

## Learning by doing *and* thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“

Esther Serwe-Pandrick

Der Schulsport wird nicht selten als „Bewegungsfach“ oder „Praxisfach“ betitelt – aktives Tun, körperliche Bewegung und unmittelbare Leiberfahrungen werden als Merkmale des fachlichen „Sonderstatus“ ins Feld geführt. In einer langen Tradition anthropologischer Legitimationen des Schulsports sind lern- und unterrichtstheoretische Fundierungen eher stiefmütterlich behandelt worden. Noch heute irritieren und provozieren jene Ansätze die eigene Fachkultur, die dem „Sport“ mit Ansprüchen der geistigen und wissenschaftlichen Arbeit zu Leibe rücken, da sie dem „Sonderbaren“ das „Vergleichbare“ schulischer Fächer zur Seite stellen. Doch insbesondere die im Schulsystem zunehmenden Diskurse um adäquate Lernergebnisse, Unterrichtsqualität und fachdidaktische Innovationen konfrontieren den Schulsport immer dringlicher mit entsprechenden Nachfragen zum Anspruch der fachlichen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Ob die normativ aufgeladene Formel der „reflektierten Praxis“ eine sportdidaktisch interessante Antwort bieten und einen möglichen Ankerpunkt der fachkulturellen Unterrichtsentwicklung aufzeigen könnte, soll hier näher betrachtet werden.

### Learning by Doing and Thinking? The Instructional Principle of “Reflective Practice”

Quite often physical education is referred to as a movement or practice subject: activities, physical movement and personal experiences with one's body are used to characterize the “special status” of the subject. Learning and instructional theories have hardly been discussed during the long tradition of its official anthropological reasoning. Even today these concepts irritate and provoke the physical education culture by applying cognitive and scientific theories as claims to “sport” by connecting the “speciality” with the “comparability” of school subjects. However, especially the increasing discussions within the school system about adequate learning results, instructional quality and sport didactical innovations intensely confront physical education with corresponding questions about the aspiration of its educational and rearing theories. The author closely examines whether the normatively loaded term of “reflective practice” can offer both an interesting answer for sport instruction as well as a possible anchor for the sport cultural development of teaching physical education.

Die veröffentlichten Repliken auf das letzte Themenheft zur „Theorie und Kenntnisvermittlung“ führen einmal mehr vor Augen, wie prekär das Verhältnis zwischen motorischer und kognitiver Lernaktivität im Sportunterricht ist bzw. eingeschätzt wird. Denn ein Schulfach, das sich inhaltlich mit Sport und Bewegung auseinandersetzt, muss sich offenkundig auch in den Dienst der Praxis stellen. Und in dieser Praxis wird immer wieder der Kopf – selten der Körper – diskussionswürdig. Gründe für den vorherrschenden Disput über einen „verkopften“ oder „kopflösen“ Sportunterricht finden sich einerseits auf der *normativ-theoretischen* Ebene, da durchaus unterschiedliche Bildungsansprüche an das Schulfach Sport gestellt werden. Sie finden sich aber auch auf der *praktisch-alltäglichen* Ebene des Unterrichtens, da die Bewegungszeit in eine direkte Konkurrenz zur Reflexionszeit tritt (Neumann, 2007). Wie schwierig es ist, unter pragmatischen Gesichtspunkten des Schulehaltens eine körperlich und geistig bewegende Sportstunde zu realisieren, zeigt sich hier wie unter einem Brennglas. Dennoch erstrahlt im Lichte des „erziehenden Sportunterrichts“ ein ambitionierter *Doppelausspruch* innerhalb der fachlichen Curricula (Nordrhein-Westfalen): Der Schulsport soll die Schülerinnen und Schüler „zum Handeln befähigen und zur Reflexion anregen“ (MSWF NRW, 2001, S. 64). Wie dieser implizierte Verweisungszusammenhang zwischen Handlungs- und Reflexionsbefähigung allerdings verstanden und hergestellt werden kann, ist eine sportdidaktisch zentrale und weitgehend ungeklärte Frage. Jüngst findet auch die Rede von einer

„reflektierten Praxis“ Einzug in die neue kompetenzorientierte Lehrplangeneration (MSW NRW 2011, S. 10). Diese sympathische Formel hält dort zwar keine konkrete Antwort, aber dafür die Hoffnung bereit, dasjenige in engster Verbindung zu versöhnen, was sich bislang eher gegen Passung und didaktische Harmonie sträubte. Dennoch bleibt offen, was hinter der normativ aufgeladenen Formel einer „reflektierten Praxis“ steckt – ein geübter Griff in die pädagogische Trickkiste? Eine fachdidaktische Neuorientierung? Ein sinnvolles Unterrichtsprinzip? Eine besondere Herausforderung dieser Formel liegt somit prinzipiell darin, den heuristischen und argumentativen Wert einer „reflektierten Praxis“ für die *Unterrichtsentwicklung* im Fach Sport genauer zu untersuchen. Um diesen Wert heraus zu präparieren, wird im Folgenden sowohl ein *diskursiver* Zugang zur normativ-theoretischen Ebene als auch ein *empirischer* Zugang zur praktisch-alltäglichen Ebene der Fachdidaktik eröffnet.<sup>1</sup>

## Erkenntnis im Sportunterricht – theoretische Annäherungen an eine „reflektierte Praxis“

### Zur Grundidee

Die „reflektierte Praxis“ ist keine einheimische Formel oder gar Konzeption der Sportpädagogik, sondern ein rhetorischer Import aus den Erziehungswissenschaften. Dass sie mittlerweile auch für außerpädagogische Handlungsfelder (z.B. der Medizin) zur gängigen Norm avanciert ist, erklärt sich durch ihren Rekurs auf eine Förderung des „*reflexiven Lernens*“ in und durch Praxis. Ein solches Verständnis ist konzeptionell insbesondere durch die Arbeiten von John Dewey (1910; 1938) und Donald Schön (1983) begründet worden, indem sie den spezifischen Zusammenhang zwischen der eigenen Erfahrung, der gezielten Reflexion und der kommunikativen Interaktion für das Lernen herausgestellt haben. Während der „reflektierte Praktiker“ mittlerweile zum Inbegriff einer professionellen Lehrkraft – auch Sportlehrkraft (Lüsebrink, 2012) – geworden ist, sieht man die Schülerinnen und Schüler offensichtlich nur selten in dieser Rolle. Dabei wirbt gerade der Sportunterricht mit einem erfahrungsorientierten, aktiv-entdeckenden Lernen, das die eigenen Erlebnisse und Handlungen als „Praktiker“ in den Mittelpunkt des fachlichen Bildungsprozesses stellt. Eine Art des „*learning by doing and thinking*“ müsste demnach für den Schulsport besondere Bedeutung erlangen. Denn hier geht es gerade nicht um eine Dichotomie, sondern um die *gegenseitige Durchdringung* von „Reflexion“ und „Praxis“ im sportunterrichtlichen Handeln und Lernen.

Wenn Reflexion (lat. reflexio) wörtlich als ein „Zurückbeugen“ übersetzt wird, dann ist damit im philosophischen Sinne ein intensives, prüfendes Nachdenken, Sinnen oder Abwägen gemeint. Diese zweifelsohne kognitive Tätigkeit wird als eine Methode zur *Erkenntnisgewinnung* und *Bewusstwerdung* begriffen; in diesem Fall in und über Praxis. Im Sport steht hierbei das Leibapriori – eine Erkenntnis durch Erfahrung – komplementär dem Bewusstseinsapriori – einer Erkenntnis durch Reflexion – gegenüber, wie Ehni (1977, S. 71) in Bezug auf Apel (1971) herausstellt. Das höchst subjek-

tive, einmalige und auch diffuse Erlebnis in der körperlich-sportlichen Handlungspraxis wird demnach erst durch eine gedankliche und sozial vermittelbare (Re-) Konstruktionsleistung zu einer verstandenen, bewussteren und damit reflektierten Praxis. Sportunterricht könnte also dann zur *Handlungs- und Reflexionsbefähigung* beitragen, wenn er das Selbstverständliche sportlicher Praktiken aufbricht, die „Sache“ fragwürdig macht und Erkenntnis im wie auch über Sport ermöglicht (Thiele & Schierz, 2011). In einem solchen Erkenntnis ermöglichenden Unterricht würden Schüler „Fragen des Verstehens [stellen], solche zum Sinn, der Bedeutung und Funktion der Inhalte, wie umgekehrt die Inhalte gleichsam selbst Rückfragen aufwerfen nach dem Woher, Warum und Wozu“ (Gruschka, 2011, S. 20). Die praktischen Erfahrungen im Unterricht müssten dazu systematisch und kommunikativ „aufgearbeitet“ werden, um eine neue – reflexive – Sicht auf sich selbst und den Sport zu gewinnen. Dabei kann sich die didaktische Verbindung zwischen dem Praktizieren und dem Reflektieren von Sport klassischer Weise *retrospektiv* im Sinne eines nachdenklichen Zurückschauens auf eine vergangene Praxis vollziehen. Reflexion könnte aber ebenso *introspektiv*, also auf die aufmerksame Beobachtung einer aktuell erlebten Praxis ausgerichtet sein oder auch *prospektiv* auf den gedanklichen Entwurf einer zukünftigen Praxis zielen. Die im Sportunterricht zu reflektierende Praxis ist dabei vornehmlich als die dort vollzogene sportliche Handlungspraxis zu verstehen, da sie in einem direkten Erfahrungs- und Anwendungszusammenhang steht. Sie muss aber nicht die einzige Praxis bleiben, die es mit Gewinn zu analysieren und interpretieren gilt. Sportschüler partizipieren schließlich nicht nur an *Praxen des Schulsports*, sondern u.a. auch an *Praxen des Freizeitsports* und des *gesellschaftlichen Sports* (Schulz, 2010, S. 135). Diese Erfahrungs- und Handlungskontexte haben sehr unterschiedliche Einflüsse auf das fachliche Lernen im Schulsport und sind damit auch für das Verständnis einer „reflektierten Praxis“ bedeutsam. Bislang fehlt es jedoch an einer sportdidaktisch konzeptionellen Ausarbeitung, mit der die „reflektierte Praxis“ schärfer als *Unterrichtsprinzip* umrissen werden könnte.

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen sind ähnlich dargelegt in Serwe-Pandrick 2013.



**Dr. Esther Serwe-Pandrick**

Institut für Sport und Sportwissenschaft der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsbereiche: Sportpädagogik, (Sportsociologie). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Schulsportentwicklung und Unterrichtsforschung.

Otto-Hahn-Str. 3  
44227 Dortmund  
Tel.: 0231-755-4148  
E-Mail: esther.serwe-pandrick@tu-dortmund.de

---

### Zum Stellenwert

---

Verfolgt man die Schulsportentwicklung der letzten Jahrzehnte, dann lässt sich ein deutlicher Wandel des Stellenwerts einer „reflektierten Praxis“ für die Unterrichtsgestaltung verzeichnen. So stand innerhalb der Theorie der Leibeserziehung ausschließlich der *Vollzug* sportlicher Praxis im Vordergrund des Fachunterrichts. „Im motorischen Tun sollte sich auf funktionale Weise Bildung ereignen“ (Schulz, 1985, S. 194), womit eine anthropologisch begründete Dignität der Praxis zum absoluten und Reflexion zum obsoleten Kriterium der bildungstheoretischen Sportdidaktik wurde. Etwa seit 1975 – nach der curriculumtheoretischen Phase, in der die Unterrichtsgestaltung vornehmlich an fachübergeordneten, sozial-psychologischen Bedarfen der gesellschaftlichen Entwicklung ausgerichtet werden sollte – entwickelte sich ein weiteres Modell zur Fachkonstituierung, das dem sportlichen Vollzug auch einen reflexiven Vollzug zur Seite stellte. Mit den Leitideen der Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität orientierte sich der sportdidaktische Diskurs der 80er Jahre in diesem Zuge stärker an Fragen einer *sinnorientierten Praxis* (Ehni, 1977; Kurz, 1977). Einer Praxis, die sich nicht mehr selbst genügt und erklärt, sondern die der Deutung, Erklärung und Aufklärung bedarf. Das sportliche Handeln – als „sinngewisses Tätig-Sein“ (Kurz, 1987, S. 63) – wurde zum wesentlichen Dreh- und Angelpunkt eines Sportunterrichts erhoben, der die Praxis des Sports auf ihren Sinn überprüfen und für die Lernenden verständlich machen will. Trotz aller Differenzen zwischen der pragmatischen Auslegung von Kurz und der emanzipatorischen Auslegung von Ehni, die hier nicht näher diskutiert werden sollen, haben beide Konzeptionen zur Genese der „reflektierten Praxis“ maßgeblich beigetragen, indem das Machen und das Denken als didaktische Einheit der Fachkonstituierung begriffen wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht mehr einzig Vollstrecker von Handlungen, sondern auch Sinnausleger ihrer Handlungen sein, womit betont wurde, dass Sport auch einer *kognitiven Zuwendung* bedarf. Befördert und zugespitzt wurde dieser neue didaktische Anspruch nicht zuletzt durch die Reform der gymnasialen Oberstufe im Jahr 1972: Der Schulsport hatte als potenzielles Abiturfach schließlich nicht mehr nur das Praktizieren, sondern auch das Theoretisieren von Sport zu vermitteln. In diesem Zuge intensivierten sich auch die Untersuchungen zur Didaktik einer sportunterrichtlichen *Wissenschaftspropädeutik*, mit denen entscheidende Fragen zur Verknüpfung der sportlichen Handlungspraxis, der theoriegeleiteten Reflexion und Kenntnisvermittlung aufgerufen und auf das spezifische Lernniveau der Oberstufe fokussiert wurden (z.B. Hagen, Siekmann & Trebels, 1992; Schulz, 1982; Kurz & Schulz, 2010).

Für die Genese einer „reflektierten Praxis“ hat die Leitidee der *Handlungsfähigkeit* ein grundlegendes Fundament der fachdidaktischen Entwicklung bereitgestellt, nämlich die normative Ausrichtung, die Schülerinnen

und Schüler nicht nur in ihrer Könnens-, sondern auch in ihrer Verstehens- und Urteilsleistung zu fördern, wie Brodtmann und Trebels (1979) in ihrem Artikel „Sport begreifen“ deutlich herausarbeiten. Diese fachdidaktische Leitidee hielt schließlich auch Einzug in die nachfolgenden Lehrplanrevisionen und bewies sich als durchaus „flexibel“ hinsichtlich ihrer Auslegung und Transformation im pädagogischen Reformprozess der Schule. Insbesondere mit dem normativen Konzept des „*erziehenden Sportunterrichts*“, das in den 90er Jahren protegiert wurde, ist auch die Frage der *Mehrperspektivität* und der *Reflexion* für die sportdidaktische Entwicklung weiter intensiviert worden (Neumann, 2004). Der immer höhere Stellenwert einer „reflektierten Praxis“ für alle Schulstufen zeigt sich beispielhaft in den Richtlinien und Lehrplänen des Faches Sport für die Sek I in Nordrhein-Westfalen: Ein erziehender Sportunterricht erschöpfe sich nicht in der Vermittlung praktischer Kompetenzen, sondern müsse dazu beitragen, „erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in mündiger Teilnahme am Sport in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen zu verwenden und reflektiertes Handeln zu ermöglichen“ (MSW NRW, 2001, S. 48). Ein so verstandenes *bewusstes Lernen* im Sportunterricht solle sich aus dem konkret erlebten Bewegungshandeln ergeben und darauf auch wieder zurückwirken, um einen Erkenntnisgewinn im Handeln zu fördern. Dieses bewusste Lernen und die damit verbundenen kognitiven Anforderungen werden neuerdings im Zuge des virulenten *Kompetenzdiskurses* in der Schulentwicklung besonders hoch gehandelt, auch wenn die Fachvertreter Sport diesem Anforderungsprofil durchaus ambivalent gegenüber treten. Unter dem besonderen Fokus des „verständnisvollen Lernens“ hob jüngst vor allem Gogoll (2010, 2011) den Stellenwert einer „reflektierten Praxis“ weiter an, indem er den Aufbau intelligenten Wissens und die Stärkung der Reflexionsfähigkeit zum archimedischen Punkt seines Kompetenzmodells erklärt. Da sich die jüngere Schul- und Fachentwicklung jedoch vornehmlich auf die Wirkungen und Lernergebnisse des pädagogischen Geschäfts konzentriert, bleiben die *didaktischen Fragen und Probleme* des Unterrichtens weitgehend unbearbeitet. Diese konzeptionelle Leerstelle hinsichtlich der Vermittlung und Aneignung einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht zeigt sich – trotz des gestiegenen Stellenwerts – sowohl in den Fachlehrplänen als auch in der Fachwissenschaft.

---

### Erkenntnis über Sportunterricht – empirische Annäherungen an eine „reflektierte Praxis“

---

#### Zur Didaktik

---

Der schulische Alltag ist nicht nur geprägt durch ein hohes Maß an Pragmatik und Routinen, sondern auch

durch spezifische Prioritätensetzungen. Höchste Priorität im Sportunterricht hat in der Regel der Vollzug von Praxis, nicht die Reflexion von Praxis. Das *Primat der Bewegung* führt geradezu Regie über die fachliche Didaktik, wodurch das Lehren und Lernen im Schulsport auf den körperlich-ästhetischen Modus der Welter-schließung fokussiert – aber auch beschränkt – wird. Wenn diese Praxis aber eine „reflektierte Praxis“ werden soll, dann müsste sie nicht nur unter spezifischen Bildungs- und Erziehungsfragen im Unterricht gezeigt, sondern auch gemeinsam analysiert und gedeutet werden. Aus didaktischer Sicht ergeben sich damit eine Vielzahl an Konsequenzen für die Auswahl und Konstruktion von Unterrichtsthemen, für die Organisation von Lernstoff und Aufgabenformaten sowie für die Kommunikation innerhalb des Lehr-Lern-Geschehens. Wie ein solcher Sportunterricht aussehen kann, welche didaktischen Herausforderungen eine „reflektierte Praxis“ mit sich bringt und wie sie von den Lernenden wahrgenommen wird, sind Fragen, die empirisch bislang kaum beantwortet wurden. Im Rahmen eines ministeriellen Netzwerkeprojekts zur fachlichen Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen konnten insgesamt sechs Unterrichtsvorhaben zum Thema „Aggressionen und Fairness im Sport“ in den Sekundarstufen I und II (Jhg. 5, 6, 7, 9, 12 und 13 (GK und LK)) wissenschaftlich begleitet werden (siehe Beiträge von Erlemeyer und Buchholz/Rau in diesem Heft).<sup>2</sup> Die bisherigen Auswertungen der videografierten Unterrichtsstunden sowie der Lehrkräfte- und Schülerinterviews geben erste Hinweise zur didaktischen Spezifik einer „reflektierten Praxis“. Spezifisch ist aus Sicht der Lehrkräfte bereits die erlebte Ambivalenz, dem doppelten Anspruch einer motorischen und kognitiven Lernaktivierung im alltäglichen Unterricht gerecht zu werden. Spezifisch ist aber auch das wahrgenommene fachliche Potenzial, im Sport besonders erfolgreich ein reflexives Lernen durch Praxis(erfahrungen) anbahnen zu können. „Wenn ein Lehrer vorne an die Tafel schreibt ‚Wie gehe ich mit Aggressionen um?‘, dann schauen die Schüler in ihre Tasche und sagen: ‚Äh, da habe ich keine Lust drauf‘. Im Sportunterricht kann man ganz anders einleiten. Man kann es provozieren, man kann darauf hinweisen, wie vielleicht auf Fair Play. Wie viel mehr Spaß das macht, als wenn man nur da steht und sich in die Köpfe kriegt und das Spiel gar nicht mehr läuft [...]“ (ESP\_02\_S, Schülerin, 13. Klasse, GK). Um die Lernenden zur sportbezogenen Reflexion anzuregen, sind in allen Jahrgangsstufen folgende Strategien eingesetzt worden, mit denen die Praxis systematisch auf Distanz gebracht wurde:

**Sensibilisierung** – normalisierte Praxis wird reflektiert: Eine gewohnte, selbstverständliche Handlungssituation

<sup>2</sup> Für eine differenziertere Erläuterung des Projekts und der bisherigen Ergebnisse siehe auch folgenden Forschungsbericht: [http://www.schulsport-nrw.de/info/02\\_schulsportpraxis/qualitaet\\_gymnasiales\\_oberstufe/pdf/Abschlussbericht\\_Dortmund.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/qualitaet_gymnasiales_oberstufe/pdf/Abschlussbericht_Dortmund.pdf)

im Sport wird für die Lernenden durch spezifische Leitfragen fragwürdig gemacht und mit einem Beobachtungsauftrag versehen. Diese gezielte Aufmerksamkeitslenkung auf ausgewählte Praxismomente oder -probleme ermöglicht dann eine differenzierte Analyse des bislang Unhinterfragten, da sich der Blick auf die sportliche Handlungspraxis im und durch den Unterricht ändert. „Also, wir sollten Pausensport beobachten – zum Beispiel wenn die fangen spielen oder so – und dann sollten wir aufschreiben, was fair war und was unfair war“ (ESP\_11\_S, Schülerin, 5. Klasse). „Ja, bei mir war das so, dass ich oft Schrittfehler oder irgendwie so etwas gemacht habe. Und das war mir gar nicht bewusst, dass ich die gerade mache. Und dann wurde ich auch eben aufgeklärt“ (ESP\_05\_S, Schüler, 9. Klasse).

**Verstörung** – manipulierte Praxis wird reflektiert: Die sportliche Handlungspraxis der Schüler wird durch ein gezielt infiltrierte Problem gestört und provoziert damit neue, oftmals irritierende Erfahrungen. Mit einer bewussten Manipulation der Praxis durch die Lehrkraft wird der Fluss des Normalen durchbrochen und Aufsehen für eine Situation oder ein Problem erregt, da sich die sportliche Handlungssituation selbst ändert. An diese eindrückliche Praxiserfahrung können dann weitere Überlegungen, Lernprozesse und Handlungsschritte anknüpfen, mit denen das Problem besser verstanden und bearbeitet werden kann. „Die Einleitung war sehr gut in das Thema. Das war jene Stunde, wo das Fußballspiel verpiffen wurde. [...] es war sehr gut angelegt; ich habe mich am Ende aufgeregt, genau wie alle anderen“ (ESP\_14\_S, Schüler, 13. Klasse, LK). „Ich fand es auch lustig, weil, nachdem er (die Lehrkraft) das gesagt hat, dass das (Aggressionen und Fairness) das Thema ist, reflektiert man natürlich, wie war ich in dem Spiel und dann: ‚Au ja, da habe ich vielleicht das und das gesagt‘, ... das war gut“ (ESP\_24\_S, Schüler, 12. Klasse, LK).

Abb. 1: Plakat zur Schiedsrichterrolle im „Ring- und Kämpfen“ (UV 6. Klasse)





**Übersetzung – theoretisierte Praxis wird reflektiert:** Eine (fachwissenschaftliche) Theorie zur sportlichen Praxis wird aus ihrer Abstraktheit herausgelöst und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aussage in eine konkrete Handlungssituation des Sports übertragen und beispielhaft veranschaulicht. Wie stimmig und sinnvoll dieser Transfer von einer Theorie in die eigene Praxis wirkt, kann dann im Unterricht gezielt reflektiert werden, da sich hier Grenzen theoretischer Aussagen und praktischer Realisierbarkeiten zeigen. Theorie und Praxis können hier illustrativ und problemorientiert ineinander greifen, so dass die eigens erfahrene Handlungssituation zur Reflexion über Theorie und über Praxis anregt. „[...] die Theorien (über Aggressionsentstehung), die wir vorher in Form von Referaten gehört haben, die sollten wir praktisch umsetzen [...] und der Rest des Kurses sollte dann erkennen, ob die Theorie sich in der Präsentation widerspiegelt“ (ESP\_03\_S, Schülerin, 13. Klasse, GK). „Ich fand das eigentlich ganz gut die Anwendung, weil, wir haben dann die Texte gehabt zur Theorie, da durften wir das auch direkt anwenden und das hat eigentlich ziemlich gut funktioniert“ (ESP\_04\_S, Schülerin, 9. Klasse).

Abb. 2: Plakat zur Kämpferrolle im „Ringen und Kämpfen“ (UV 6. Klasse)



Innerhalb dieser Spielarten wird aber auch deutlich, dass sich die Reflexionspraxen nicht nur bezüglich des zeitlichen Umfangs, sondern auch hinsichtlich des Grades an Abstraktion vom konkreten Handlungserleben und hinsichtlich der Tiefe von Interpretationen der sachlichen Probleme in den jeweiligen Schulstufen unterscheiden. Dementsprechend kann eine Art Höherentwicklung des „reflexiven Lernens“ von eher ästhetischen Bildungsprozessen in der Primarstufe bis hin zur wissenschaftspropädeutischen Bildung im Sportunterricht der Sekundarstufe II angenommen werden. Wie die „reflektierte Praxis“ didaktisch inszeniert wird und welche Funktion sie im Lehr-Lern-Prozess erhält, ist im Unterrichtsverlauf für die jeweilige Lernphase spezi-

fisch zu bestimmen (siehe Beitrag von Winzer in diesem Heft) und ist letztlich maßgeblich von dem Lerninhalt abhängig, den es zu erschließen gilt. Insbesondere Oberstufenschülerinnen und -schüler kennen theoretische Reflexionen im Sportunterricht vornehmlich im Zusammenhang mit technik- oder trainingsbezogenen Lerninhalten; sie dienen hier in der Regel der funktionalen Verbesserung des sportmotorischen Könnens (Schulz, 2010). Mit dem Thema „Aggressionen und Fairness“ wurden nicht einzig körperbezogene, sondern auch psychische und soziale Aspekte des sportlichen Handelns reflektiert. Sport wird hier nicht nur als Körperpraxis, sondern vielmehr als soziale Praxis beleuchtet. Dieser thematische Fokus und auch die intensive gedankliche Arbeit im Sportunterricht löste bei einem Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler ein intensives Gefühl der „Befremdung“ aus. Als fremd wurden vor allem unbewegte und „stille Arbeiten“, wie Lesen oder Schreiben wahrgenommen, da diese Aktivitäten nicht in ihr über Jahre vertrautes Bild von Sportunterricht passen. „Ja, wenn man jetzt am Dienstagabend die Tasche packt, dann denkt man ja: Morgen habe ich Sport. Dann denkt man jetzt auch nicht sofort an Bücher rausholen und Lesen oder irgendwelche Mindmaps aufstellen“ (ESP\_06\_S, Schülerin, 9. Klasse). „Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ (ESP\_10\_S, Schüler 6. Klasse). Auch der intellektuelle „Denksport“ – wie Analysieren, Diskutieren und Interpretieren – bricht mit dem bekannten Verständnis der erforderlichen Leistungen eines guten Sportlers und damit eines guten Sportschülers. Außerdem verknappen Reflexionspraxen natürlich auch die potenzielle Bewegungszeit im Sportunterricht, da der Fluss des Sporttreibens unterbrochen werden muss. Dieses motorische „Aktivitätsoffer“ wurde nicht nur von Schülerseiten, sondern auch von den Lehrkräften beklagt; es wurde jedoch mit Blick auf den feststellbaren Lernfortschritt als eine tatsächlich gewinnbringende „Investition“ in den Unterricht bilanziert. „Das Besprechen fand ich noch mal wichtiger als das eigentliche Machen; erst einmal zu klären, was ein Foul wirklich ist [...]. Erst als man das gelesen hat oder aufgeschrieben hat, dann hat das eine andere Wirkung gehabt“ (ESP\_04\_S, Schülerin, 9. Klasse).

Die evaluierten Unterrichtsvorhaben wurden sowohl von Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden insgesamt sehr positiv bilanziert, aber auch als eine Art „Feiertagsdidaktik“ eingeschätzt. Im Vergleich zum fachlich kultivierten Alltag haben die Schülerinnen und Schüler in diesem Projekt einen Sportunterricht erlebt, der etwas weniger Sport und etwas mehr Unterricht als sonst war. Und die beteiligten Lehrkräfte haben einen sehr lernerfolgreichen Sportunterricht erlebt, der allerdings ein außeralltäglich hohes Engagement für die Vorbereitung und Durchführung einer „reflektierten Praxis“ erforderte, da sie bislang kaum auf didaktisch hilfreiche Orientierungen oder Vorlagen zurückgreifen können.

## Zur Unterrichtsentwicklung

Um eine „reflektierte Praxis“ in den schulischen Alltag integrieren zu können, bedarf es neben weiterer pragmatischer Umsetzungsbeispiele vor allem einer grundsätzlichen *fachkulturellen* Unterrichtsentwicklung. Dies erfordert von den Lehrkräften eine bewusste und oft unbequeme Lösung von gewissen tradierten Werte- und Rollenvorstellungen sowie von habitualisierten Praktiken und Ritualen im Schulsport. Erst wenn der Sportunterricht nicht mehr einzig als Trainings- oder Kompensationsort, sondern als Lernort begriffen wird, ist auch mit einer partiellen „Umwidmung“ der *Bewegungs- in Reflexionszeit* kein Verlustschmerz mehr verbunden. Ein quantitatives „Mehr an Bewegungszeit“ ist schließlich nicht einfach gleichzusetzen mit einem qualitativen „Mehr an Lernen“. Der schulsportliche Bildungs- und Erziehungsauftrag kann nur dann adäquat erfüllt werden, wenn die Praxis im Unterricht reflexiv erschlossen wird. Durch komplementäre kognitive Zugriffe wird die Bedeutsamkeit des eigenen Erlebens und Handelns im Sport ja nicht geschmälert – im Gegenteil. Die Praxiserfahrungen werden durch eine systematische *Analyse*, durch *Theoretisierung* und eine *Einordnung* in größere Zusammenhänge noch bewusster und verständlicher. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler jedoch aufmerksam gemacht oder gar irritiert werden, so dass sie lernen, das scheinbar Selbstverständliche der Sportpraxis in Zweifel zu ziehen, genauer hin zu sehen und auch anders zu sehen. In diesem Sinne könnte die sportliche Handlungspraxis im Unterricht nicht einzig als Spiel- oder Übungsfeld, sondern auch gezielter als ein *Forschungsfeld* genutzt werden, in dem etwas entdeckt und überprüft, erprobt und verändert werden kann. Die besonderen Herausforderungen einer „reflektierten Praxis“ bleiben dabei aufs Engste an didaktische Fragen des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens gebunden: An welcher Praxis kann das fachliche Thema sinnvoll gezeigt, erfahren und bearbeitet werden? Welche inhaltlichen Frage- und Problemstellungen sollen in den Vordergrund gestellt werden? Wie kann die sportliche Handlungspraxis inszeniert und organisiert werden, um sie bewusst zu erforschen und zu gestalten? Da es ohnehin hochgradig schwierig erscheint, Erfahrungen gezielt zu steuern, ist eine akribische Organisation des didaktischen Arrangements im Unterricht ebenso wichtig, wie eine gewisse Offenheit für die Situation und die Lernwege der Schüler. Als wesentliche Katalysatoren des Lernens müssen die gewählten *Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien* für eine „reflektierte Praxis“ hierbei sinnvoll und zweckmäßig an den gewählten thematischen Fokus und das Lernziel der Unterrichtseinheit angepasst werden. Je nachdem, ob die Reflexionsprozesse während, nach oder vor der Praxis stattfinden sollen und ob sie von den Praxisteilnehmern oder von nicht involvierten Beobachtern vollzogen werden, ändert sich auch das methodische Vorgehen. Da das sportliche Handeln allerdings immer hoch-

gradig komplex, dynamisch und damit auch flüchtig ist, muss eine *inhaltliche Fokussierung und Strukturierung der Reflexionsprozesse*, z.B. durch Leitfragen, Beobachtungsbögen oder Arbeitszettel unbedingt vorgenommen werden. Sollen diese Praxisreflexionen dann auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler fruchtbar gemacht werden, kann auf eine systematische, kommunikative und auch schriftlich fixierte Aufarbeitung der gesammelten Erfahrungen nicht verzichtet werden. Wer eine „reflektierte Praxis“ umsetzen möchte, der sollte deshalb nicht nur *Ereignisräume*, sondern auch *Besinnungsräume* in seiner Sportstunde schaffen, in denen die subjektiven Wahrnehmungen und Gedanken ausgedrückt, strukturiert und interpretiert werden können. Hierbei erscheint es zum einen relevant, dass die Frage- und Problemstellungen im Unterricht explizit an die *lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen*. Zum anderen wird es erforderlich, in unterschiedlichen Lernkontexten ein grundsätzliches soziales Klima des Interesses, des Fragens und Austauschens, des Vertrauens und der Offenheit zu kultivieren. Eine *diskursive Verständigung über die Praxis* wird jedoch nur dann möglich, wenn die Sprache im Sportunterricht nicht mehr allein eine Instruktionsfunktion, sondern eine Kommunikationsfunktion erfüllt (Dreiling & Schweihofen, 2004). Erst wenn die sportpraktischen Erfahrungen sprachlich repräsentiert und sozial vermittelt werden, – z.B. schriftlich über Portfolios und Lerntagebücher oder mündlich über Präsentationen und das geteilte Denken in Gesprächen – sind diese im Unterricht systematisch analysier- und interpretierbar. Ebenso wie der motorischen Aktivität müsste auch der geistigen Aktivität der Schülerinnen und Schüler eine höhere *Wertschätzung* im Sportunterricht zugesprochen werden, die sich letztlich auch in strukturellen Unterstützungen, z.B. der Schaffung zeitlicher und räumlich-materieller Voraussetzungen zeigt. Versteht man die „reflektierte Praxis“ als grundsätzliches Unterrichtsprinzip für ein reflexives Lernen im Fach Sport, dann sollten die aufgezeigten Methoden bereits *frühzeitig in den unteren Schulstufen kultiviert und nachhaltig im alltäglichen Sportunterricht ritualisiert werden*. Wenn die Sportlehrkräfte von einem solchen Lehr-Lern-Verständnis jedoch nicht überzeugt sind, wird die „reflektierte Praxis“ weder eine fachdidaktische Neuorientierung bieten noch ein sinnvolles Unterrichtsprinzip anzeigen, sondern als normative Leerformel einzig eine rhetorische Modernisierung innerhalb der Lehrpläne darstellen.

## Literatur

- Brodthmann, D. & Trebels, A. H. (1979). Sport begreifen. *Sportpädagogik* 3 (4), 13-19.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dreiling, N. & Schweihofen, C. (2004). Schulsport 11-13. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leitungsanforderungen. In N. Dreiling & C. Schweihofen (Hrsg.), *Praxis und*

- Theorie verbinden: Schulsport 11-13. Ein Sammelband der Zeitschrift Sportpädagogik.* Seelze, 2-7.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis.* Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2010). Verstandnisvolles Lernen im Schulfach Sport. *Sportwissenschaft* 40 (1), 31-38.
- 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). Schorndorf: Hofmann.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.* Stuttgart: Reclam.
- Hagen, R.; Siekmann, H. & Trebels, A. H. (1992). Referenzpunkte für ein Konzept zu „Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur“. *sportunterricht* 41 (7), 284-289.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik.* 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. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand.* Aachen: Meyer & Meyer.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität – eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innen-ausbildung? In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 301-327). Bielefeld: transcript.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen.* Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen.* Zugriff am 23.01.2013 unter: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/G8\\_Sport\\_Endfassung2.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Sport_Endfassung2.pdf)
- 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.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* London: Temple Smith.
- Schulz, N. (1982). Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. *Sportwissenschaft* 12 (2), 152-173.
- 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). Schorndorf: Hofmann.
- Schulz, N. (2010). Praxis und Theorie: Komplizierte Beziehungen. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 133-154). Aachen: Meyer und Meyer.
- Serwe-Pandrick, E. (im Druck 2013). Unterrichtsentwicklung durch ´reflektierte Praxis´. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportdidaktik – Grundzüge, Perspektiven und Herausforderungen einer pragmatischen Fachdidaktik.*
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *spectrum der Sportwissenschaften* 23 (1), 52-75.



DIN A5 quer, 284 Seiten  
ISBN 978-3-7780-6238-8  
**Bestell-Nr. 6238 € 19,90**

Prof. Dr. Kurt Murer (Red.)

## 1003 Spiel- und Übungsformen in der Leichtathletik

Mit Anhang „Leichtathletik in der Schule“

In 10 Kapiteln wird eine Vielfalt von Leichtathletikübungen für Halle und Training im Freien zusammengefasst. Spielformen für Lauf, Sprung, Wurf, ebenso spielerische Konditionstrainings- und Wettkampf-formen, welche Lehrer und Trainer zu abwechslungsreichem und lustbetontem Training anregen können.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/6238](http://www.sportfachbuch.de/6238)

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.