieser Abstraktionsgrade differenziert auch Trebels (1999) spezifische Formen und Funktionen von sportwissenschaftlicher Theorie, die jeweils in ein anderes Verhältnis zur Praxis treten:

1. das *Handlungs- und Anleitungswissen*, das auf der direkten Vollzugsebene konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Praxis liefert;
2. das *Erklärungswissen*, mit dem solche Handlungsmodelle aus fachwissenschaftlicher Sicht hergeleitet werden;
3. das *normative Wissen*, das sich auf weiterreichende Sinnfragen zum Sport bezieht.

Je nachdem, welche Problem- oder Fragestellung der Praxis im Vordergrund steht, wird anderes Wissen und damit eine andere Sicht erforderlich. Im Unterricht ist „Theorie“ demnach nicht allein

ein Lerngegenstand, sondern im epistemologischen Sinn auch eine Methode der lernenden Auseinandersetzung mit Sport – fachwissenschaftliche Theorien sind letztlich als *Reflexionsangebote* zu verstehen, als *Deutungsweisen von Praxis*. Welche Sicht man wählt und was genau man sich ansieht, kann dabei sehr unterschiedlich sein. Wissen, Können und Einsicht vollziehen sich nicht allein über die handelnde Auseinandersetzung, sondern auch über *symbolische Repräsentationen* der Praxis, wie sie in der Theorie zu finden sind. So zeigen Brodtmann und Trebels (1983) in ihrem Werk „Sport begreifen, erfahren und verändern“, dass verschiedene sportwissenschaftliche Disziplinen für die Lernenden je spezifische Themen, Fragen und Interpretationen des Sports in den Vordergrund rücken. Aber auch die heterogenen Praxen, an denen Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt partizipieren und sich bilden, werden differenziert nach:

1. Sport, den ich selbst treibe,
2. Funktionen, die ich im Sport übernehme,
3. Sport, den ich konsumiere (ebd., S. 105).

Im Sportunterricht wird „Praxis“ dennoch weitgehend als die eigene *motorische Bewegungspraxis* vor Ort definiert, die sich zur „Theorie“ didaktisch in ein sinnvolles Verhältnis setzen muss, um wissenschaftspropädeutisches Lernen anzubahnen. Untersuchungen zum Oberstufenunterricht zeigen allerdings, dass hier vornehmlich ein *additives Modell* existiert, das sportliche Handlungen und theoretisches Wissen ohne Bezüge aufeinander separiert vermittelt. Eher selten wird, einem *illustrativen Modell* folgend, die Praxis in einen konkreten Anwendungsbezug gestellt und zur Veranschaulichung theoretischen Wissens genutzt. Noch seltener wird ein *integratives Modell* realisiert, mit dem die konkrete Handlungspraxis und die Deutungsangebote der Theorie zur Lösung eines sachlichen Problems systematisch zusammenlaufen und sich im Lernprozess notwendig ergänzen (Hagen, Siekmann & Trebels, 1992).⁶ Dieser normative Doppelausspruch einer synergetischen *Theorie-Praxis-Verknüpfung* bricht sich schließlich an der empirischen Schulrealität. Im schulischen Alltagsgeschäft ist die Theorievermittlung auch heute noch – insbesondere im Grundkurs Sport – mit *Zeit-, Akzeptanz-, Methoden- und Materialproblemen* verbunden. Zwar zeigt der langjährige Schulversuch „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ (Kurz & Schulz, 2010) eine durchaus konstruktive Einstellung zur Wissensvermittlung bei den Lernenden; es wird aber deutlich, dass der *Bewegungsvollzug*, das *leibliche Erleben* und die *Logik des gesellschaftlichen Sports* nach wie vor als fachkulturelle Konstanten gelten. Aufseiten der Lehrkräfte provoziert der fachdidaktische „Sonderfall“ des wissenschaftspropädeutischen Sportunterrichts noch immer erhebliche Unsicherheiten, die mit einer vorzugsweisen Orientierung am bekannten Sportarten- und Trainingsmodell bearbeitet werden. Die strukturelle und inhaltliche „Beförderung“ des Schulsports im Fächerkanon wird somit zum sportdidaktischen Grenzgang zwischen *Fachspezifischem* und *Schulformspezifischem*.

6 Diese Modelle wurden auch von Dreiling und Schweihofen (2004) aufgegriffen und in Bezug auf den aktuellen Lehrplan (MSWF, 1999) sowie die Anforderungsbereiche I-III konzeptionell weiterentwickelt. Da sich Verständigung im Sportunterricht vornehmlich über Kommunikation vollzieht, ergänzen sie die didaktischen Überlegungen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung durch die Formen der *anleitenden, erklärenden und entscheidenden* Kommunikation.

Auch wenn der Schulsport aus seiner langjährigen Randstellung im Fächerkanon befreit wurde, gerät die strukturelle und inhaltliche „Aufwertung“ des Fachs durch seine *Verwissenschaftlichung* selbst in der Scientific Community in Misskredit. So wird die „verlorene Einheit des Sportunterrichts“ (Schulz, 1982, S. 258) beklagt, die aus der fachlichen „Rationalisierung“ (Naul, 2002) resultiere. Der Schulsport sieht sich nicht nur im Spannungsfeld „zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit“ (Gessmann, 2002), sondern befindet sich ebenfalls zunehmend „auf dem Prüfstand“ (Kurz & Schulz, 2010). Es ist die Frage der *Gleichwertigkeit* und *Andersartigkeit* des Fachs, die bis dato virulente Diskussionen und Zweifel nach sich zieht. Ob der Einzug der Wissenschaftspropädeutik und der theoretischen Reflexion von Praxis als „Ende oder Neubeginn einer einheitlichen Vorstellung von Unterricht“ (Schulz, 1982) zu deuten ist, bleibt weiterhin zu diskutieren.

2.2 | ZWISCHEN VOLLZUG UND SINNSUCHE

Nachdem „der Konsens der Grundvorstellung“ (Schierz, 1997, S. 150), der die Didaktik der *Leibeserziehung* noch vereinte, in der curriculumtheoretischen Phase kurz gekündigt wurde, bildete sich Mitte der 1970er-Jahre ein neues Paradigma der Fachkonstituierung heraus, das mit den didaktischen Leitideen der „*Handlungsfähigkeit*“ und „*Mehrperspektivität*“ seinen Ausdruck sowie einen neuen Konsens fand. Diese ursprünglich in der Schulpädagogik beheimateten Begriffe hielten insbesondere durch die Ansätze von Kurz (1977) und Ehni (1977) ihren Einzug in die fachdidaktische Entwicklung. Kennzeichnend für den sportdidaktischen Diskurs der späten 1970er- und 1980er-Jahre ist die Abwendung von einer *erlebensorientierten Didaktik* der Theorie der Leibeserziehung und die Hinwendung zu einer *sinnorientierten Didaktik*. Da sich „Praxis“ nicht von selbst versteht, sondern der Deutung bedarf, sollte dem sportlichen Vollzug auch ein reflexiver Vollzug zur Seite gestellt werden. Als entscheidendes – aber auch unterscheidendes – Moment kristallisiert sich in den Konzeptionen von Kurz und Ehni neben dem sportlichen „*Handeln*“ die Kategorie des „*Sinns*“ heraus. Nicht nur das Ziel der „*Handlungsfähigkeit im Sport*“ wird unterschiedlich gedeutet, sondern auch die Aufgabe des *Schulfachs*. Kurz nennt seine Didaktik „pragmatisch“, weil sie den Sportunterricht funktional an den bereits existierenden und bekannten Phänomenen des außerschulischen Sports ausrichten will (Kurz, 1990, S. 8). Schülerinnen und Schüler sollen die *Vielfalt* der spezifischen Bewegungs-, Interaktions-, Anforderungs- und Sinnzusammenhänge dieser gesellschaftlichen Praxis erleben und erkennen. Handlungsfähig wären sie dann, wenn sie in unterschiedlichen sportbezogenen Handlungssituationen in Bezug auf unterschiedliche *Sinnrichtungen* dieser Praxis kompetent und selbstverantwortlich agieren können. Fähiges Handeln im Sport ist insofern *mehr* als der reine Vollzug von Leibesübungen, als es „den kognitiven Aufwand der Sinnvergewisserung mit meint“ (Kurz, 1987, S. 64). Die zu prüfende und reflektierende *Praxis* realisiert sich für Kurz – ähnlich wie für Brodtmann und Trebels – in verschiedenen „*Handlungspositionen*“ (Kurz, 1990, S. 112), wie dem Konsument, dem Arrangeur, dem Instrukteur und dem Sportler selbst. Für den Fachunterricht sei jedoch die Rolle des *Sporttreibenden*, der als Vollstrecker und Sinnausleger seiner Handlungen auftritt, entscheidend (ebd., S. 113). Dass sich das Kurzsche Verständnis von *Mehrperspektivität* somit auch an jenen (sechs) Sinnperspektiven ausrichtet, die aus empirischen Motivationsforschungen zum Sporttreiben gewonnen wurden, ist also plausibel und auch pragmatisch. Der praktische Vollzug wird hierbei konsequent an eine *reflexive Sinnsuche* ge-

bunden. Kurz richtet hierbei sein Interesse – im Sinne einer *pragmatisch-qualifikatorischen* Fachdidaktik – auf die Sachstruktur des gesellschaftlichen Sports: Sportliches Handeln ist „sinn-gewisses Tätig-Sein“ (Kurz, 1987, S. 53) und die Aufgabe des Sportunterrichts ist *Sinnfindung*.

Ehni (1977) fokussiert hingegen das Subjekt der Erziehung und die schulische Bildungsfunktion: Sportliches Handeln ist hier vielmehr als „sinn-fragendes Tätig-Sein“ zu verstehen und die Aufgabe des Sportunterrichts ist *Sinnerörterung*. Mit diesem Ansatz folgt Ehni den Gedankengängen der konstruktiven Didaktik und greift die von Giel, Hiller und Krämer (1974) entwickelten Konzepte zur „Mehrperspektivität“ und „Handlungsfähigkeit“ auf. Die Schule wird hier als eine *Deutungsanstalt* begriffen, „die die gesellschaftliche Wirklichkeit nach ihren realen und möglichen Bedeutungs- und Sinndimensionen in einem mehrperspektivischen Unterricht zur Darstellung bringen will“ (Ehni, 1977, S. 108). Sinn ist damit auch nicht mehr handlungstheoretisch an Motive des Sporttreibenden zu binden, sondern ist kulturtheoretisch als ein *Netz von zu deutenden Werten* anzusehen, „das die Kommunikation als Interpretation von Äußerungen ermöglicht“ (Giel, 1975, S. 4, zit. n. Schierz, 1997, S. 175). In einem mehrperspektivischen Sportunterricht existiert nach Ehni somit eine *Notwendigkeit der Interpretation* von Handlungen, um diese als Sinnhaftes aus dem Fluss des permanenten Erlebens herauszuheben: „Der Sinn ist in der *reflexiven Zuwendung* und Auslegung zu erschließen“ (Ehni, 1979, S. 184). Eine „Erkenntnis durch Erfahrung“ ist dem sportlichen Handeln zwar inhärent, doch das Verstehen dieser Handlungen, ihrer Wirkungen, Bedeutungen und Kontexte ist Ehni zufolge „nur in der ‚*Erkenntnis durch Reflexion*‘ möglich“ (ebd. S. 191).

Die Sinnerörterung ist hierbei als wesentliches Merkmal einer *allgemeinen Handlungsfähigkeit* beschrieben; sie überschreitet die qualifikatorische Dimension der speziellen Handlungsfähigkeit durch ihr emanzipatorisches Moment. Es geht nicht mehr allein um einen Unterricht *in* Sport, sondern auch um einen Unterricht *über* Sport (Schierz, 2010, S. 30): In seiner schulischen *Zeige- und Deutungsfunktion* soll er die „Mache“ sportlicher Wirklichkeit zur Diskussion stellen und den Lernenden bewusst machen (Ehni, 1977, S. 109). Um das fachliche Bildungs- und Erziehungsziel der *Aufklärung* didaktisch erfüllen zu können, muss „die Praxis“ auf der Artikulationsebene des Unterrichts mehrperspektivisch repräsentiert und reflektiert werden: Die gesellschaftlichen und *sekundären Deutungen* der sportlichen Wirklichkeit durch Politik, Wirtschaft und Kultur sollen den Lernenden bewusst gemacht und die Dinge ent-naturalisiert werden (ebd., S. 129). Es geht somit darum, das Selbstverständliche gezielt zu verunsichern und die Fraglosigkeit der Praxis in Frage zu stellen, z. B. durch eine sensible „*pädagogische Inszenierung von Krisen*“ (Thiele, 1996, S. 247). Die Zeige- und Deutungs Aufgabe des Schulsports findet in Ehni konstruktivistischer Didaktik ihr methodisches Pendant in der *strukturalistischen Tätigkeit* nach Barthes. Mit der „bricolage“ – einer spielerischen Bastelei – soll das komplexe Phänomen Sport systematisch in seine bedeutsamen Fragmente *zerlegt* und neu *arrangiert* werden (Ehni, 1977, S. 135). Dazu ist die vertraute Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler zunächst aufzugreifen und explizit zu thematisieren, um sie dann durch distanzierende und verfremdende Tätigkeiten der Re-Konstruktion auf eine *produktive Distanz* zu bringen. Erst die gezielte Brechung und Beobachtung der Praxis ermögliche es den Lernenden, sportliche Wirklichkeiten zu begreifen und neu zu konstituieren (ebd., S. 133f.).

Dass sich ein solcher Unterricht *in* und *über* Sport nicht nur auf die Leibebene des Praxisvollzugs beschränken will, wird mit dem expliziten Verweis auf die Bewusstseins- und die reflexive Zuwendung zur Praxis in Form von *sekundären Wirklichkeiten* klar. So rückt Ehni (ebd., S. 126) – ähnlich wie Brodtmann und Trebels (1983, S. 17) – neben den primären Bewegungshandlungen auch *instrumentelle Handlungen* und *Sprachhandlungen* in den Horizont sportlich relevanter Sinnbezirke. Insbesondere im sozialen Interaktionsgeschehen des Unterrichts dient die sprachliche Repräsentation zur gezielten Reflexion von und Kommunikation über Sport: Das in der Praxis Erfahrene und Erlebte wird im Medium der Sprache nicht nur auf die Logik der Zeichen reduziert, sondern auch „präzisiert, strukturiert, be-deutet und damit immer auch miterzeugt“ (Ehni, 1977, S. 78). Sprechhandlungen haben ihren Sinn darin, diese Erfahrungen subjektiv und intersubjektiv „zur Vernunft zu bringen“ (Ehni, 1979, S. 193). Die leibhaftige und die reflexive Erkenntnis, Nähe und Distanz, Handeln und Zuschauen oder Praxis und Theorie sind grundsätzlich verschiedene, aber aufeinander bezogene *Zugänge* zur sportlichen Wirklichkeit, die ein mehrperspektivischer Unterricht nach Ehni aufzeigen sollte (Ehni, 1977, S. 197). Die *Reflexion* von Praxis nimmt hier für die Leitidee der „Handlungsfähigkeit im Sport“ nicht nur eine andere Funktion ein als in der Konzeption von Kurz, sondern gewinnt auch aus *epistemologischer* Sicht einen deutlich höheren Stellenwert für die Fachdidaktik. Im harten Kontrast zum pragmatischen „Erfolgsmodell“ von Kurz konnte sich Ehni Ansatz weder in der bildungspolitischen noch in der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Schulsportentwicklung durchsetzen. Trotz oder – wie Neumann (2004, S. 138) mutmaßt – vielleicht auch wegen dieses theoretisch anspruchsvollen Überbaus wurde der Ansatz in der Fachdidaktik diskutiert, gelobt und vergessen.

2.3 | ZWISCHEN HANDLUNGSBEFÄHIGUNG UND KOMPETENZ

Mit den jüngeren Entwicklungen im Bildungssystem lassen sich auch in der Fachdidaktik einige konzeptionelle Umwendungen identifizieren, die auch das Verhältnis von Praxis und Reflexion neu thematisieren. Da ist zum einen der Trend zur „*Kompetenzorientierung*“, der sich unter dem Primat der Outputorientierung mit der Entwicklung von Bildungsstandards etwa seit der Jahrtausendwende durchsetzt. Im Gefolge der empirischen Bildungsforschung hat sich insbesondere Gogoll mit der Konzeption eines fachdidaktischen Modells „*sport- und bewegungskultureller Kompetenz*“ beschäftigt. Der Anschluss an die Begriffe und Argumentationslinien der pädagogischen Psychologie erfordert allerdings einen Perspektivenwechsel, der nicht mehr die sportlichen Bewegungsaktivitäten selbst, sondern die *kognitiven* Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den Vordergrund stellt, die ein kompetentes Handeln im Sport begründen (Gogoll, 2011, S. 23). Auch wenn die Handlungsdimension – als Performanz – den entscheidenden Bezugspunkt fachlichen Lernens darstellt, nimmt die *Reflexionsdimension* – als Kompetenz – für Gogoll eine neue Schlüsselrolle im Lernprozess ein. Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz wird hierbei als eine *kognitive* Leistungsdisposition verstanden; sie ist *wissensbasiert* und hat eine *funktional-pragmatische* Ausrichtung in Bezug auf das Handeln (Gogoll, 2012, S. 45). Als „handlungsfähig“ werden Schülerinnen und Schüler dann bezeichnet, wenn sie gelernt haben, sich reflexiv zu ihrer *Bewegungspraxis* ins Verhältnis zu setzen und mit ihrem Praxiswissen das eigene Handeln rational zu überwachen und zu steuern. Ausdruck einer hohen sport- und bewegungskulturellen Kompe-

tenz ist also eine reflexive Praxis, die sich in der Fähigkeit zur Übernahme, *Differenzierung* und *Integration verschiedener Perspektiven* auf das sportliche Handeln aktualisiert. Die Reflexion bleibt dabei handlungstheoretisch auf die eigene Bewegungspraxis, sprich die körperlichen, situativen und intentionalen Aspekte des *Sporttreibens* bezogen. In dem Modell wird damit ein Praxis- und auch Sinnbegriff verwendet, der vornehmlich den Spuren von D. Kurz folgt. Auch wenn die sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – bezeichnet als „bildungsbezogenes Kulturwerkzeug“ (ebd., S. 45) – auf ein weiteres, gesellschaftliches Praxis- und Reflexionsfeld verweist, bildet die eigene Handlungspraxis hier den performativen Referenzpunkt für die Fachdidaktik. In einer *kompetenztheoretischen Logik* ist dieser funktionalistisch-pragmatische Blick auf das beobachtbare Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Praxis plausibel. Dieser Logik ist ebenfalls geschuldet, dass die differenzierte Auseinandersetzung mit dem fachlichen Output im Kompetenzdiskurs in der Regel an *didaktischen Fragen* der unterrichtlichen *Lehr-Lern-Prozesse* im Schulsport vorbeigeht.

Eine weitere „Umwendung“ in der fachdidaktischen Entwicklung wird jüngst von Thiele und Schierz angezeigt, indem sie die alte Leitidee der „Handlungsfähigkeit“ reanimieren und in neuere Diskurse der Schulpädagogik einbinden. Konzeptionell wird der „Re-Entry“ des Begriffs über ungleichheitstheoretische, konstruktivistische und fachdidaktische Theoriebezüge gesucht. Ihr normativer Ansatz einer *handlungsbefähigenden Sportdidaktik* stellt – mit engen Bezügen zur transformatorischen Bildungstheorie und der fachdidaktischen Konzeption von Ehni – weniger einen „erziehenden“ als vielmehr einen „bildenden“ Sportunterricht in den Vordergrund. 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, die zunächst fragwürdig und in ihrer erfahrungsbezogenen Normalität irritiert werden müsse. Erst dann könnten die Lernenden den Sport in seinen Alltagspraktiken, kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Diskursen verstehen lernen und partizipationsfähig werden (Thiele & Schierz, 2011, S. 71). Mit dieser *kulturtheoretischen* Ausrichtung wird somit einerseits die sportliche „Praxis“ deutlich weiter gefasst als in der kompetenztheoretischen Deutung von Gogoll. Andererseits wird auch der Blick auf den *schulischen Unterricht* scharf gestellt, der als hybride Formbildung zwischen Sport und Schule versucht, die präreflexiven Welt- und Selbstsichten der Lernenden durch ihre rekursive Objektivierung in *reflexive Sichten* zu überführen (Schierz & Thiele, 2013, S. 129ff.). Im Sportunterricht soll das Lernen demnach nicht nur im Dienste einer „basalen Handlungsfähigkeit“ (motorisches Basiskönnen) stehen, die das *Sporttreiben* ermöglicht, sondern ebenso auf eine „reflexive Handlungsfähigkeit“ (geistiges Urteilen) zielen, die das *Sportverstehen* ermöglicht und die Schülerinnen und Schüler dadurch emanzipiert. Diese Reflexivitätsdimension einer sinnorientierten Fachdidaktik wird im Entwurf von Schierz und Thiele inhaltlich auf die *Entwicklungsaufgaben* „Identität, kulturelle Tradition, Alltagsbewältigung und Demokratie“ bezogen und in drei Niveaustufen der unterrichtlichen Vermittlung und Reflexion von Praxis ausdifferenziert, die je höhere Schichten der *sozialen Konstruktion des Sports* freilegen. Für den Sportunterricht werden weiterhin die *Aktivierungskomponenten* „Trainieren, Explorieren, Modellieren, Interpretieren und Argumentieren“ unterschieden, die als Operatoren des Lehrens und Lernens fungieren (ebd., S. 140).

3 | ZUR „REFLEKTIERTEN PRAXIS“ IM FACHUNTERRICHT

Der Blick auf die vorgestellten Ansätze lässt keinen Zweifel am erfolgreichen Einzug einer *Emphase der Reflexivität* in die sportdidaktische Theoriebildung. Hierin finden wir ein Konglomerat aus verschiedensten Begriffen wie *Erfahrung, Handlung, Theorie, Leib, Erleben, Sinn* oder *Erkenntnis*, die nur schwer in ein konsistentes Modell „reflektierter Praxis“ zu überführen sind. Was genau im Sportunterricht zum Gegenstand der Reflexion werden kann oder soll, ist ebenfalls nicht eindeutig. So verweisen die spezifischen Zugriffe und Nuancierungen in den Theoriemodellen auf unterschiedliche *Praxis-„Schichten“*, die sich deskriptiv in folgende Dimensionen systematisieren lassen könnten:

Erlebensdimension: Diese innerste „Schicht“ bezieht sich auf die körperliche Erfahrung im Bewegungsvollzug – „Sinn“ ist hier vordringlich als *leiblicher* Sinn im Hinblick auf die Wahrnehmung sportlicher Praxis definiert. Unter Rückgriff auf phänomenologische und anthropologische Theorien wird diese pathische Praxisdimension zum zentralen Thema einer ästhetischen Bildung im Sport.

Gestaltungsdimension: Diese mittlere „Schicht“ bezieht sich auf die individuelle Handlung innerhalb sportlicher Praxissituationen – „Sinn“ ist hier als *subjektiver* Sinn im Hinblick auf die Gestaltung sportlicher Praxis definiert. Mit dieser performativen Komponente fokussieren die handlungstheoretischen Ansätze auch die Voraussetzungen, Wirkungen und Bedeutungen des eigenen Tuns im sportlichen Geschehen.

Partizipationsdimension: Diese äußere „Schicht“ bezieht sich auf die kulturellen Praktiken des Sports, auf kollektive Handlungsgefüge, Bedeutungsbestände und Wissensformen (Hörning, 2004) – „Sinn“ ist hier als *systemischer Sinn*⁷ oder als *sozialer* Gemein-Sinn im Hinblick auf die Partizipation an gesellschaftlichen Praktiken der Bewegung und des Körpers definiert. Dieser praxeologische Zugang legt damit einen besonderen Schwerpunkt auf die sozialen Felder des Sports und ihre inhärente Logik des Denkens, Glaubens und Handelns.

Versteht man die Formel der „reflektierten Praxis“ als ein *didaktisches Prinzip* des Sportunterrichts, kommt der dort vollzogenen und erlebten Bewegungspraxis eine Art „Monopolstellung“ zu, da sie in einem *direkten Erfahrungs- und Handlungszusammenhang* des schulischen Lernens steht. Sie muss aber und sollte wohl auch nicht die *einzig*e Praxis bleiben, die es mit Gewinn zu analysieren und interpretieren gilt, wenn eine allgemeine oder reflexive Handlungsfähigkeit im Sport angebahnt werden soll. Schülerinnen und Schüler partizipieren schließlich nicht nur an Praktiken des Schulsports, sondern auch an Praktiken des Freizeitsports, des politisch-öffentlichen Sports oder auch an Praktiken der Sportwissenschaft, die je unterschiedliche Einflüsse auf das fachliche Lernen haben. Im Sinne eines mehrperspektivischen Sportunterrichts kann das Prinzip der „reflektierten

7 Schierz (1997, S. 170) weist auf diesen „systemischen Sinn des Sports“ hin, der sich in gesellschaftlichen, funktionalen Zusammenhängen konstituiert und mit dem die Grenze eines phänomenologischen Vorhabens der Beschreibung von Strukturen der Lebenswelt überschritten wird.

Praxis“ demnach eine Chance für *Kontingenzbearbeitung* bieten. Denn Sportstunden selbst sind, wie Schierz (2012) formuliert, „hybride Kontexturen“; in ihnen überlappen sich diese verschiedenen Welten und Erfahrungsräume in eigentümlicher Weise. Um das, was den Schülerinnen und Schülern in ihrer Lebenswelt als „Sport“ gegeben und erfahrbar ist, verständlich zu machen, müssen sie zunächst aus ihrer fraglosen Verstricktheit befreit werden. Erst die *abstrahierende Perspektivierung* führt zum problemlösenden und begreifenden Erkennen bzw. zum höherwertigen, reflexiven Lernen (nach Bateson) in und über „die Praxis“. Denn diese ist hochgradig kontingent: All das, was gegeben und erfahrbar ist, könnte immer auch anders möglich sein. Mit dem Prinzip der „reflektierten Praxis“ könnte der Sportunterricht nicht nur einen *Ereignisraum*, sondern auch einen *Möglichkeitsraum* schaffen, indem die erfahrene Wirklichkeit, aber auch die optionalen Veränderbarkeiten sportlicher Praxis in den Blick geraten. Im Lehr-Lern-Geschehen müsste die Sache bzw. Mache des Sports somit auf zwei Weisen gezeigt, gedeutet und erschlossen werden, die erkenntnistheoretisch und unterrichtstheoretisch als komplementäre Momente des Fachunterrichts zu begreifen sind: das *Praktizieren* und das *Theoretisieren*⁸. Für das konkrete Handlungsgeschehen im Sportunterricht bedeutet dies, dass didaktisch auch die Zeitgrenze der Praxiskonstitution in Richtung Vergangenheit und Zukunft durchstoßen werden kann (Ehni, 1989, S. 15). Während sich die sportliche Aktion als empirische Wirklichkeit im Hier und Jetzt des Vollzugs konstituiert, kann die Reflexion „das Fließende und Vergängliche an jeder Stelle punktuell festhalten und symbolisch fixiert auf Dauer stellen“ (ebd., S. 15). Die reflexive Zuwendung kann demnach klassischerweise

- (a) *retrospektiv* im Sinne eines nach-denkenden Zurückschauens auf eine vergangene, erinnerte Praxis angelegt sein. Reflexionen können aber ebenso
- (b) *introspektiv* auf die aufmerksame mit-denkende Beobachtung einer aktuell vollzogenen Praxis ausgerichtet sein oder auch
- (c) *prospektiv* auf den antizipierten vor-denkenden Entwurf einer zukünftigen, möglichen Praxis zielen.

Für das Lehren und Lernen im Sportunterricht erfüllen diese Modi „reflektierter Praxis“ drei wesentliche Funktionen⁹, die sowohl auf die konstruktivistische Didaktik von Reich (2008) als auch von Ehni (1977) systematisch Bezug nehmen:

1. *Deskriptiv-analytische Funktion*: Das Phänomen Sport ist in seiner Form und Norm, seiner Komplexität und Ambivalenz differenzierter zu betrachten und zu erkennen – hier geht es für die Lernenden um „Verstehbarkeit“ durch eine gezielte didaktische *Rekonstruktion* von Praxis (Entdeckung der Wirklichkeit mittels Distanzierung).
2. *Reflexiv-kritische Funktion*: Das Handeln, Wissen und Glauben im Sport ist fragwürdig zu ma-

8 Mit dem *Theoretisieren* ist vor allem das Bemühen gemeint, die „eingehüllte Rationalität“ der Praxis systematisch in ihren verschiedenen Dimensionen freizulegen (in Anlehnung an die Begrifflichkeit Erich Wenigers).

9 Die begriffliche Bezeichnung dieser drei Funktionen sind von Egger (1979) als „Interessen sportbezogener Forschung“ (ebd., S. 247f.) aufgeführt und hier in einen didaktischen Theoriekontext transformiert worden.

chen, um es selbst zu deuten, zu interpretieren und diskursiv zu bewerten – hier geht es für die Lernenden um „Sinnhaftigkeit“ durch eine gezielte didaktische *Dekonstruktion* von Praxis im Unterricht (Enttarnung der Wirklichkeit mittels Verfremdung).

3. *Konstruktiv-innovative Funktion*: Mit der reflexiven Überschreitung der bisher fraglos gegebenen Gestalt sportlicher Praxis ist eine bewusste Veränderung des eigenen Denkens, Meinens und Handelns im Sport zu ermöglichen – hier geht es für die Lernenden um „Handhabbarkeit“¹⁰ durch eine gezielte didaktische *Konstruktion* von Praxis (Erfindung der Wirklichkeit mittels Neukonstitution).

Im schulischen Unterricht ist das *Zeigen* von etwas, das sich nicht von selbst zeigt oder gar erklärt, direktiv auf *Lernen* gerichtet und gewinnt dadurch seine erzieherische Bedeutung (Prange, 2011, S. 28). Will man als Lehrkraft intentional auf etwas hinweisen, braucht man ein Thema, eine *Problem- oder Fragestellung*, für die es die Lernenden zu sensibilisieren gilt. Auch die „Praxis“ des Sports wird im Unterricht erst dann zur Reflexion gezwungen, wenn man das ungebrochene Verhältnis zu ihr durchbricht und den Fluss der Normalität mit einer Frage oder einem Problem stört. Nach dem didaktischen Prinzip der „bricolage“ müssten somit *Fälle* konstruiert werden, an denen es etwas zu zeigen, zu deuten und zu lernen gibt – Fälle, in denen Praxis problematisch und fragwürdig wird. Die Konstruktion eines Falls sollte sich nach Klafkis didaktischer Analyse (2007, S. 74ff.) an den Fragen ausrichten, ob er für das Lernen der Schülerinnen und Schüler einen alltagsweltlichen Erfahrungszugang ermöglicht, in der Gegenwart sowie in der Zukunft für sie bedeutsam ist und ob er in einem größeren Sinn- und Sachzusammenhang eine exemplarische Bedeutung hat. Im Sportunterricht vollzieht sich *Erkenntnis in und über Praxis* somit im Auslegen von Fällen – sie bieten Anlässe zum Praktizieren und zum Theoretisieren von Sport. Wenn Ehni (1989) davon spricht, dass sich die prinzipielle Unversöhnlichkeit von Theorie und Praxis des Sports faktisch *im Handeln* aufhebt, dann müsste die Fachdidaktik diese handlungsbezogenen Erfahrungs- und Vermittlungsmodalitäten auch gezielter in den Horizont reflexiven Lernens heben. Das konkrete Handlungsgeschehen im Sportunterricht würde nach dem Prinzip einer „reflektierten Praxis“ somit als *Arbeit am Fall* konzipiert: Spezifische Ereignisse, Situationen und Szenarien sportlicher Praxis wären so zu arrangieren, dass die Lernenden im und durch Handeln aufmerksam werden, etwas erkennen, suchen, prüfen und verstehen, um dann zu *praktischen Phänomenen* auch *theoretische Äquivalente* zu finden. Die sportliche Handlungspraxis im Unterricht müsste hier als ein *Forschungs- und Gestaltungsfeld* konzipiert werden, das sich – mit Blick auf das schulische Lehren und Lernen – vornehmlich in den Dienst der Daseins-Erhellung und weniger der Daseins-Erfüllung stellt. Erst eine solche Fachdidaktik bietet die Chance für eine „Erkenntnis im und durch Unterricht“ (Gruschka, 2009), die die Praxis beeinflusst, die künftig eine andere Praxis herstellt und die die Lernenden *in und gegenüber* der Welt des Sports handlungsfähig macht.

10 Die hier aufgeführten Lernziele der „Verstehbarkeit“, „Sinnhaftigkeit/Bedeutsamkeit“ und „Handhabbarkeit/Bewältigbarkeit“ gehen zurück auf die Komponenten des Kohärenzsinn innerhalb des Salutogenesemodells (Antonovsky, 1997). Wenn der Kohärenzsinn als „eine generalisierte Art, die Welt und das eigene Leben in ihr zu sehen“ (ebd., S. 39) verstanden werden kann, dann ist er im übertragenen Sinne das Herzstück einer reflexiven Handlungsfähigkeit.

Versteht man die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit wie Berger und Luckmann (2007) als einen dialektischen Prozess von „Externalisierung“, „Objektivierung“ und „Internalisierung“, dann sind diese Momente auch für den Sportunterricht entscheidend. Nicht nur das praktische Handeln selbst, sondern auch distanzierende Methoden der Beobachtung und Versprachlichung erlangen diesbezüglich – wie Ehni (1977) bereits propagierte – eine neue Bedeutung für die Erschließung der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Sports. Bezogen auf die hier skizzierten Versatzstücke, kann die Formel der „reflektierten Praxis“ somit als ein *didaktisches Prinzip* verstanden werden, das den Schülerinnen und Schülern einen bewussteren Zugang zum Lernfeld „Sport, Körper und Bewegung“ durch eine rekonstruktive, dekonstruktive und konstruktive Auseinandersetzung im fachlichen Unterricht zu eröffnen versucht.

4 | AN DEN GRENZEN DES UNTERRICHTS¹¹

Wenn Sport „keine hirnlose Angelegenheit schwitzender Körper“ (Schulz, 1985, S. 212) ist und Schulfächer nicht dualistisch in Denken *oder* Machen aufgeteilt werden können, dann müsste die Sportdidaktik nicht nur die „Leibferne“ als Monitum der Rationalität schulischen Lernens, sondern auch die „Reflexionsferne“ als Monitum der Sinnlichkeit sportlicher Praxis intensiver thematisieren. Ein „Learning by Doing *and* Thinking“ ist jedoch nur dann zu haben, wenn die populäre Rede von einem erfahrungs- und handlungsorientierten Unterricht auch die Emphase der Reflexivität ernst nimmt. Dass mit der Formel der „reflektierten Praxis“ kein didaktisches „Sesam-öffne-dich“ gefunden ist, das die – nicht selten prekäre – Diskrepanz zwischen Kopf und Körper im Sportunterricht bruchlos auflösen kann, dürfte klar sein. Solche Erwartungen wären auch überzogen und missachten zudem den *komplementären* Charakter dieser epistemologischen Zugänge zur Wirklichkeit. Statt des normativen Postulats der harmonischen Einheit und Verschmelzung ist die Reflexion im Sportunterricht möglicherweise eher als *Verzögerung*, als *Verfremdung* und *Verstörung von Praxis* zu sehen; sie setzt sich in ein spezifisches, *beobachtendes Verhältnis* zu ihr und schafft gerade damit auch Brüche. Diese nicht wegzudiskutierende Differenz zwischen Praktizieren und Theoretisieren muss einem „ganzheitlichen“ Lernen jedoch nicht entgegenstehen, im Gegenteil: Erst sie ermöglicht eine bewusster und reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Praxiserfahrungen, den Bedingungen sowie Möglichkeiten des Sports. Doch wie viel Reflexion muss sein? Diese – eigentlich normative – Frage wirft Neumann (2007) unter alltagspraktischen Gesichtspunkten auf, indem er das knappe Zeitkontingent im Sportunterricht zum entscheidenden Faktor und Dilemma einer „reflektierten Praxis“ erklärt. Als Lösung dieses *quantitativen* Problems empfiehlt er einen pragmatisch-ökonomischen Umgang mit Reflexion im Unterricht im Sinne der Beschleunigung oder auch Auslagerung bei einer gleichzeitigen – obwohl so sicherlich unmöglichen – Aufwertung (ebd., S. 66f.). Das *qualitative* Problem der fachlichen Lehr-Lern-Prozesse bzw. die Frage der inhaltlichen Bereicherung der unterrichtlichen Bildung und Erziehung durch eine „reflektierte Praxis“ tritt hier weitestgehend in den Hintergrund.

11 Die Überschrift dieses Kapitels ist ein Buchtitel von Gruschka (2010), der in seinen empirischen Studien zeigt, wie schulischer Unterricht in seiner Form die pädagogischen Möglichkeiten faktisch verwirklichen oder aber eliminieren kann und damit obere wie untere Grenzen der didaktischen Bildungsarbeit markiert.

Geht die didaktische Forschung als rekonstruktive Erforschung der Didaktik diesem qualitativen Problem nach, so zeigen bereits die empirischen Studien der Erziehungswissenschaften, dass der *normale*, alltägliche Unterricht weit unterhalb seiner pädagogischen Möglichkeiten bleibt (Gruschka, 2010, S. 9). Mit diesem „Cooling-out“ der eigenen Normen durch Inhalte und Aufgaben, „mit denen nichts mehr gelernt und vermittelt werden kann“ (Gruschka, 2012, S. 45), schrumpft die Praxis auf ein Minimum an Bildungsqualität. Als läge über dem Unterricht ein „Tabu des Zeigens“ (ebd., S. 55), werden grundlegende Operationen der Analyse, Synthese, Schlussfolgerungen, Abduktion, der Verbindung von Anschauung und Begriff, die zur Erkenntnis der Lernenden führen können, systematisch ausgeschlossen. Auch der Sportunterricht ist mit solchen didaktischen *Trivialisierungen* und *Pragmatisierungen* aufs Engste vertraut. Nach den Untersuchungen von Schierz (2012) bewegen sich Sportstunden permanent „an der Grenze zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht“ (ebd., S. 294), da sie im Normalfall durch *Formbildungen des Sports* geprägt sind und nicht durch eine schulische Zeige- und Deutungsfunktion. Fragen des Verstehens, zum Sinn, zur Bedeutung und Kontingenz sportlicher Praxis werden hier kaum gestellt.

Wenn das Zeigen – wie Prange (2011, S. 40) sagt – eine „dreistellige Relation“ ist, dann können die didaktischen Fragen einer „reflektierten Praxis“ in einer *Heuristik* veranschaulicht werden, die an der didaktischen Pyramide nach Gruschka (2002)¹² und an das Grundmodell zur unterrichtlichen Dynamik des Lehrens und Lernens nach Reusser (2008) angelehnt ist (Abb. 1). Die klassische Denkfigur des „Dreiecks“, mit der die Grundstruktur des didaktischen Frage- und Zeigezusammenhangs aufgespannt wird, stellt für Reusser (2008) eine funktionale „Geschäftsgrundlage“ (ebd., S. 224) dar, die einer systematischeren Verständigung zwischen der psychologischen Lehr-Lern-Forschung und der bildungstheoretischen Didaktik dienen soll.¹³ Denn erst der interdisziplinäre Dialog ermöglicht – wie der Titel von Reusser anzeigt – eine „didaktisch fundierte Unterrichtsforschung“ sowie eine „empirisch fundierte Didaktik“. In einem solchen modellhaften Referenzrahmen liegt nun auch für die sportdidaktische Konzeptionierung einer „reflektierten Praxis“ ein zweifacher heuristischer und argumentativer Wert:

1. Die analytische Struktur der drei Teilkulturen des Lehrens und Lernens rückt je verschiedene Frageperspektiven und Theoriehorizonte ins Blickfeld;
2. die zentralen Themen und vorliegenden Befunde der empirischen Forschung können systematisch eingeordnet und didaktisch fundiert werden (ebd., S. 224).

Die bei Reusser aufgeführte *Ziel- und Stoffkultur*, die Lehrende in Bezug auf den Gegenstand Sport herstellen, aktualisiert Fragen nach der konkreten *Inszenierung* „reflektierter Praxis“ im Sportun-

12 Die Form der „didaktischen Pyramide“ verweist laut Gruschka (2002) auf die Existenz einer *Hinterbühne des Unterrichts*, auf der persönliche Beziehungen der Lehrenden und Lernenden zum Gegenstand Sport eine Rolle spielen und die sich auf die Inszenierung, Kultivierung und Erschließung „reflektierter Praxis“ im Unterricht maßgeblich auswirken.

13 Mit Blick auf die immer stärker auseinanderdriftenden Forschungsparadigmen plädiert er aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie für einen intensiveren Austausch zwischen Theorien und Begrifflichkeiten, Struktur- und Prozessvorstellungen von Unterricht sowie den forschungsmethodisch differenten Zugängen zum Untersuchungsfeld.

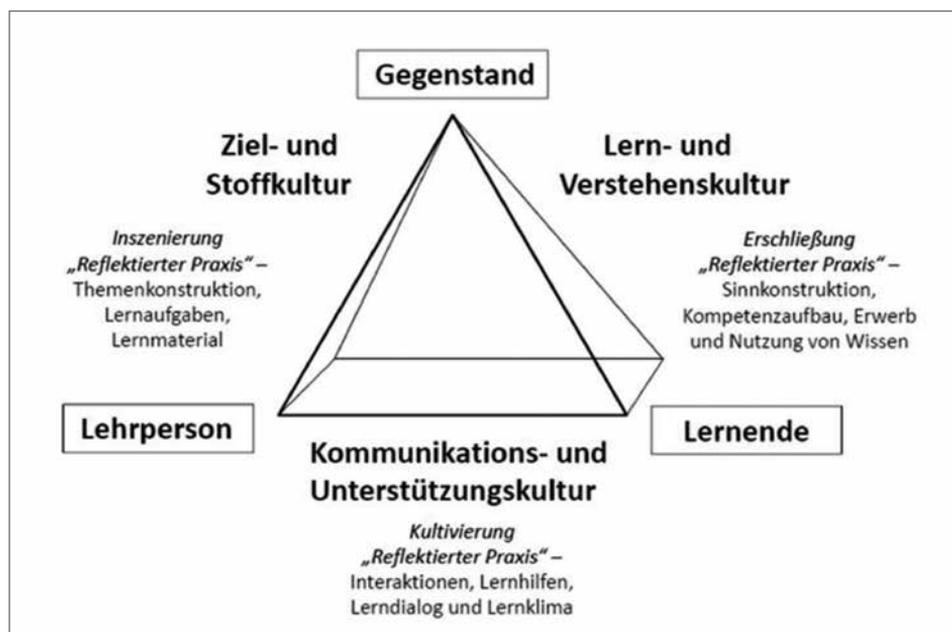


Abb. 1: „Reflektierte Praxis“ als Unterrichtsprinzip

terricht: Wie werden Themen, sachliche Problem- und Fragestellungen konstruiert? Wie wird der Lernstoff selektiert, akzentuiert und didaktisch aufbereitet? Wie sehen konkrete Lernsituationen, -aufgaben und -materialien aus, mittels derer Praxis reflektiert werden kann? Auf der anderen Seite ist auf die *Lern- und Verstehenskultur* der Schülerinnen und Schüler und damit auf Fragen der *Erschließung* „reflektierter Praxis“ einzugehen: Wie und mit welchen Voraussetzungen setzen sich die Lernenden mit dem Fachinhalt Sport auseinander? Wie wird das im Unterricht erworbene Wissen und Können für eine reflexive Handlungsfähigkeit verarbeitet? Mit der *Kommunikations- und Unterstützungskultur* zwischen den Akteuren wird nach Formen der *Kultivierung* „reflektierter Praxis“ im Sportunterricht gefragt: Wie ist das Lernklima, die unterrichtliche Interaktion und Kommunikation zu gestalten, um eine Art „Reflexionskultur“ im Fach Sport zu etablieren? Solche Fragen müssen letztlich durch empirische Forschungen beantwortet werden, die es schaffen, das pädagogische Geschehen als Prozess zu rekonstruieren und die sozialen Praktiken des Unterrichts „in eigenem Recht“ zu beschreiben (Breidenstein, 2010, S. 872). Das heißt vor allem, zunächst differenzierter zu verstehen, wie Unterricht in seinen *Mikroprozessen* tatsächlich funktioniert und wie er im Alltag selbst dann ungestört voranschreitet, wenn er seinem Zweck, Lernen zu ermöglichen, nicht immer nahekommt. Wer an Unterrichtsqualität und an Unterrichtsentwicklung interessiert ist, der sollte sich auch mit schlechtem oder misslingendem Unterricht auseinandersetzen, da man genau diese Funktionsmuster durchbrechen muss und gleichzeitig ihre Resistenz gegen Innovationen nicht unterschätzen sollte (ebd., S. 870). Für die empirische Erforschung „reflektierter Praxis“ im Sportunterricht wären Studien über den unterrichtlichen Alltag deshalb wichtig, aber

nicht ausreichend, denn sie können keinen Aufschluss über die didaktischen Schwierigkeiten und Potenziale in der praktischen Umsetzung geben. Weil das Prinzip der „reflektierten Praxis“ im Normalfall einer Sportstunde eher nicht zu finden und der reguläre Unterricht durch „Reihen verpassender Chancen“ (Gruschka, 2011b, S. 71) gekennzeichnet ist, wäre hier der Ansatz einer *fachdidaktischen Entwicklungsforschung* sicherlich gewinnbringender (Prediger, Link, Hinz, Hussmann, Ralle & Thiele, 2012). In einem iterativ angelegten Untersuchungsdesign würden konkrete Lehr-Lern-Arrangements theoriegeleitet auf der Grundlage verfügbaren Erfahrungs- und Forschungswissens von Lehrkräften und Wissenschaftlern konzipiert, die dann in der unterrichtspraktischen Realisierung systematisch evaluiert und daraufhin weiterentwickelt würden, um so auch zu lokalen Theorien über Lernprozesse, ihre Initiierung und Unterstützung zu gelangen.¹⁴ Eine sportdidaktische Entwicklungsforschung zur „reflektierten Praxis“ würde sich demnach sowohl der spezifischen Fachproblematik als auch der grundsätzlichen Art und Weise des Lehrens und Lernens annehmen. Die pädagogischen Ressentiments gegen einen „verkopften“ Unterricht halten sich schließlich hartnäckig; insbesondere in den „Praxisfächern“, wie Otto (1998a, S. 149) beklagt:

Mein Gott, nein: Nicht Lernen und Wissensvermittlung sind zu reduzieren, nicht der Kopf ist zu schonen. Es kommt auf bessere, vielfältigere Inszenierungen jeglichen Lernens an, auf motivierende Zumutungen für den Kopf, den Leib und die Sinne.

Auch in der sportdidaktischen Entwicklung werden solche Zumutungen – im Sinne einer fachkulturellen Schließung oder Öffnung gegenüber einer Emphase der Reflexivität – weiter zu diskutieren sein. Schließlich unterliegt das *Unterrichtliche des Fachs*, wie Schierz (2012, S. 286) anmerkt, selbst Bedingungen der Kontingenz. Es ist weder notwendig gegeben noch ist es unmöglich; ebenso wie die Realisierung und Erforschung einer „reflektierten Praxis“.

14 Solche quasiexperimentellen Studien sind von ihrer Struktur variabel genug, um eine hohe Praxisnähe im Feld bei gleichzeitig ausreichenden Kontrolloptionen zu ermöglichen.

LITERATUR

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (21. Auflage.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 869-887.
- Brodthmann, D. & Trebels, A. H. (Hrsg.). (1983). *Sport begreifen, erfahren und verändern*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.
- Dreiling, N. & Schweihofen, C. (2004). Schulsport 11-13. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. *Sammelband der Zeitschrift Sportpädagogik*, 2-7. Seelze: Friedrich.
- Egger, K. (1979). Sportdidaktik – Sportpädagogik – Sportwissenschaft. In S. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 231-261). (Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports, Bd. 2). Bad Homburg: Limpert.
- Ehni, H. W. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. (Reihe Sportwissenschaft. Ansätze und Ergebnisse). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. W. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 173-206). (Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports, Bd. 2). Bad Homburg: Limpert.
- Ehni, H. W. (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). Referate zur dvs-Tagung vom 6. bis 8.10.1988 im Büttnerhaus, Reinhausen bei Göttingen. Clausthal-Zellerfeld: H. Greinert OHG.
- Gessmann, R. (2002). Andersartig und gleichwertig? Das Schulfach Sport zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit. In W. Borgers, J. Buschmann, K. Lennartz & S. Wasong (Hrsg.), *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung. Festschrift für R. Quanz* (S. 149-166). Köln: Carl und Liselott Diem-Archiv.
- Giel, K., Hiller, G. G. & Krämer, H. (1974) *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1*. Stuttgart: Klett.
- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich „Bewegung, Spiel und Sport“. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (S. 18-30). (Reihe Sport, Bd. 16). 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. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 39-52). (Forum Sportpädagogik, Bd. 4). Aachen: Shaker.
- Größing, S. & Wutz, E. (1976). *Theorie im Leistungskurs Sport: Beiträge und Unterrichtsmodelle für den Sportunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1980). *Sport: Theorie in der gymnasialen Oberstufe. Arbeitsmaterialien für den Sportunterricht*. Bd. 1: Schorndorf: Hofmann.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis im und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts*. (Pädagogische Fallanthologie, Bd. 10). Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2011a). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2011b). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2012). Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer pädagogischen Praxis. *Pädagogische Korrespondenz*, (45), 45-56.
- Hagen, R., Siekmann, H. & Trebels, A. H. (1992). Referenzpunkte für ein Konzept zu „Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur“. *Sportunterricht* 41 (7), 284-289.

- Hörning, K. H. (2004). Kultur als Praxis. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 139-151). (Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe). Stuttgart: Metzler.
- Kastrup, V. (2011). Was halten Sportlehrkräfte von Theorieanteilen im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 60 (12), 376-380.
- Klafki, W. (2007). *Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Kurz, D. (1977/1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. 3. Unveränderte Auflage. (Reihe Sportwissenschaft. Ansätze und Ergebnisse). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1987). Vom „Vollzug von Leibesübungen“ zur „Handlungsfähigkeit im Sport“ – Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen. In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Symposium zum Andenken an den Sportpädagogen J. N. Schmitz* (S. 52-67). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1976). Theorie im Unterricht. In H. Gabler (Hrsg.), *Schulsportmodelle in Theorie und Praxis. Unter besonderer Berücksichtigung einer empirischen Untersuchung von Sportzugklassen* (S. 270-287). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. (Edition Schulsport, Bd. 13) 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.
- Moldaschl, M. (2004). *Institutionelle Reflexivität*. Zugriff am: 08.03.2013 unter: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5494/data/MM_Institutionelle.pdf
- Naul, R. (2002). Über die Rationalisierung des Sportunterrichts. In W. Borgers, J. Buschmann, K. Lennartz & S. Wassong (Hrsg.), *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung. Festschrift für R. Quanz* (S. 109-119). Köln: Carl und Liselott Diem-Archiv.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Hohengehren: Schneider.
- Neumann, P. (2007). Reflexion – ein Prinzip in Konkurrenz zur Bewegungszeit. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 65-68). Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel. Hamburg: Czwalina.
- Otto, G. (1998a). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik*. (Bd. 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen Bände). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G. (1998b). *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. (Bd. 2: Schule und Museum Bände). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Prange, K. (2011). *Zeigen – Lernen – Erziehen*. Herausgegeben von Karsten Kenklies. Garamond: IKS.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht*, 65 (8), 452-457.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 219-237.
- Rottländer, D. (2008). *Zwischen Pragmatismus und Professionalität. Beschreibungsweisen des Sportlehrerhandelns*. Dissertation. Universität Dortmund. Zugriff am: 28.07.2013 unter: http://eldorado.tu-dortmund.de:8080/bitstream/2003/25800/1/Diss_Word_dro.pdf
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 14). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schierz, M. (2010). Gewiss ungewiss: Die Zukunft des Schulfachs Sport. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 21-39). Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.-13. Juni 2009 in Hildesheim. Czwalina: Hamburg.
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen – Kontinenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In S. Körner & P.

- Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 281-299). Bielefeld: transcript.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). (Edition Schulsport, Bd. 21) Aachen: Meyer und Meyer.
- Schön, D. A. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schulz, N. (1982). Sportunterricht im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe. Ende oder Neubeginn einer einheitlichen Vorstellung von Unterricht? *Sportunterricht*, 7, 258-267.
- Schulz, N. (1985). Schulsport – Die aktuelle Diskussion um Aufgaben, Ziele und Inhalte im Überblick. In H. Denk & G. Hecker (Hrsg.), *Texte zur Sportpädagogik. Teil II* (S. 190-213). (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 19). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Schulz, N. (2000). Sport in der gymnasialen Oberstufe – Zum Verhältnis von Erziehung und Wissenschaftspropädeutik. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 177-204). Bönen: Kettler.
- Schulz, N. (2003). Fachspezifisches und Schulformspezifisches im gymnasialen Oberstufensport – Zum Praxis-Theorie-Bezug in Theorie und Praxis. In I. Bach & H. Sieckmann (Hrsg.), *Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels* (S. 151-165). Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. & Stibbe, G. (Hrsg.) (2011). Themaheft „Kenntnisvermittlung im Sportunterricht“. *Sportunterricht*, 60 (12).
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd. 35). Sankt Augustin: Academia.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit – revidiert. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 23 (1), 52-75.
- Trebels, A. H. (1999). Sportunterricht in der neuen Gymnasialen Oberstufe. *Sportpädagogik*, 23 (1), 11-17.