

# THEMENKONSTITUTION UND REFLEXION – FALLSTUDIEN ZUR BEDEUTUNG DER THEMENKONSTITUTION FÜR EINEN REFLEKTIERTEN SPORTUNTERRICHT

von Petra Wolters und Ilka Lüsebrink

**ZUSAMMENFASSUNG** | Die von bildungstheoretischen Überlegungen ausgehende Diskussion um einen reflektierten Sportunterricht führt zu der Frage, wie Reflexionsphasen sinnvoll in den Gesamtkontext des Unterrichts zu integrieren sind, um Bildungsanlässe zu ermöglichen. Damit gerät die Themenkonstitution in den Fokus. Im vorliegenden Beitrag wird, ausgehend von zwei Fällen aus dem Sportunterricht, dem Zusammenhang von Themenkonstitution und Reflexionsanlässen im Sportunterricht nachgegangen. Die an der interpretativen Unterrichtsforschung orientierten exemplarischen Fallstudien lassen sich zu einem Modell verdichten, das drei zentrale Konstitutionselemente herausstellt: das Erkennen des Transformationsprozesses von der Sache zum Unterrichtsgegenstand, die Passung der ideellen Unterrichtsplanung zum Unterrichtsgegenstand sowie die Klärung der Sache durch das Bewegungs- und sprachliche Handeln auf der Ebene der konkreten unterrichtlichen Inszenierung.

Schlüsselwörter: Reflektierter Sportunterricht, Themenkonstitution, Fallstudien, Unterrichtsforschung

## SUBJECT MATTER AND REFLECTION. CASE STUDIES OF A REFLECTIVE PHYSICAL EDUCATION

**ABSTRACT** | Reflective Physical Education is an approach based on theories of “Bildung” which assume that perturbations can instigate processes of “Bildung”. Thus, it has to be carefully considered how reflecting phases can be put into the whole of a P.E. lesson in order to facilitate opportunities of “Bildung”. Consequently, the subject matter of a P.E. lesson must be brought to attention. Starting from empirical data – two examples of P.E. lessons – this article shows how a subject matter emerges and how reflecting occasions are closely connected to it. The research methods used are case studies in the tradition of interpretative teaching research. Our case studies result in a model with three central elements: first, the teacher has to recognize the transformation of an object (e. g. a “thing” or phenomenon existing in the world outside schools) to subject matter, then the planning of the lesson must fit to the subject matter, and third, movement tasks as well as reflecting phases must clarify the object.

Key Words: reflective practice in PE, subject matter, case studies, research on teaching PE

# THEMENKONSTITUTION UND REFLEXION – FALLSTUDIEN ZUR BEDEUTUNG DER THEMENKONSTITUTION FÜR EINEN REFLEKTIERTEN SPORTUNTERRICHT

## 1 | EINLEITUNG

Betrachtet man die aktuellen Diskussionen zum fachdidaktischen Konzept eines reflektierten Sportunterrichts, dann liegt neben grundagentheoretischen Forschungen (vgl. Thiele & Schierz, 2011; Schierz & Thiele, 2013; Serwe-Pandrick, 2013; 2016a; Lüsebrink & Wolters, 2018) ein Fokus auf den Reflexionsphasen innerhalb – bzw. oftmals: am Ende – des Unterrichts. Das gilt sowohl für eher praxisorientierte Überlegungen (vgl. Auras, 2010; Neumann, 2006) als auch für wissenschaftliche Studien. Letztgenannte sind vorrangig mit dem Namen Serwe-Pandrick verknüpft, die vor allem kommunikative Prozesse in Reflexionsphasen detailliert analysiert (vgl. Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016). Weitere Schwerpunkte der Untersuchungen von Serwe-Pandrick et al. betreffen die Sichtweisen der Lehrkräfte (Serwe-Pandrick & Thiele, 2012; 2014) sowie die Schüler/in-nensicht (Serwe-Pandrick & Thiele, 2012) auf reflektierten Sportunterricht. Sie betonen aus einer normativen Perspektive, dass das Grundanliegen eines „reflexiven Sportunterrichts“ nicht allein in einem Gesprächskreis am Stundenende umzusetzen sei; vielmehr muss Unterricht ganz anders inszeniert und durchgeführt werden (vgl. Grewe, 2013; Serwe-Pandrick, 2016b; Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016, S. 27).

Der vorliegende Beitrag erweitert diesen Fokus insofern, als dass uns die *Integration* von Reflexionsphasen in den *Gesamtkontext von Unterrichtsplanung und -inszenierung* interessiert. Mit anderen Worten: Der Prozess der *Themenkonstitution* wird in seiner Bedeutung für einen reflektierten Sportunterricht untersucht.

Unsere empirischen Studien zu Reflexionsanlässen und –gesprächen im alltäglichen Sportunterricht (vgl. Lüsebrink & Wolters, 2017) zeigen zunächst, dass drei grundlegende Konstellationen unterschieden werden können: Erstens lassen sich im alltäglichen Sportunterricht viele Reflexionsanlässe rekonstruieren, die von den Lehrpersonen nicht aufgegriffen werden. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Lehrpersonen die Reflexionsanlässe nicht bemerken, sie mehr oder weniger bewusst übergehen – z. B. um den Unterrichtsfluss nicht zu stören – oder aber nicht als Reflexionsanlässe interpretieren. So kann etwa das Durchbrechen vorgegebener Organisationsformen durch einen Schüler ausschließlich als Disziplinverstoß aufgefasst und dementsprechend mit disziplinarischen Maßnahmen reagiert werden, ohne das Potenzial für bildungsrelevante Reflexionen zu realisieren.

Zweitens finden sich Reflexionsanlässe, die auch als solche interpretiert und entsprechend genutzt werden. Unsere Untersuchungen zeigen, dass Reflexionsgespräche häufig nicht die Qualität aufweisen, die auf bildende „Effekte“ hoffen lassen dürfen. Das scheint zum einen an den hohen Anforderungen zu liegen, die Reflexionsgespräche an die Lehrpersonen stellen, bei gleichzeitig

ungünstigen Rahmenbedingungen (vgl. Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016, S. 45). Zum anderen gelingt es häufig nicht, den Reflexionsanlass und das Reflexionsgespräch in den Gesamtkontext des Unterrichts so einzubetten, dass sich das bildende Potenzial entfalten kann.

In der dritten von uns unterschiedenen Grundsituation geht dem Reflexionsgespräch kein Reflexionsanlass voraus, der aus einer Irritation der Schülerinnen und Schüler resultiert. Das Gespräch knüpft demnach nicht an das Handeln und Erleben der Schülerinnen und Schüler an, sondern resultiert aus einem Impuls der Lehrperson. Diese in aller Regel eher unergiebigsten Reflexionen in Hinblick auf einen bildenden Sportunterricht bezeichnen wir als „Pseudo-Reflexionen“.

Neben den „vollständig“ verpassten Chancen für Reflexionen wäre also genauer zu erforschen, wodurch die bildenden Möglichkeiten von Reflexionsphasen bestimmt werden. Die Gestaltung der Reflexionsphase scheint hier nur ein, wenn auch durchaus entscheidender, Faktor zu sein. Mit dem Verweis auf die Themenkonstitution und damit die Integration der Reflexionen in den Gesamtkontext des Unterrichts wurde ein zweiter bereits angedeutet. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, anhand von empirischem Material, zu untersuchen, wie Reflexionen in die Konzeption und Durchführung des Unterrichts integriert sind und welche Folgen sich daraus jeweils für einen bildenden Sportunterricht ergeben.

Nachfolgend sollen zunächst theoretische Rahmungen vorgenommen werden (2), bevor das methodische Vorgehen knapp erläutert wird (3). Daran anschließend dienen zwei Fälle aus dem Sportunterricht als Ausgangspunkt für die Bearbeitung der aufgeworfenen Frage nach der Integration von Reflexionsgesprächen in den Unterricht (4). Es folgen verallgemeinernde Überlegungen zur Themenkonstitution, die mithilfe theoretischer Anschlüsse über die Fälle hinausweisen und in ein Modell der Themenkonstitution münden (5). Ein kurzes Fazit beschließt den Beitrag (6).

## **2 | THEORETISCHER RAHMEN**

### **2.1 | TRANSFORMATORISCHE BILDUNGSTHEORIE UND REFLEKTIERTER SPORTUNTERRICHT**

Wenn wir von „Reflexionsanlässen“ sprechen, dann beziehen wir uns damit zum einen auf eine bildungstheoretische Folie. Im Rahmen des transformatorischen Bildungsverständnisses (vgl. Marotzki, 1990; Kokemohr, 1989; Koller, 2012) werden Bildungsprozesse als Erfahrungsprozesse konzipiert, in denen Irritationen oder Krisen als Auslöser eine zentrale Rolle spielen (vgl. Buck, 1981; Waldenfels, 2013). Reflexionsanlässe stellen in unserem Ansatz demnach die *didaktische Wendung des bildungstheoretischen Begriffs der Irritation* dar (vgl. Lüsebrink & Wolters, 2017).

Neben diesem bildungstheoretischen Fundament sind für unsere Untersuchung zum anderen fachdidaktische Überlegungen zu einem bildenden Sportunterricht von Relevanz. Hierfür nutzen wir das Konzept eines handlungsbefähigenden Sportunterrichts (vgl. Thiele & Schierz, 2011 sowie Schierz & Thiele, 2013), das in der sportdidaktischen Diskussion bereits eine lange Tradition aufweist (vgl. Ehni, 1977; Kurz, 1977). In diesen Ansätzen hat Reflexion eine zentrale Position (vgl. Serwe-Pandrick, 2013), angefangen bei Ehni's „Sinnerörterungsfähigkeit“ bis hin zur „reflektierten

Handlungsfähigkeit“ bei Thiele und Schierz (2011) sowie Schierz und Thiele (2013). 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 nach Ehni: das Handeln und Erleben. Zum anderen das Theoretisieren, das eine Distanzierung vom unmittelbaren Handeln und Erleben zum Zwecke der Erkenntnis und Bildung bedeutet. Die Distanzierung kann auf verschiedene Weisen erfolgen, kommt unter der Perspektive einer intersubjektiven Vermittelbarkeit aber vermutlich nicht ohne die Repräsentationsform der Sprache aus.

Thiele und Schierz (2011) sowie Schierz und Thiele (2013) spitzen die Idee eines bildenden Sportunterrichts darauf zu, 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.<sup>1</sup>

## 2.2 | THEMENKONSTITUTION

Was Gegenstand, Inhalt oder Thema von Unterricht ist, ist eine Grundfrage der Didaktik. Es ist daher erstaunlich, dass nach einer Auseinandersetzung in den 1970er- bis 1990er-Jahren kaum noch Veröffentlichungen dazu zu finden sind. Dass Unterrichtsinhalte nicht einfach „da sind“, sondern erzeugt werden, bemerkt schon Kaiser (1972, S. 141-142): „Inhalte sind immer nur als gerade gedachte Inhalte möglich, d. h. der Weg des Lernens und der Vermittlung, der Prozeß des Denkens strukturiert eben diese Inhalte. Ein Nachdenken über Inhalte ist nicht möglich ohne ein Nachdenken des Weges ihrer Konstituierung.“ Hier wird noch keine begriffliche Differenzierung zum Thema getroffen, die Klafki (1976) als Erster in die didaktische Diskussion einführt. Seine Definition des Begriffs Unterrichtsthema in Abgrenzung von Gegenstand oder Inhalt lautet folgendermaßen:

„Mit ‚Inhalten‘ (...) bzw. ‚Gegenständen‘ sollte man Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinn pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüfstadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein ‚Inhalt‘ oder ‚Gegenstand‘ (...) unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum ‚Thema‘“ (Klafki, 1976, S. 83).

Das Zitat drückt aus, dass Themen zwar Inhalte oder Gegenstände zugrunde liegen, dass sie aber immer unter einer didaktischen Absicht im Unterricht inszeniert werden. Sie treten damit nicht „in Reinform“ auf bzw. so, wie sie vielleicht in der außerschulischen Welt vorzufinden sind, sondern didaktisch gefiltert. Ein Inhalt oder Gegenstand wird dementsprechend *als etwas* betrachtet, nämlich als Gelegenheit für die Schülerinnen und Schüler, daran etwas Bestimmtes zu lernen.

---

1 Zur detaillierteren Darstellung der theoretischen Folien s. Lüsebrink & Wolters (2017 und 2018).

Meyer (1995, S. 634) weist darauf hin, dass ein Thema einen begrenzten Ausschnitt der Wirklichkeit außerhalb der Schule, nämlich die Praxis von Menschen in der Gesellschaft, repräsentiert. „Die Arbeit im Unterricht besteht demnach in der Bearbeitung symbolischer Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis, also in der Interpretation von Wissen über diese Praxis. Dies gilt auch für psychomotorische und manuelle unterrichtliche Tätigkeiten, die ebenfalls eine ‚Interpretation‘ von Wirklichkeit leisten“ (Meyer, 1995, S. 635).

Themen werden nicht einfach der gesellschaftlichen Praxis „entnommen“, sondern langwierig von verschiedenen Interessengruppen ausgehandelt (ebd.). Bevor im Unterricht ein Thema konstituiert wird, hat es also einen vielschichtigen Prozess der Produktion, Selektion und Transformation hinter sich (ebd., S. 636). Dabei bestimmen zu einem nicht geringen Teil institutionalisierte Prozesse, wie Inhalte zu Unterrichtsthemen werden. Themen z. B. erscheinen nach Fächern und Disziplinen sortiert und sind auch hierarchisch klassifiziert; meist sind sie durch die Institution und durch die Lehrkraft in Lehrgängen abgesichert (vgl. Meyer, 1995, S. 638). Rumpf (1979) spricht dabei von Schulwissen als „offiziellen“ Weltversionen. Nach Gruschka wird die Transformation vom Objekt zum Unterrichtsgegenstand „so notwendig sie unausgesetzt realisiert wird, unaufgeklärt und weitgehend implizit vollzogen. Sie liegt in ihren Ergebnissen in den meisten Fällen immer schon vor: als Musteraufgabe, als Lektion im Lehrbuch, als Arbeitsblatt oder als Unterrichtsimpuls“. Innerhalb dieses Transformationsschritts lässt sich nach Auffassung Gruschkas „bereits eine Fülle von Bildungsbehinderungen“ entdecken (2002, S. 122).

Nach Klingberg (1990, S. 53) vollzieht sich die Themenkonstitution auf drei Ebenen: Erstens werden Themen bildungstheoretisch, schulpolitisch, pädagogisch und allgemeindidaktisch konstituiert, zweitens in der Planung der Lehrkraft, die eine ideelle Unterrichtskonstruktion entwirft, in der auch Aufgaben, Unterrichtsverlauf und -resultate enthalten sind, und drittens vollzieht sich die Themenkonstitution im Prozess der Vermittlung und in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden (vgl. Klingberg, 1990, S. 53).

Letzterer Konstitutionsprozess wird schon bei Menck (1975) beschrieben, der der „lehrerlastigen“ Sicht Klafkis widerspricht. Handlungen und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht sind immer am Prozess der Unterrichts- und damit auch Themenkonstitution beteiligt, selbst wenn diese aus Lehrersicht vielleicht als Störungen aufgefasst werden (vgl. Menck, 1975, S. 49). „Schüler treffen im unterricht entscheidungen und tragen somit zu dessen konstitution bei; auch dann wenn sie sich für die extreme möglichkeit entscheiden, nicht zu antworten“ (Menck, 1975, S. 75; Kleinschreibung im Original).

In der Sportdidaktik hat sich Ehni (1979, S. 196) schon früh mit Grundformen didaktischer Repräsentation beschäftigt, die in seinem Konzept eines handlungsorientierten Sportunterrichts durchaus auch mit „Themenkonstitution“ betitelt sein könnten. Er nennt mehrere Aspekte, von denen besonders zwei für unser Anliegen bedeutsam sind: die Repräsentation und Rekonstitution durch Bewegungshandeln, in der eine Erkenntnis durch Erfahrung und Engagement möglich ist, sowie die Repräsentation und Rekonstitution durch sprachliches Handeln, die eine Erkenntnis durch Reflexion und das Verstehen des Sports anbahnen soll.

Themenkonstitution lässt sich zusammenfassend sowohl in Ebenen ordnen, die, angefangen von der gesellschaftlichen Makroebene, etwa durch Bildungspläne, bis hin zur unterrichtlichen Mikroebene realisiert wird, als auch in zeitliche Dimensionen, die von der Planung von Unterricht bis zu dessen tatsächlicher Durchführung reichen. Während bei der Planung überwiegend die jeweilige Lehrkraft Entscheidungen trifft, indem sie die „Sache“ zu einem Unterrichtsgegenstand macht und Aufgaben und Unterrichtsschritte dazu plant, kommen bei der Durchführung die Schülerinnen und Schülern ins Spiel, die auf die Inszenierung der Lehrkraft reagieren und damit das Unterrichtsthema interaktiv hervorbringen.<sup>2</sup> Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Mikroebene des Unterrichts, wohl wissend, dass zugleich immer gesellschaftliche Prozesse der Makroebene in den konkreten Unterricht hineinwirken. Bezieht man das Gesagte auf das Ziel, Sportunterricht reflexiv und damit potenziell bildend zu gestalten, so ist dafür der Gesamtprozess von der Planung bis zum konkreten Reflexionsgespräch zu beachten.

### 3 | METHODIK

Unser Augenmerk liegt – wie bereits angedeutet – darauf, genauer zu bestimmen, welcher Zusammenhang zwischen Themenkonstitution und Reflexion im Sportunterricht besteht und wie Reflexion in Planung, Durchführung und Ergebnis des Unterrichts einzuordnen ist. Dazu haben wir aus unserem Fallmaterial zwei Fälle ausgewählt, an denen dieser Zusammenhang besonders deutlich wird. Folgt man den Überlegungen Breidensteins (2002) zur Systematisierung unterschiedlicher Ansätze interpretativer Unterrichtsforschung, dann handelt es sich also um eine fachdidaktisch motivierte Untersuchung. Demnach geht es darum, „bei der Untersuchung von Ausschnitten aus dem Unterrichtsalltag Verfestigungen und Unreflektiertheiten sowie als problematisch erachtete Erscheinungen im Unterrichtsalltag aufzudecken, zu beschreiben und auf sie hinzuweisen; es geht darum, Handlungs- und Deutungsmuster bezüglich ihrer Effektivität im Hinblick auf Lernerfolge zu beurteilen und gegebenenfalls alternative Unterrichtsideen zu entwickeln“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 17).<sup>3</sup>

Als Untersuchungsmaterial dienen uns Fälle, die auf Videoaufnahmen bzw. Beobachtungen von Sportunterricht basieren. Sowohl Videoaufnahmen als auch Beobachtungen werden in Unterrichtstranskripte überführt, die – so gut dies angesichts der eher ungünstigen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts möglich ist – aus wörtlicher Verschriftung der gesprochenen Sprache sowie aus Beschreibungen der Bewegungshandlungen bestehen (vgl. Wolters, 2006; Scherler & Schierz, 1993). Die Falldarstellung folgt der Leitlinie, so weit wie möglich auf einer beschreibenden Ebene zu bleiben und keine weitergehenden Interpretationen vorzunehmen (vgl. Scherler & Schierz, 1987, S. 85-86; Thonhauser, 1996, S. 67).

---

2 Anders wäre es allerdings bei einem weitgehend geöffneten Unterricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler schon maßgeblich an der Planung und Themenfindung beteiligt sind. Diese Form des Sportunterrichts ist uns im Laufe des Forschungsprojekts jedoch (noch) nicht begegnet.

3 Wir beschränken uns bei den methodischen Erläuterungen auf das Auswertungsverfahren der beiden in diesem Beitrag dargestellten und interpretierten Fälle. Methodologische Hinweise auf die Auswahl und Kontrastierung von Fällen sowie auf das Wechselspiel von Datenerhebung und fortlaufender Interpretation finden sich z. B. bei Kelle und Kluge (1999) oder bei Wolters (2006).

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgt in fünf Schritten, die entsprechend einer qualitativen Forschungslogik durchaus zirkulär ablaufen können.

1. Die Auswertung beginnt mit einer sequenziellen Analyse der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktionen. Dem liegt Oevermanns These zugrunde, dass Sequenziertheit mehr ist als Temporalität: „Jedes scheinbare Einzel-Handeln ist sequentiell im Sinne wohlgeformter, regelhafter Verknüpfung an ein vorausgehendes Handeln angeschlossen worden und eröffnet seinerseits einen Spielraum für wohlgeformte, regelmäßige Anschlüsse. An jeder Sequenzstelle eines Handlungsverlaufs wird also einerseits aus den Anschlussmöglichkeiten, die regelmäßig durch die vorausgehenden Sequenzstellen eröffnet wurden, eine schließende Auswahl getroffen und andererseits ein Spielraum zukünftiger Anschlussmöglichkeiten eröffnet“ (2000, S. 64). Der Durchgang durch den Text erfolgt demnach Schritt für Schritt, wobei die Interpretation der ersten Textstelle nicht durch das Wissen um den weiteren Verlauf eingeschränkt werden darf. Erst wenn unterschiedliche Lesarten herauspräpariert sind, können im nächsten Schritt mögliche Anschlüsse – z. B. der Lehrperson auf das (sprachliche) Handeln der Schülerinnen und Schüler – erörtert werden. Diese werden schließlich mit der tatsächlich gewählten Option abgeglichen, um so die fallspezifische Logik der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion zu rekonstruieren (vgl. Wernet, 2009, S. 27-32). Als weitere Prinzipien einer sequenziellen Interpretation gelten Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Extensivität sowie Sparsamkeit (vgl. Wernet, 2009, S. 21).
2. Der zweite Schritt der Interpretation betrifft entsprechend unseres Forschungsfokus‘ die Rekonstruktion von Reflexionsanlässen. Gesucht werden im detaillierten Durchgang durch den Text also Irritationen im oben dargestellten bildungstheoretischen Sinne, da für die weitere Bearbeitung von Relevanz ist, wie die Reflexionsgespräche mit schülerseitiger Irritation zusammenhängen.
3. Auf dieser Basis kann nun ein Bezug hergestellt werden zwischen der Fallstruktur und der Frage des Umgangs mit Reflexionsanlässen.
4. Da uns die Einbettung von Reflexionen in den Gesamtkontext des Sportunterrichts interessiert, muss nachfolgend der Blickwinkel erweitert werden. Nur so eröffnet sich die Möglichkeit, über die konkreten unterrichtlichen Interaktionen hinaus der Frage nachzugehen, inwiefern andere Ebenen als die der unterrichtlichen Interaktion – einschließlich des Reflexionsgesprächs – für die Entfaltung des Bildungspotenzials von Bedeutung sind. Hier sind vor allem auch didaktische Analysen nach Klafki (2007) erforderlich.
5. Abschließend geht es wiederum um mögliche Anknüpfungen der Erkenntnisse an bildungswissenschaftliche, allgemein- und fachdidaktische Konzepte und Theorien.

Nachfolgend werden die Ergebnisse unserer Untersuchung anhand von zwei exemplarischen Fallinterpretationen dargestellt und veranschaulicht. Dabei können nicht alle Analyseschritte detailliert aufgeführt werden. Allerdings erhebt die Darstellung durchaus den Anspruch, unser Vorgehen zu verdeutlichen und damit die Ergebnisse intersubjektiv diskutierbar zu machen. Während von den oben genannten fünf Schritten die Sequenzanalyse (1.) eher als Vorarbeit zum später ausformulierten Interpretationstext gelten kann, sollte der zweite Schritt, d. h. die Rekonstruktio-

on von Reflexionsanlässen, deutlich erkennbar sein. Die Fallstruktur (3.) ist im Interpretationstext enthalten, besonders in den jeweils letzten Textpassagen, die das Geschehen des Falls vor dem Hintergrund der Interpretationsfolie „Umgang mit Reflexionsanlässen“ resümieren. Die Auswertungsschritte 4. und 5. zeigen wir besonders im Zusammenhang mit der Themenkonstitution im Kapitel 5.

## 4 | EXEMPLARISCHE FALLINTERPRETATIONEN

### 4.1 | FUSSBALL MAL ANDERS<sup>4</sup>

*Falldarstellung:* Eine Gruppe von Studierenden<sup>5</sup> hat eine Unterrichtsstunde mit dem Thema „Fußball mal anders“ für eine vierte Klasse geplant. Dabei kommt neben Spinnenfußball auch Würfelfußball vor. Zwei Mannschaften spielen gegeneinander. Statt mit einem Ball wird jedoch mit einem Schaumstoffwürfel gespielt. Bleibt der Würfel so liegen, dass sich oben eine gerade Augenzahl befindet, darf Mannschaft A den Würfel schießen, bei einer ungeraden Zahl ist Mannschaft B an der Reihe. Das Spiel konzentriert sich auf wenige Quadratmeter des Spielfeldes; fast alle Kinder starren gebannt auf den Würfel. Nur wenige Kinder halten sich etwas abseits. Wenn der Würfel zum Liegen gekommen ist, versuchen die Spieler, ihn in Richtung Tor zu schießen. Da die gegnerischen Spieler ebenfalls nah am Würfel stehen, fliegt das Spielgerät jedoch nicht weit. Nach jedem Schuss tritt eine kurze Pause ein, bis wieder zu erkennen ist, welche Zahl oben liegt.

Die Studierenden rufen die Schülerinnen und Schüler zusammen.

Studentin: Ist euch bei einem Spiel etwas aufgefallen, was nicht geklappt hat? (...) Vielleicht beim Zahlenspiel was gewesen?

S 1: Ähm, es gab bei uns immer nur ungerade Zahlen. Deswegen konnten wir nie schießen.

Studentin: Hattet ihr kein Würfelglück?

S 1: Nee.

Studentin: Gab's da noch ein Problem?

S 2: Wir mussten uns erst einigen, wer schießt.

Studentin: Okay.

S 3: Man konnte nicht viel zusammenspielen, weil da immer welche vorm Ball standen.

Studentin: Okay. Kann man da denn vielleicht ´ne Lösung finden?

S 4: Nicht vorm Ball steh'n.

Studentin: Wie weit soll man denn entfernt sein?

S 4: So'n Meter?

Studentin: Oder ´ne andere Möglichkeit?

Schweigen.

---

4 Der Falldarstellung liegt eine Videoaufnahme zugrunde, die bisher nicht veröffentlicht ist. Sie ist im Besitz von Petra Walters.

5 Man könnte argumentieren, dass der Fall keinen alltäglichen Sportunterricht repräsentiert, da Studierende den Unterricht leiten. Der Gehalt des Falls und die Unterrichtsidee, einen bekannten Inhalt wie Fußball „einmal anders“ als herkömmlich zu gestalten, ist aber sowohl in der didaktischen Literatur als auch bei gestandenen Lehrkräften durchaus verbreitet. Insofern sind zwar die Unterrichtenden nicht in einer alltäglichen Situation; der dem Fall zugrunde liegende Unterricht hätte aber unserer Erfahrung nach genauso von schon fertig ausgebildeten Sportlehrkräften durchgeführt werden können.



Studentin: Vielleicht könnten wir uns ja schon mal darauf einigen, dass man mindestens einen Meter Abstand halten muss.

Zustimmendes Gemurmel.

Studentin: Gab's da noch was?

S 5 (unverständlich)

Studentin: Ich hab das, glaub ich, auch einmal gesehen, dass der Ball nicht ausrollen konnte, ne? Also, man muss den Würfel auch so weit laufen lassen, dass er wieder ´ne Zahl zeigt. Können wir uns denn darauf einigen, dass wir das gleich so hinkriegen, wenn wir das noch mal spielen?

SuS: Ja!

Im anschließenden Spieldurchgang bemühen die Kinder sich, den Abstand zum schießenden Spieler einzuhalten, sobald sie herausgefunden haben, wer denn berechtigt ist, den Würfel als Nächstes zu spielen. Die Pause nach jedem Schuss sowie die Klumpenbildung um den Würfel bleibt jedoch bestehen.

*Fallauslegung:* Die Studierenden haben ihre Unterrichtsstunde „Fußball mal anders“ genannt. Damit ist sicherlich gemeint: anders als der „große“ Fußball, der uns allenthalben in den Medien begegnet und der sicher auch den Kindern einer vierten Klasse vertraut ist. Was ist nun „anders“ an dem Würfelfußballspiel, das die Schülerinnen und Schüler spielen sollen? Zunächst fällt natürlich sofort ins Auge, dass das Spielgerät kein Ball, sondern ein Würfel ist. Dieser unterscheidet sich vom Ball erstens dadurch, dass er kaum rollt und – da er aus Schaumstoff ist – nicht sehr weit geschossen werden kann. Zweitens erhält er eine Rolle im Spiel, die ein normaler Fußball nicht hat: Er bestimmt per Zufallsprinzip darüber, welche Mannschaft als Nächstes am Zug ist. Mit diesen beiden Unterschieden kann man getrost sagen, dass das von den Studierenden ausgewählte Würfelfußballspiel tatsächlich sehr anders ist als das Fußballspiel nach den bekannten Regeln.

Nur: Ist die Andersartigkeit didaktisch sinnvoll? Man könnte verschiedene Vermutungen zu den Intentionen der Studierenden anstellen, beispielsweise, dass sie mit dem Zufallsprinzip Könnensunterschiede innerhalb der Klasse nivellieren wollten. Sie könnten gehofft haben, dass damit mehr Chancen für Sportspielungeübte entstehen, sich am Spiel zu beteiligen. Dies wäre eine typische pädagogische Zielsetzung. Auch wenn wir nicht mit absoluter Gewissheit sagen können, was die tatsächlichen Absichten der Studierenden waren, hilft auf alle Fälle die didaktische Analyse nach Klafki (2007) weiter, um die Sache, die unterrichtet wird, genauer zu untersuchen.

U. a. ist nach Klafki die Sachstruktur des zu vermittelnden Inhalts zu analysieren. Spiele sind gekennzeichnet durch gegenläufige Kräfte, die sich in der Schwebe halten, wodurch die charakteristische Spannung bei Spielen entsteht (vgl. zusammenfassend Kolb, 2005, S. 19). Die Spielparteien setzen sich handelnd auseinander, sodass „eine dichte Folge aufeinander bezogener Interaktionen“ (Kolb, 2005, S. 19) entsteht. Sportspiele haben neben den eben aufgeführten allgemeinen Merkmalen besondere Charakteristika, wie Dietrich formuliert: „gegeneinander gerichtete, wechselseitige und simultane Angriffs- und Abwehrhandlungen, in denen die Spielgegner die gleiche Absicht verfolgen, ein Spielobjekt in ein (in der Regel vom Gegner verteidigtes) Ziel zu bringen“.

Für Fußball bedeutet das:

Tab. 1: Handlungsanalyse des Fußballspiels (Dietrich, 1976, S. 91)

	Angriff	Abwehr
A	Torschuss	Torabwehr
B	Herauspielen der Torschussgelegenheit	Abschirmen des Tors
C	Aufbauen eines Angriffs	Stören des Angriffs

„Fußballspielen lernen hieße demnach: in den o. a. Grundsituationen des Spiels angemessen handeln zu können“ (Dietrich, 1976, S. 92). Um Sportspiele zu vermitteln, kommt es also darauf an, die einzelnen Spielerinnen und Spieler mit einer Spielfähigkeit auszustatten. So ist es günstig, wenn die Spielenden sich in bestimmten Räumen aufhalten und anspielbereit sind, d. h., sich eben nicht alle auf den Ball stürzen. Der Spieler in Ballbesitz versucht, den am besten postierten Spieler anzupassen. Die verteidigende Mannschaft wiederum bemüht sich, den Absichten des Gegners zuvorzukommen und den Ball zu erobern, die Räume zu verstellen und generell das Passspiel der angreifenden Mannschaft zu stören.

Zwar folgt Würfelfußball im Prinzip derselben Spielidee wie Fußball: selbst Tore schießen und Tore des Gegners verhindern. Aber jegliche Strategie der Spielerinnen und Spieler sowie überhaupt ein Spielfluss wird durch die Regel unterbunden, dass nur der Würfel darüber entscheidet, welche Mannschaft wieder schießen darf. Dass die Schülerinnen und Schüler alle nahe am Spielgerät stehen, ist im Sinne dieser Regel verständlich: schließlich wollen sie alle möglichst schnell wissen, wer dran ist. So wird das Spiel eher zu einem Reaktionstest und Glücksspiel als zu einem Spiel, bei dem es auch um Raumgewinn, Auspielen des Gegners und geschickte Taktik geht. Würfelfußball repräsentiert daher nicht die typischen Strukturen eines Zielschussspiels, sondern ist vielmehr eine Erfindung, die sich durch den Glücksspielcharakter nicht mit dem sportlichen Prinzip der Überbietung durch Können verträgt.

Die Studierenden rufen nach einer Weile die Schülerinnen und Schüler zur Besprechung in den Sitzkreis. Lösen sich nun vielleicht die Widersprüche auf, die gerade benannt wurden? Eine Studentin leitet das Reflexionsgespräch so ein: „Ist euch bei einem Spiel etwas aufgefallen, was nicht geklappt hat?“

Im Verlauf des Gesprächs beschwerten sich die Schülerinnen und Schüler über das Würfelpoch und dass man nicht gut zusammenspielen könne, weil immer alle nah am Ball stehen. Damit haben die Kinder zwei wesentliche Probleme benannt: Ballbesitz ist Zufall und ein Zusammenspiel ist nicht möglich, wenn der Raum des Spielfeldes nicht genutzt wird und alle direkt beim Spielgerät stehen. Hier hätten die Studierenden die Chance gehabt, die Andersartigkeit des Würfelfußballspiels konstruktiv zu nutzen. Man hätte im Kontrast herausarbeiten können, was die typischen Merkmale eines Sportspiels sind und wie der Würfelfußball davon abweicht.

Eigentlich ist Würfelfußball nämlich eine ideale Irritation, weil er im wahrsten Sinne des Wortes einen bekannten Ablauf zum Stocken bringt und für Verfremdungen sorgt. Sportspielgeübte Schü-

lerinnen und Schüler hätten daran erkennen können, was sie sonst wohl nur als implizites, körperlich verankertes Wissen zur Verfügung haben: dass Sportspiele einen Spielfluss hervorbringen, der spannend ist, dass das Zusammenspiel vom Verhalten im Raum abhängt, dass die Fähigkeit, mitzuspielen, nicht nur von der Technik, sondern auch vom taktischen Verständnis geprägt ist usw. Für die Sportspielengeübten wäre ein reflektierter Blick ebenfalls sinnvoll, weil sie so erkennen können, was sie noch lernen müssen, um ihre Spielfähigkeit zu verbessern. Die Strukturen von Fußball zu erkennen, wäre natürlich auch auf viele weitere Sportspiele zu übertragen, sodass die Reflexion darüber exemplarischen Wert hat. Wäre der Reflexionsanlass genutzt worden, hätte man zwei Erkenntnisse vermitteln können: Aufklärung über vielleicht schon Gekanntes (für die Sportspielengeübten) und ein Horizont möglichen Könnens (für die Sportspielengeübten).

Allerdings sind die Studierenden eher daran interessiert, ihr Würfelfußballspiel zu retten und daher wird am Funktionieren herumgebastelt. Als Lösung erster Ordnung, d. h. eine Lösung, die innerhalb des vorgegebenen Rahmens bleibt (vgl. Scherler, 1989, S. 19-20), schlägt ein Schüler vor, vom jeweils schießenden Spieler Abstand zu halten. Die Studentin greift den Vorschlag mit dem Abstand auf und erhebt ihn zur Regel.

Zusammenfassend: Allein die Abkehr vom Fußball nach bekannten Regeln schafft noch kein klares Unterrichtsthema, sondern eher eine Art Vakuum, das auch durch die Reflexion nicht gefüllt werden kann. Dass die Sachstruktur des Fußballs nicht mit der des Würfelfußballspiels übereinstimmt, hat bei den Schülerinnen und Schülern zu Irritationen geführt. Insofern war die Chance gegeben, die Irritation als Reflexionsanlass zu nehmen. Es findet auch eine Reflexion statt, aber diese beschränkt sich darauf, die Spielform und damit die Unterrichtsplanung zu verteidigen. Die lohnende und bildungsrelevante Frage nach der Sachstruktur von Sportspielen kommt nicht zum Tragen.

## 4.2 | KOOPERATIVE SPIELE

*Falldarstellung:* Sportunterricht in einer ersten Klasse. Nach einer kurzen Begrüßung sagt die Lehrerin: „Heute lernen wir in verschiedenen Spielen, wie wir miteinander Aufgaben lösen können.“

Im Anschluss an das einführende *Ameisenspiel* folgt das *Atomspiel*. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich frei zur Musik im vereinbarten Raum bewegen. Bei Ertönen eines Signals sollen sie sich in vorgegebener Anzahl zu einer Gruppe zusammenfinden, um bestimmte Aufgaben zu lösen. Die erste Aufgabe lautet: In der Vierergruppe haben insgesamt zwei Hände und vier Füße Bodenkontakt. Die Aufgabe wird von nur einer der fünf Gruppen richtig ausgeführt. Bei den anderen Gruppen berühren weitere Körperteile den Boden. Die Lehrerin steht neben einer Gruppe, welche die Aufgabe nicht richtig gelöst hat und fragt: „Habt ihr es alle hinbekommen?“ Ein Teil der Klasse reagiert nicht auf die Frage, der andere Teil bejaht diese. Lehrerin: „Gut, dann wieder durcheinander laufen.“ Auch im weiteren Verlauf werden die Aufgaben von den meisten Gruppen nicht richtig gelöst.

[...]

Im nachfolgenden Kreisgespräch darf eine Gruppe eines ihrer Ergebnisse vorführen. Es ist jedoch nicht richtig.

Lehrerin: „Was war denn wichtig bei diesen Aufgaben?“

Fabian: „Nichts!“

Lehrerin: „Könntet ihr die Aufgaben alleine lösen, also alleine mit der Nase, einer Hand, einem Knie und dem Po den Boden berühren?“

Fabian: „Ja!“

Die Lehrerin lässt nun Fabian versuchen, die Aufgabe alleine zu lösen. Dies gelingt ihm nicht. Seine Mitschüler und Mitschülerinnen lachen.

Die Lehrerin geht zur nächsten Aufgabe über. [...]

(Fallarchiv Sportdidaktik, 2017).

*Fallauslegung:* Die Ankündigung der Lehrerin legt für die Stunde verschiedene Spuren: inhaltlich soll es um „Spielen“ gehen, allerdings ist die daran geknüpfte Zielsetzung nicht die Entwicklung und Verbesserung von Spielfähigkeit. Der Fokus liegt vielmehr darauf, zu lernen, miteinander Aufgaben zu lösen. Der Lehrerin scheint es also zum Ersten um Kooperation zu gehen, um die gemeinschaftliche Bearbeitung und Lösung der Aufgabenstellungen. Diese Deutung wird durch das Reflexionsgespräch gestützt. Mit der Frage: „Was war denn wichtig bei diesen Aufgaben?“, versucht die Lehrerin, ein Nachdenken über die Bedeutung der gestellten Aufgaben zu initiieren. Worauf sie dabei abzielt, wird deutlich, als sie nachfragt, ob die Aufgaben alleine zu lösen wären. Sie will den Kindern also die Einsicht vermitteln, dass zur Lösung kooperatives Handeln notwendig ist.

Zweitens geht es ihr um „das Lösen von Aufgaben“. Da sich dies nicht auf das Abrufen von Routinelösungen bezieht, scheint es sich um eine besondere Form von Aufgaben zu handeln, nämlich um Probleme. Das unterstreicht auch die oben bereits rekonstruierte Zielsetzung, die Kinder zur Einsicht führen zu wollen. Einsicht resultiert innerhalb von Problemlöseprozessen aus einer Veränderung der Problemrepräsentation bzw. einer Neuraumung des Problems. Gehen die anfänglichen Lösungsversuche zunächst noch in eine Sackgasse, wird durch eine spätere Änderung der Repräsentation die Lösung überhaupt erst möglich (vgl. Betsch, Funke & Plessner, 2011).

Wenn es der Lehrerin aber um Problemlösen und Einsicht geht, dann müssten die Schülerinnen und Schüler zunächst mit dem Problem konfrontiert werden. Betrachtet man das Vorgehen der Lehrerin vor diesem Hintergrund, dann fällt jedoch auf, dass die Probleme, die zu einer Einsicht führen sollen (nämlich: ich kann die Aufgaben nicht alleine lösen, sondern nur in Kooperation mit anderen), bereits *vorab* von der Lehrerin für die Schüler und Schülerinnen gelöst wurden, indem die Lehrerin die Aufgaben direkt als Gruppenaufgaben plant und inszeniert. Hätte sie den Kindern die Aufgaben ohne weitere Vorgaben hinsichtlich der Art und Weise des Lösungswegs gestellt, dann wären möglicherweise Irritationen entstanden, die in einen Problemlöseprozess hätten überführt werden können. Die Aufgaben hätten also prinzipiell durchaus das Potenzial für einen problemlöseorientierten Unterricht. Hier haben wir allerdings den umgekehrten Weg, sodass die Lösung nur noch im Nachhinein von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden kann. Als Zwischenfazit ließe sich für die Ebene der Auswahl von Aufgaben zur Präsentation des Unterrichtsgegenstands formulieren, dass hier das Paradox eines problemorientierten, aber gleichzeitig irritationsfrei inszenierten Unterrichts vorliegt.

Lassen sich möglicherweise dennoch Irritationen auf Schüler- und Schülerinnenseite rekonstruieren? Einen ersten Ansatzpunkt, wenn auch unterhalb der dargestellten Ebene von Einsicht durch Neurahmung, böten die fehlerhaften Lösungen beim *Atomspiel*. Obwohl die Lehrerin hier nach Problemen der Schüler und Schülerinnen fragt, versäumt sie es nachfolgend, deren Rückmeldungen mit eigenen Beobachtungen abzugleichen. Im Fokus stehen damit nicht die tatsächlichen Aufgabenlösungen, sondern das *Erleben* der Kinder. Dieses Erleben kann durchaus von Interesse sein, sowohl als Rückmeldung über die Angemessenheit der ausgewählten Aufgaben als auch als Ausgangspunkt für Irritationen. Das Beispiel zeigt jedoch, dass ohne den Abgleich mit der oder den richtigen Lösungen Fehleinschätzungen resultieren können. Da die Schülerinnen und Schüler keine Information darüber erhalten, ob sie die Aufgabe richtig oder falsch gelöst haben, müssen sie entweder davon ausgehen, dass alle ihre Lösungen richtig sind. Oder sie kommen zu dem Ergebnis, dass es keine Rolle spielt, was sie „produzieren“. Die Möglichkeit, durch eindeutige Rückmeldungen Irritationen und nachfolgende Reflexionen zu initiieren, bleibt von der Lehrerin jedenfalls ungenutzt.

Nachfolgend wählt sie mit dem Sitzkreis eine Organisationsform, die im Sportunterricht „klassisch“ für Reflexionsphasen ist. Die fehlerhafte Demonstration einer Gruppe wird von ihr schließlich als Reflexionsanlass genutzt. Wiederum scheint die Lehrerin eindeutige Urteile zu den Aufgabenlösungen zu vermeiden. Ihre Nachfrage geht demgegenüber einen Schritt zurück: Sie fragt nach der Bedeutung der Aufgaben: „Was war denn wichtig [...]?“

Für den Schüler Fabian offenbar: „Nichts!“ Interpretiert man diese Antwort nicht primär als Versuch, Lacher bei den Mitschülern und Mitschülerinnen zu provozieren, dann könnte sie als weiterer Beleg dafür gelten, dass den Kindern entweder gar nicht klar ist, worauf es ankommt oder sie – bei Nachvollzug der Lehrerinnenintention – diese nicht teilen, also subjektiv keine Bedeutung zuweisen können.

Die Lehrerin stellt eine weitere Frage („Könntet ihr die Aufgaben alleine lösen, also alleine mit der Nase, einer Hand, einem Knie und dem Po den Boden berühren?“), die als Vertiefung der vorherigen verstanden werden kann. Als dies immer noch nicht zur gewünschten Einsicht führt, fordert sie Fabian auf, seine Lösung zu demonstrieren. Sie versucht also weiterhin, die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, ohne selbst die Lösung zu präsentieren, wechselt im Rahmen des Kreisgesprächs jetzt allerdings von Nachdenken/Reflexion zu Ausprobieren/„Machen“, wohl wissend, dass Fabian die Aufgabe nicht lösen wird. Das Reflexionsgespräch wird dann – eher überraschend – mit Fabians Versuch und dem daraus resultierenden Lachen der Mitschüler und Mitschülerinnen abgebrochen. Das erscheint aus mehreren Gründen nicht sinnvoll. Zum Ersten könnte Fabian sich blamiert fühlen. Zum Zweiten besteht das Risiko, dass einzelnen Kindern immer noch nicht klar ist, worauf die Lehrerin hinauswollte, weil sie Fabians Scheitern als individuelles Versagen interpretieren und nicht als prinzipielle Unlösbarkeit der Aufgabe ohne Kooperation mit anderen. An dieser Stelle wäre es demnach sinnvoll gewesen, entweder sofort alle Schüler und Schülerinnen zum Lösen der Aufgabe aufzufordern oder dies zumindest im Anschluss an Fabians Bemühung zu tun. Die Reflexionsphase, die von der Lehrerin zunächst gut angeleitet wird, bleibt hier „unvollendet“.

## 5 | THEORETISCHE EINORDNUNG: ZUSAMMENHÄNGE VON THEMENKONSTITUTION UND REFLEXION

Abschließend sollen die fallbezogenen Ergebnisse in verallgemeinernder Absicht theoretisch eingeordnet werden. Das geschieht auf der Folie der Themenkonstitution, die für die Frage nach der Integration von Reflexionsanlässen in den Sportunterricht brauchbar erscheint (vgl. Abb. 1).

Im Fall „Fußball mal anders“ zeigt sich eine deutliche Differenz zwischen dem Objekt Fußball und dem Unterrichtsgegenstand „Fußball mal anders“ in Gestalt von Würfelfußball. Zu fragen ist, was Würfelfußball (oder auch Spinnenfußball) mit Fußball zu tun hat, also mit dem Ausschnitt der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, der hier thematisiert werden soll (vgl. Gruschka, 2002, S. 121). Notwendig wäre demnach eine didaktische Analyse, um herauszuarbeiten, „was [...] der Bildungsgehalt des den Schülern präsentierten Unterrichtsgegenstandes (ist) und wie [...] sich dieser zum postulierten Urbild aus der realen Welt der Bildungstoffe“ verhält (2002, S. 122).

Wie oben gezeigt, könnte die Differenz von Würfelfußball zu Fußball bei absichtsvollem Einsatz und unter der Voraussetzung, dass die Lehrperson durchschaut, worin die Transformation besteht, gerade zu einer idealen Irritation führen, die sachbezogene Bildungsprozesse eröffnet. Die Themenkonstitution resultiert zudem aus der Unterrichtsplanung der Lehrperson. Im Fall „Kooperative Spiele“ findet sich an dieser Stelle ein deutlicher Bruch: Das Ziel der Lehrerin – Einsicht in die Notwendigkeit kooperativen Aufgabenlösens zu gewinnen und zu lernen, gemeinsam Aufgaben zu lösen – wird von ihr irritationsfrei geplant, da durch die im *Atomspiel* vorgegebene Organisationsform die Notwendigkeit von Kooperation nicht zum Problem werden kann, sondern das Problem vorab für die Schülerinnen und Schüler gelöst wird, wobei sie die Problemlösung anhand der Aufgabenstellungen bestenfalls nachvollziehen können. In diesem Fall verhindert die Differenz also gerade Irritationen und damit gegenstandsbezogene Reflexionsanlässe. Die trotzdem noch vorhandenen Optionen für Reflexionsanlässe angesichts der fehlerhaften Lösungen der Schülerinnen und Schüler können nicht die Ebene der Einsicht in die grundlegende Notwendigkeit von Kooperation zur Aufgabenlösung erreichen, sondern „nur“ die Ebene der Einsicht in die Notwendigkeit von Absprachen im Rahmen von Gruppenaufgaben.

Damit sind wir bei einer dritten Differenzlinie, die die unterrichtliche Inszenierung und damit auch die Interaktionen zwischen Lehrperson und Lernenden betrifft. Auch hier verweist der Fall „Kooperative Spiele“ auf die mangelnde Passung aufgrund von fehlenden Rückmeldungen. Zudem zeigen sich zwar mehrfach sinnvolle Eröffnungen für ein problemorientiertes Gespräch. Diese Ansätze werden aber zum einen nicht konsequent zu Ende geführt. Das abgebrochene Reflexionsgespräch personalisiert demgegenüber das Scheitern und lenkt damit vom Sachproblem ab. Zum anderen soll nun in der Reflexion das erarbeitet werden, was eigentlich in der handelnden Auseinandersetzung mit den Bewegungsaufgaben hätte erfahren werden müssen.

Die Lehrenden im Fall „Fußball mal anders“ bemühen sich intensiv um Lösungen für die aufgetretenen Spielprobleme. Da ihnen aber selbst der Transformationsprozess vom Objekt zum Unterrichtsgegenstand nicht transparent ist, bewegt sich das Reflexionsgespräch an der Oberfläche. Es führt nicht zur Klärung der Sache, sondern lediglich zu Lösungen erster Ordnung, mit denen der Fortgang des Unterrichts gesichert werden soll.

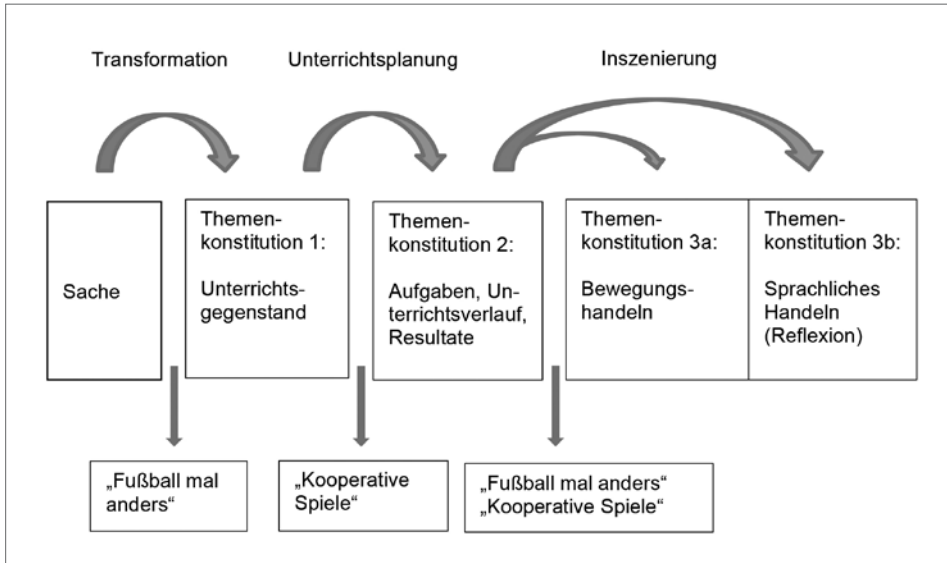


Abb. 1: Modell des Zusammenhangs von Themenkonstitution und Reflexion

Die Ergebnisse der Interpretationen zu den beiden Fällen lassen sich zu einem Modell verdichten, das drei zentrale Konstitutionselemente bei der Themenkonstitution herausstellt: das Erkennen des Transformationsprozesses von der Sache zum Unterrichtsgegenstand (Themenkonstitution 1 in Abb. 1), die Passung der ideellen Unterrichtsplanung zum Unterrichtsgegenstand (Themenkonstitution 2) sowie die Klärung der Sache durch das Bewegungs- und sprachliche Handeln auf der Ebene der konkreten unterrichtlichen Inszenierung (Themenkonstitution 3a und 3b). Die Zuordnungen der Brüche, die in den Fällen erkennbar sind, sind in den jeweiligen Übergängen markiert. Das Modell haben wir zunächst aus Grundannahmen von Klingberg (1990, s. Abschnitt 2.2) sowie anhand der interpretativen Arbeit am empirischen Material entwickelt; seine Übertragbarkeit wäre an weiteren Fällen systematisch zu prüfen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Gelingen des Reflexionsgesprächs also nicht allein von dessen Gestaltung und Durchführung abhängt, sondern eng mit verschiedenen Ebenen der Themenkonstitution verknüpft ist. In beiden Fällen wird deutlich: Innerhalb der Reflexionsgespräche ist nicht mehr zu „retten“, was bereits vorher „schiefgelaufen“ ist. Das Reflexionsgespräch kann damit seine zentrale Zielsetzung, die Sache zu klären und Erkenntnis durch sprachliches Handeln zu ermöglichen, nicht erfüllen.

## 6 | FAZIT

Die Idee des vorliegenden Beitrags besteht darin, aufzuzeigen, dass das bildende Potenzial eines reflektierten Sportunterrichts nicht allein durch die Gestaltung der Reflexionsphasen bzw. -gespräche bestimmt wird. Vielmehr ist von entscheidender Bedeutung, wie diese Gespräche in den Gesamtkontext des Unterrichts integriert sind. Damit geraten die einzelnen Schritte der

Themenkonstitution in den Blick, die im Rahmen der Planung und Inszenierung des Unterrichts stattfinden. Anhand von zwei Fällen, die exemplarisch interpretiert wurden, haben wir ein Modell entwickelt, das die Themenkonstitution in dreifacher Weise mit einem reflektierten Sportunterricht verknüpft (s. Abb. 1): Die Transformation der Sache zu einem Unterrichtsgegenstand stellt die erste Brücke dar, die man überschreiten muss, um zu einer konsistenten Reflexion zu gelangen (Themenkonstitution 1). Diese Brücke zu konstruieren, liegt in der Verantwortung der Unterrichtenden. Sodann ist in der Unterrichtsplanung sicherzustellen, dass Aufgaben und Unterrichtsverlauf dazu geeignet sind, den Unterrichtsgegenstand für Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen (Themenkonstitution 2). Eine weitere wesentliche Brücke wird durch die Inszenierung des Unterrichts geschlagen, bei der das Bewegungshandeln (Themenkonstitution 3a) sowie das sprachliche Handeln (Themenkonstitution 3b) dazu beitragen müssen, den Unterrichtsgegenstand umzusetzen und zu klären.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unterrichtliche Reflexion ihr Potenzial nicht entfalten kann, wenn sie lediglich als Anhängsel des Unterrichts erscheint, das nicht sinnvoll in den Gesamtkontext eingebettet ist. Die beiden oben dargestellten und ausgelegten Fälle verdeutlichen, dass alle drei Brücken in der Alltagspraxis des Sportunterrichts problematisch werden können, indem

- die Transformation von der Sache zum Unterrichtsgegenstand nicht erkannt wird (im Fall „Fußball mal anders“),
- die Unterrichts-/Verlaufsplanung nicht zum Unterrichtsthema passt (im Fall „Kooperative Spiele“ und
- Bewegungs- und sprachliches Handeln nicht zur Klärung der Sache führen (beide Fälle).

Da das Modell anhand empirischen Materials entwickelt wurde – wenngleich schon inspiriert durch Klingbergs Annahmen zur Themenkonstitution –, besteht noch weiterer Forschungsbedarf, ob es auf weitere Fälle der Reflexion im Sportunterricht übertragbar ist und ob es vielleicht sogar weitergehend für alle Prozesse der Themenkonstitution im Sportunterricht gilt.

Dass Reflexion zum Sportunterricht dazugehört, wird mittlerweile in der Sportlehrerbildung durchaus von vielen anerkannt. Im Verlauf des Forschungsvorhabens wurde jedoch zunehmend klar, dass gelingende reflektierte Praxis im Sportunterricht bisher kaum zu finden ist (vgl. auch Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016). Insofern haben wir in diesem Beitrag zwei misslungene Fälle von Reflexionsphasen dargestellt, die uns exemplarisch für viele andere Fälle erscheinen. Es sollte deutlich geworden sein, dass eine Fokussierung allein auf Reflexionsphasen zu kurz greift. Solange Reflexion als eine Art Zusatz zum Unterricht aufgefasst wird, den man gegebenenfalls auch weglassen könnte (was aus Zeitgründe übrigens recht häufig geschieht), wird das Bildungspotenzial nicht ausgeschöpft. Reflexion muss vielmehr als integraler Bestandteil eines bildenden Unterrichts verstanden werden, der von Beginn an in die Planung und Themenkonstitution einbezogen werden muss. Diesen Zusammenhang an Fällen expliziert zu haben, könnte einen Gewinn für die Lehrerbildung bedeuten.



## LITERATUR

- Auras, T. (2010). Reflektieren im Sportunterricht. Ritualisiertes Reden oder lohnenswertes Nach-Betrachten? *sportpädagogik* 29 (5), 32-35.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen: allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 11-27). Opladen: Leske + Budrich.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. München: Wilhelm Fink.
- Dietrich, K. (1976). Fußball. In K. Dietrich, G. Dürrwächter & H.-J. Schaller, *Die Großen Spiele* (S. 87-122). Wuppertal: Putty.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Gröbning (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 176-206). Bad Homburg: Limpert.
- Fallarchiv Sportdidaktik* (2017). Zugriff am 15.11.2017 unter [http://web.fhnw.ch/ph/sportdidaktik/sportdidaktik\\_fallarchiv/Fallarchiv.html](http://web.fhnw.ch/ph/sportdidaktik/sportdidaktik_fallarchiv/Fallarchiv.html)
- Grewe, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel*. Berlin: Logos.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Kaiser, H.-J. (1972). Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In P. Menck & G. Thoma (Hrsg.), *Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation*. (S. 129-144). München: Kösel.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W. (1976). Zum Verständnis von Didaktik und Methodik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (1), 77-94.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klingberg, L. (1990). *Lehrende & Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Position im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kolb, M. (2005). Strukturen von Spiel und Sportspiel. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 17-30). Schorndorf: Hofmann.
- 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.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (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 Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 27-44.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2018). Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 377-396). Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Menck, P. (1975). *Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion*. Frankfurt a. M.: Athenäum.

- Menck, P. (1983). Ein Unterrichtsthema wird interpretiert. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule* (S. 177-185). Tübingen: Narr.
- Menck, P. (1986). *Unterrichtsinhalt oder ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht*. Frankfurt a. M., Bern, New York: Lang.
- Meyer, H. (1995). Unterrichtsinhalt. In H.D. Haller & H. Meyer (Hrsg.), *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3)(S. 632-640). Stuttgart: Klett.
- Neumann, P. (2006). Wie viel Reflexion muss sein? *sportpädagogik* 25 (5), 54-55.
- 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.
- Rumpf, H. (1979). Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lerninhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (2), 209-230.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1987). Interpretative Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik. In W. Brehm & D. Kurz (Hrsg.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* (dvs-Protokolle, 28) (S. 74-102). Clausthal-Zellerfeld.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *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, E. (2013). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung* 1 (2), 25-44.
- Serwe-Pandrick, E. (2016a). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (Sonderheft Schulsport als soziale Praxis), 15-30.
- Serwe-Pandrick, E. (2016b). „Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ – zur Methodenfrage „reflektierter Praxis“. *sportunterricht*, 65 (5), 144-150.
- 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: Cwalina.
- 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.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52-75.
- Thonhauser, J. (1996). Fallgeschichten als didaktisches Instrument. In M. Schratz & J. Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (S. 61-90). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Waldenfels, B. (2013). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wenholt, T. (2010). Zwischen Gewissheit und Ungewissheit: Themenkonstitution und Themenentwicklung in Situationen bewegten Unterrichts. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 241-247). Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walters, P. (2006). *Bewegung unterrichten*. Hamburg: Czwalina.