

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Diskrepanz zwischen sportdidaktischer Theorie und
schulischer Praxis? Wahrnehmungen berufseinsteigender
Sportlehrer*innen zu reflektierter Praxis im schulischen Alltag
der Sek. I“

verfasst von / submitted by

Louisa Walter BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 500 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Bewegung und Sport
UF Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Björn Krenn

Abstract (deutsch)

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Wahrnehmungen berufseinsteigender Sportlehrer*innen in Österreich zum sportdidaktischen Prinzip der reflektierten Praxis zu erfassen, um daraufhin Diskrepanzen zwischen dem theoretischen Anspruch und der Verwirklichung im Schulalltag herauszuarbeiten. Hierzu soll sich an folgenden aufeinander aufbauenden Forschungsfragen orientiert werden: Wie nehmen berufseinsteigende Sportlehrkräfte das sportdidaktische Prinzip der reflektierten Praxis im Schulalltag wahr? Inwieweit bestehen Differenzen zwischen dem sportdidaktischen Anspruch einer reflektierten Praxis und den Verwirklichungen der Sportlehrer*innen zu reflektierter Praxis im schulischen Alltag? Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine qualitative Studie durchgeführt, bei welcher berufseinsteigende Sportlehrer*innen interviewt wurden. Dabei konnte herausgefunden werden, dass die Befragten dem Prinzip der reflektierten Praxis gerade in Bezug auf einen verstehensorientierten Sportunterricht eine hohe Bedeutung zuschreiben. Reflektierte Praxis wird demnach in den Sportunterricht der Befragten regelmäßig implementiert, wobei im fachdidaktischen Transfer Differenzen gegenüber der wissenschaftlichen Theorie ausgemacht werden konnten, welche die Planung, Methodenvielfalt und die Verknüpfung von Praxis und Theorie betreffen. Zudem konnten Differenzen im Verständnis über das Prinzip ausgemacht werden, weil die Befragten sowohl reflexive als auch kognitive Aktivität in Form von Theorieinputs mit dem Begriff der reflektierten Praxis in Verbindung brachten.

Schlüsselwörter: Reflektierte Praxis, Reflexion, Sportunterricht, berufseinsteigende Sportlehrer*innenperspektive, fachdidaktische Umsetzung reflektierter Praxis, sportunterrichtlicher Alltag, Theorie-Praxis-Diskrepanz

Abstract (english)

The aim of the present study is to record the perception of sports teachers entering the profession in Austria with regard to the didactic principle of reflective practice in order to identify discrepancies between the theoretical claim and the realization in everyday school life. For this purpose, the following research questions, which build on each other, will be addressed: How do beginning physical education teachers perceive the didactic principle of reflective practice in everyday school life? To what extent are there differences between the sports didactic claim of a reflective practice and the realizations of the physical education teachers to reflective practice in everyday school life? In order to answer the research questions, a qualitative study was conducted in which sports teachers entering the profession were interviewed. It was found out that the interviewees attributed a high importance to the principle of reflective practice especially in relation to understanding-oriented physical education. Reflective practice is therefore regularly implemented in the physical education classes of the interviewees, whereby differences could be identified in the subject didactic transfer compared to the scientific theory, which concern the planning, variety of methods and the linking of practice and theory. In addition, differences in the understanding of the principle could be identified, because the respondents associated both reflective and cognitive activity in the form of theory inputs with the concept of reflective practice.

Keywords: reflective practice, reflection, physical education, perspective of sports teachers entering the profession, didactical realization of reflective practice, everyday sports lessons, Theory-practice discrepancy

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Einleitung.....	1
1 Didaktische Konzepte und Bildungsziele.....	3
1.1 Bildungsstandard und Kompetenzorientierung	5
1.1.1 Wissen und Können.....	7
1.2 Qualitätsmerkmale des Sportunterrichts	9
2 Das Verständnis von Sportunterricht.....	11
3 Reflektierte Praxis – ein sportdidaktisches Prinzip	12
3.1 Kognitiv-reflexives Lernen – Verbindung von Theorie und Praxis	13
3.2 Wozu reflektierte Praxis?.....	15
3.3 Reflexion gleich reflektierte Praxis?.....	16
3.4 Methodische Ansätze für die Umsetzung im Sportunterricht.....	17
3.4.1 Strukturmerkmale.....	17
3.4.2 Gestaltungsmerkmale	21
3.5 Wahrnehmungen von Sportlehrer*innen zu reflektierter Praxis.....	29
3.5.1 Allgemeine Haltung zu kognitiv-reflexiven Inhalten im Sportunterricht.....	29
3.5.2 Erfahrungen mit der Implementierung kognitiver Inhalte	30
4 Anspruch und Verwirklichung.....	32
4.1 Lehrer*innenbildung	34
5 Forschungsinteresse.....	35
6 Methode.....	37
6.1. Forschungsdesign	37
6.2 Leitfadenkonstruktion	37
6.3 Sampling	38
6.4 Feldzugang und Kontaktaufnahme.....	39
6.5 Interview-Situation.....	40
6.6 Transkription	40
6.7 Auswertung	41
6.8 Gütekriterien und Reflexion des Forschungsprozesses	51

7 Ergebnisse	53
7.1 Deutungen von reflektierter Praxis	53
7.2 Nutzen und Bedeutsamkeit	56
7.2.1 Einflüsse auf den Nutzen	57
7.2.2 Reaktionen der Schüler*innen	59
7.2.3 Kritik an reflektierter Praxis	60
7.2.4 Allgemeine Bedeutsamkeit	61
7.3 Fachdidaktischer Transfer	62
7.3.1 Planungs- und Handlungsorientierungen	62
7.3.2 Bedingungen für den fachdidaktischen Transfer	64
7.3.3 Methodisch-didaktische Umsetzung	66
7.3.4 Häufigkeit	69
7.3.5 Limitationen	70
7.3.6 Wahrnehmungen von Diskrepanzen zwischen Anspruch und Verwirklichung ..	71
7.4 Beantwortung des ersten Forschungsteils	73
7.4.1 Neue Erkenntnisse zur Wahrnehmung kognitiv-reflexiver Inhalte im Sportunterricht	75
8 Diskrepanzen zwischen sportdidaktischer Theorie und schulischer Praxis	76
8.1 Diskrepanzen im Verständnis von reflektierter Praxis	77
8.2 Diskrepanzen im zugeschriebenen Nutzen reflektierter Praxis	79
8.3 Umsetzbarkeit des sportdidaktischen Prinzips im schulischen Alltag	80
8.4 Beantwortung des zweiten Forschungsteils	85
9 Fazit und Diskussion	87
Literaturverzeichnis	90
Tabellenverzeichnis	95
Anhang	96
Eidesstattliche Erklärung	101

Vorwort

Durch meine eigene Unterrichtstätigkeit und gleichzeitiger Nähe zur universitären Ausbildung ist das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis für mich äußerst präsent. Eigene Beobachtungen und Wahrnehmungen zur Bedeutsamkeit und Umsetzung reflektierter Praxis auf Lehrer*innenseite decken sich teilweise mit den zur Verfügung stehenden Studien. Durch meine subjektiven Beobachtungen habe ich festgestellt, dass die Bedeutsamkeit reflektierter Praxis bei einigen dienstjungen Sportlehrer*innen in meinem Umfeld hoch zu sein scheint. Aus diesem Grund liegt ein persönliches Interesse in der Bearbeitung dieses Forschungsvorhabens.

Das wissenschaftliche Arbeiten an einer Masterarbeit über mehrere Monate hinweg, verlangte zeitliche Ressourcen, Disziplin und Ehrgeiz. Deshalb bin ich besonders stolz, dass ich all dies neben Vollzeitarbeit aufbringen konnte. Ich möchte mich an dieser Stelle für die Unterstützung meiner Familie, vor allem jener von Dani, bedanken. Mein Dank geht ebenfalls an die Teilnehmenden der Interview-Studie, die viele interessante Ergebnisse geliefert haben.

Einleitung

Moderner Sportunterricht soll im Rahmen der Bildungsreformen nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 kompetenzorientiert stattfinden. Obwohl in Österreich der kompetenzorientierte Lehrplan für die Sekundarstufe I im Fach Bewegung und Sport offiziell noch nicht in Kraft getreten ist, dient der bereits formulierte Bildungsstandard als Grundlage für die Sportlehrer*innenausbildung. Mit der Umstellung des Lehramtstudiums von einem Diplom- zu einem Bachelor- und Mastersystem wurde das Studium auch inhaltlich überarbeitet. Die angehenden Sportlehrkräfte sollen zukünftig ihren Sportunterricht mit reflexiven Inhalten planen und durchführen, um dem kompetenzorientierten Lehrplan gerecht werden zu können (Universität Wien, 2015). Nicht mehr nur motorische, sondern auch kognitive Inhalte sollen demnach im Sportunterricht enthalten sein. Als Instrument zur Implementierung kognitiver Inhalte und deren Verknüpfung zu motorischen Inhalten, kann das sportdidaktische Prinzip der reflektierten Praxis gesehen werden, wobei dieses Prinzip noch wenig ausdifferenziert ist (Schönfeld, 2021, S. 53). Die reflektierte Praxis hat das Ziel, erlebte Praxis durch Reflektieren bewusst zu machen und somit zu einem Erkenntnisgewinn bzw. dem Lernprozess beizutragen. Die Ziele der Kompetenzorientierung in Bewegung und Sport sind stark mit den Zielen reflektierter Praxis verwoben, weshalb dieses Unterrichtsprinzip mit der Einführung von Kompetenzen im Bewegungs- und Sportunterricht an Relevanz zugenommen hat und deshalb in den Fokus wissenschaftlicher Forschung rücken sollte. Es wurden in den letzten beiden Jahrzehnten einige Studien zu reflektierter Praxis und ihrem Transfer im Sportunterricht durchgeführt, wobei diese zunächst ergaben, „... dass die Spurensuche zur ‚reflektierten Praxis‘ im alltäglichen Unterricht eher schwierig zu sein scheint ...“ (Serwe-Pandrick, 2016, S.145). Dies wird mit Zeitkonflikten, fehlenden Handlungsableitungen und einer ablehnenden Haltung der Sportlehrkräfte gegenüber kognitiven Inhalten begründet. Auch in jüngeren Studien konnte eine leicht ablehnende Haltung festgestellt werden, wobei jedoch insgesamt ein Bedeutungszuwachs kognitiv-reflexiver Inhalte erkennbar ist (Engelhardt et al., 2021; Neumann, 2020).

Aufgrund der bisher fehlenden empirischen Daten zu reflektierter Praxis an österreichischen Schulen und der vorangegangenen Umstrukturierungen von Ausbildungscurricula und Lehrplänen, wird eine wissenschaftliche Untersuchung als notwendig erachtet. Berufseinsteigende Sportlehrer*innen befinden sich unmittelbar an der Schnittstelle von Theorie und Praxis, weshalb die Erfassung ihrer Wahrnehmungen zu reflektierter Praxis Aufschluss über dessen Rezeption, Transfer und Bedeutsamkeit geben soll. Die zu befragenden berufseinsteigenden Sportlehrer*innen sollten demnach ihre Lehrbefähigung im neuen Ausbildungssystem erwerben bzw. erworben haben, weil davon auszugehen ist, dass sowohl Kompetenzorientierung als auch aktuelle sportpädagogische Theorien Gegen-

stand der Sportlehrer*innenausbildung sind. Im Bildungsstandard wird die Einführung kognitiver Inhalte in der Sekundarstufe I gefordert, weshalb diese auch in den Fokus dieser Arbeit gerückt werden soll. Die Erfassung der Wahrnehmung berufseinsteigender Sportlehrer*innen zum sportdidaktischen Prinzip der reflektierten Praxis im schulischen Alltag der Sekundarstufe I soll dazu dienen, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Wie nehmen berufseinsteigende Sportlehrkräfte das sportdidaktische Prinzip der reflektierten Praxis im Schulalltag wahr?
2. Inwieweit bestehen Differenzen zwischen dem sportdidaktischen Anspruch einer reflektierten Praxis und den Verwirklichungen der Sportlehrer*innen zu reflektierter Praxis im schulischen Alltag?

Die Forschungsfragen bauen systematisch aufeinander auf. Das Aufzeigen von Diskrepanzen zwischen sportdidaktischer Theorie und schulischer Praxis wird als besonders wichtig erachtet. Die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens sollen Aufschluss darüber geben, wo sportdidaktische Theorie und schulische Praxis auseinandergehen, aber auch wo Schnittpunkte liegen, denn es erscheint sinnvoll, dass die Zielvorstellungen beider Institutionen in dieselbe Richtung gehen, um erfolgreich zu sein.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen soll eine qualitative Studie durchgeführt werden. Dabei sollen problemzentrierte Interviews mit berufseinsteigenden Sportlehrer*innen geführt werden und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) unter Verwendung der Software MAXQDA Plus 2022 (Release 22.0.0) analysiert und ausgewertet werden.

Zunächst wird der Forschungsgegenstand in einen theoretischen Rahmen gebettet, woraufhin das Forschungsinteresse detailliert dargestellt werden kann. Daraufhin wird in Kapitel 6 die verwendete Methode sowie das methodische Vorgehen während des Forschungsprozesses beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage dargelegt, welche als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit der zweiten Forschungsfrage in Kapitel 8 dienen. Abschließend werden die Ergebnisse im Fazit zusammenfassend dargestellt, diskutiert und ein Ausblick über weitere Forschungsansätze gegeben.

1 Didaktische Konzepte und Bildungsziele

Zu Beginn sollen die in der Sportpädagogik gängigen Begriffe wie *Methodik* und *Didaktik* voneinander abgegrenzt und definiert werden. Dies erscheint im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand, der als didaktisches Prinzip charakterisiert wird, notwendig. Als Didaktik wird die Wissenschaft vom organisierten Lehren und Lernen in Form von Unterricht verstanden (Wydra, 2021, S. 189). Wydra (2021) grenzt die Didaktik klar von der Methodik ab, da diese eine Dimension der Didaktik darstelle. Die Didaktik und Methodik stellen jeweils eigene Theoriegebiete dar, die jedoch im Feld der Sportpädagogik eng miteinander verzahnt sind (Wydra, 2021). In der Sportdidaktik werden Theorien gebildet, die Ziele, Inhalte und Methoden des Sportunterrichtes definieren (Wydra, 2021, S. 191–192). Es muss sich also nicht nur darüber Gedanken gemacht werden *was* (Inhalt) gelernt werden soll, sondern auch *wozu* (Ziele und Bedeutsamkeit) und *wie* (Methodik) es gelernt werden soll (Wydra, 2021). Fachdidaktische Konzepte sind demnach „... Planungsdidaktiken für die Gesamtkonzeption des Sportunterrichts, die Sportlehrkräften als Orientierungsgrundlage dienen und dazu beitragen, das eigene Unterrichtsverständnis zu reflektieren“ (Stibbe, 2013, S. 20).

Viele pädagogische oder bildungswissenschaftliche Positionen spiegeln sich in vielfältigen didaktischen Konzepten bzw. Leitideen wider. Diese didaktischen Konzepte sind dabei nicht als eigenständige feste Programme zu verstehen, sondern greifen teilweise ineinander (Balz & Neumann, 2013). „Die Didaktik stellt die Verbindung her zwischen allgemeinen, eher pädagogisch oder bildungswissenschaftlich geprägten Positionen und den Bedürfnissen der Sportlehrerinnen und Sportlehrer nach konkreten Strategien („Kochrezepten“) auf der anderen Seite, um erfolgreich guten Sportunterricht planen und durchführen zu können“ (Wydra, 2021, S. 188).

Mittlerweile kann man sagen, dass der *erziehende Sportunterricht* das Konsenskonzept der aktuellen Sportdidaktik darstellt, was sich auch in den Lehrplänen widerspiegelt (Töpfer et al., 2022, S. 571). Die Idee eines erziehenden Sportunterrichtes beinhaltet sowohl die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen als auch die Sacherschließung sportbezogener Inhalte. Der Anspruch einer Erziehung *zum* Sport sowie einer Erziehung *durch* Sport wird als Doppelauftrag des Bewegungs- und Sportunterrichtes bezeichnet. Die Erfüllung des Doppelauftrages ist das übergeordnete Ziel, welches es durch erfahrungsorientierte Lernprozesse unter mehrperspektivischer Betrachtung zu erreichen gilt (Beckers, 2013). Als zentrale Elemente eines erziehenden Sportunterrichtes werden Mehrperspektivität, Handlungsfähigkeit sowie die Bewegungsfelder verstanden (Töpfer et al., 2022, S. 571–572). Neben Erfahrungsorientierung und Mehrperspektivität werden auch Verständigung,

Wertorientierung und Reflexion als Gestaltungsprinzipien eines erziehenden Unterrichts formuliert, „... mit denen die pädagogischen Potenziale von Bewegung, Spiel und Sport im Unterricht entfaltet werden“ (Stibbe, 2013, S. 37).

Der Doppelauftrag des Bewegungs- und Sportunterrichtes stellt auch die Basis für den österreichischen Bildungsstandard für Bewegung und Sport dar. Der Bildungsauftrag des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport sowie dessen Legitimierung als Schulfach können dadurch begründet werden, dass die Schüler*innen durch den Bewegungs- und Sportunterricht dazu befähigt werden sollen „... Bewegung und Sport als Kulturgut zu erkennen, es kritisch zu hinterfragen und eine eigene handlungsleitende Haltung dazu zu entwickeln. Dies befähigt Schüler/innen zur reflektierten Teilhabe an der modernen Bewegungskultur“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2014, S. 8). Es wird im Bildungsstandard auf das Ziel hingewiesen, die Schüler*innen reflexiv handlungsfähig bzw. urteilsfähig im und durch Sport zu machen. Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde herausgearbeitet, dass im Sportunterricht eine gewisse (basale) Handlungsfähigkeit im Sport erworben werden sollte, welche einen sozialisationstheoretischen Ausgangspunkt aufweist (Kurz, 1977). Das bedeutet, dass diese Handlungsfähigkeit einer Erziehung entlang der in der Gesellschaft geltenden Werte und Normen entspricht. Schierz und Thiele (2013) sehen eine Notwendigkeit zur Weiterentwicklung dieser basalen Handlungsfähigkeit zu einer reflexiven Handlungsfähigkeit. Angestrebt wird hiermit eine Weiterentwicklung von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen zu Lern- und Bildungsprozessen im Sportunterricht (Schierz & Thiele, 2013). Die bestehenden Selbst- und Weltsichten der Schüler*innen sollen demnach in reflexive Selbst- und Weltsichten überführt werden, sodass die Schüler*innen auf Distanz zu ihren ursprünglichen Sichtweisen gebracht werden, um somit zu einem objektiveren Verständnis gelangen zu können (Schierz & Thiele, 2013). Die Leitidee einer Handlungsfähigkeit zielt auf eine Erziehung unter Bezug auf Sport ab (Balz, 2004, S. 12), wobei hier besonders auf die mehrdimensionale Auslegung des Sports hinzuweisen ist (Mehrperspektivität). Die Bildung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport sollte sich demnach auf das Handeln von Schüler*innen in dreifacher Hinsicht beziehen: Das Handeln im Sportunterricht selbst, das Handeln in außerschulischen sport- und bewegungsbezogenen Situationen sowie das nachhaltige sport- und bewegungsbezogene Handeln nach der Schullaufbahn (Gogoll & Kurz, 2013, S. 83). Dieses Bildungsziel ist demnach darauf ausgelegt die Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit von Schüler*innen in bewegungs- und sportbezogenen Entscheidungssituationen langfristig zu fördern und auszubauen (Gogoll & Kurz, 2013).

Auch Balz und Neumann (2013) sehen als entscheidendes Prinzip eines erziehenden Unterrichtes die Mehrperspektivität. Erziehender Unterricht sollte ganzheitlich angelegt sein,

was eine Betrachtung des Sports aus mehreren Blickwinkeln voraussetzt. Unter Einbeziehung mehrerer pädagogischer Perspektiven im Sportunterricht, kann zu einer Entwicklung der Handlungsfähigkeit beigetragen werden (Töpfer et al., 2022, S. 572). Die Mehrperspektivität wird außerdem als wandlungsfähig betrachtet. Das bedeutet, dass sich die Perspektiven in Zukunft durchaus ändern können. Des Weiteren wird die Mehrperspektivität als Möglichkeit gesehen, praktische und reflexive Unterrichtsanteile zu integrieren (Balz & Neumann, 2013).

Es kann nun festgehalten werden, dass das Ziel des Bewegungs- und Sportunterrichtes, wie er im österreichischen Bildungsstandard konzipiert wurde, in erster Linie die Erziehung der Schüler*innen zum und durch Sport ist. Zur Erreichung dieses Ziels muss jedoch auch eine reflexive Handlungsfähigkeit, unter Einbeziehung sämtlicher Perspektiven auf das bewegungs- und sportbezogene Handeln, erworben werden. Um in sämtlichen Lebensbereichen eine Erziehung zum und durch Sport gewährleisten zu können, muss der Sport ganzheitlich betrachtet werden. Hierfür sprechen auch die oben genannten unterschiedlichen Gestaltungsprinzipien eines erziehenden Unterrichts, durch welche der Sport aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und reflektiert werden kann, um daraus Ableitungen und Ansichten zu bilden, welche die Schüler*innen nachhaltig handlungsfähig machen.

1.1 Bildungsstandard und Kompetenzorientierung

Im Folgenden soll erläutert werden, wie Bildungsziele unter Einbeziehung fachdidaktischer Konzepte im österreichischen kompetenzorientierten Bildungsstandard Einzug erhalten. Hierzu soll zunächst der Begriff *Kompetenz* definiert werden.

Kompetenz zeigt sich im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der „Performanz“ des Handelns), wird aber als Disposition interpretiert. Dementsprechend ist Kompetenz kontextualisiert und spezifisch, aber auf Transfer und Verallgemeinerung angelegt. Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können gehören. (Klieme & Hartig, 2007, S. 13)

In Kompetenzmodellen wird versucht diese Merkmale von Kompetenz zu strukturieren und in einen systematischen Zusammenhang zu stellen (Gogoll & Kurz, 2013, S. 90). Mit der Einführung von Kompetenzmodellen im Sportunterricht verspricht man sich einerseits eine Grundlage bzw. Orientierung für die Konstruktion von Bewegungs- und Lernaufgaben und andererseits eine Möglichkeit zur Überprüfung der Lernprozesse (Gogoll & Kurz, 2013). Der dadurch angebahnte kompetenzorientierte Sportunterricht stößt in Fachkreisen nicht überall auf Zustimmung. Da die gewählten Kompetenzbereiche eher als kontextfreie Kategorien

wahrgenommen werden, welchen von den Lehrpersonen fachbezogene Kompetenzen zugeordnet werden müssen, wird den Kompetenzmodellen als Orientierungsgrundlage eher wenig Bedeutung zugesprochen (Gogoll & Kurz, 2013). Laut Gogoll und Kurz (2013) könne man als Lehrperson nicht auf didaktisch fundierte Handreichungen zurückgreifen, um den Sportunterricht kompetenzfördernd zu planen. Gogoll und Kurz (2013) sind außerdem der Meinung, dass das Gelingen eines kompetenzorientierten Unterrichts maßgeblich davon abhängt, ob das o.a. Leitziel der Handlungsfähigkeit in den Kompetenzbeschreibungen hinreichend abgedeckt werden kann. Hierfür müssten Ausdrucksformen von Handlungsfähigkeit berücksichtigt werden. Das Handeln von Schüler*innen „... auf der Basis ihres körperlichen und motorischen Vermögens und unter Einbezug ihres sachlichen und sinnbezogenen Handlungswissens mit Verstand und Vernunft ...“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 86) muss demnach für Sportlehrer*innen wahrnehmbar sein.

Mit der Formulierung eines Bildungsstandards verspricht man sich neben Qualitätssicherung und -verbesserung des Sportunterrichtes, auch eine Sichtbarmachung von Lernergebnissen (BMUKK, 2014). Der österreichische Bildungsstandard für das Fach Bewegung und Sport besteht aus Informationen zu kompetenzorientiertem Unterricht sowie einem Kompetenzmodell und einem Kompetenzkatalog für die Sekundarstufe I und II (BMUKK, 2014). Der o.a. Doppelauftrag bietet die Basis für den Bildungsstandard, der wie folgt definiert wird: „Der Bildungsstandard konkretisiert Ziele für die pädagogische Arbeit, die an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden. Damit rückt das aktive, selbstorganisierte Lernen zum Erreichen des Bildungsstandards ins Zentrum pädagogischen Handelns“ (BMUKK, 2014, S. 8).

Im österreichischen Bildungsstandard werden die Ebenen Wissen, Können und Wollen beschrieben. Der Schwerpunkt didaktischen Handelns soll demnach auf dem Wissen, Können und Wollen der Schüler*innen liegen, das sie zu einer „umfassenden Handlungsfähigkeit“ befähigt (BMUKK, 2014, S. 9). Des Weiteren werden vier Kompetenzbereiche definiert. Die Definition von Kompetenzen zielt auf eine Outputorientierung ab, damit Lernprozesse - so zumindest die Theorie - messbar gemacht werden können. Die Kompetenzbereiche umfassen die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Sozial- und Selbstkompetenz. Diese sind so gewählt, dass der Sport durch sie, im Sinne eines erziehenden Unterrichts, möglichst ganzheitlich abgebildet ist und verschiedene Aspekte des Sports im Unterricht beleuchtet werden. Die Fachkompetenz, also motorische Aufgaben, sollen dabei immer mit einem weiteren Kompetenzbereich verknüpft werden. Um die Kompetenzbereiche weiter auszudifferenzieren, wurden Teilkompetenzen beschrieben. Die an die Teilkompetenzen angefügten Deskriptoren beschreiben in drei aufeinander aufbauenden Handlungsdimensionen (Reproduktion, Transfer, Reflexion/Problemlösen), was konkret die Schü-

ler*innen sowohl auf kognitiver als auch auf sensomotorischer Ebene können, wissen oder wollen sollen, wobei Operatoren hierbei unterstützen sollen. Insbesondere die Deskriptoren sollen als Orientierungsgrundlage für Aufgabenstellungen im kompetenzorientierten Sportunterricht dienen (BMUKK, 2014).

Mit dem outputorientierten Bildungsstandard werden Ergebnispläne dargelegt, die die Erarbeitung dieser Ergebnisse den Sportlehrer*innen größtenteils offenhalten. Für einen qualitativ hochwertigen Unterricht sollte jedoch nicht nur der Output fokussiert werden, sondern ebenso der vorangehende Input sowie der Prozess, der dazwischen steht (Gogoll & Kurz, 2013). In Bezug auf das zuvor erläuterte Leitziel einer reflexiven Handlungsfähigkeit und in diesem Zusammenhang auch der Wichtigkeit einer subjektiven Sinnhaftigkeit, muss für die Erreichung von Kompetenzzielen eine Aktivität vom Lernenden aus gestartet werden. „Kompetenzen erwirbt ein Mensch in einem Lernprozess, den er als Subjekt selbsttätig voranbringt. Dabei kann er durch eine anregende Lernumgebung, durch gute Aufgaben und kompetente Lehrkräfte wirksam unterstützt werden. Aber letztlich ist er es selbst, der seine Kompetenzen entwickelt“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 94). Für eine explizite kognitive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand müssen die Schüler*innen kognitiv aktiv werden. Auf die kognitive Aktivierung und dessen Bedeutung für den Sportunterricht wird in Kapitel 1.2 genauer eingegangen.

1.1.1 Wissen und Können

Die Komplexität von Kompetenzen wird durch die Verbindung von Wissen und Können beschrieben (Gogoll & Kurz, 2013). Ein Beispiel für eine solche Verbindung von Wissen und Können gibt Balz (2008). Zum Thema Ausdauer stellt eine Verbesserung der Ausdauerleistung keine Verbindung von Wissen und Können dar, da sie sich rein auf den motorischen Aspekt der Ausdauer bezieht. Anders verhält es sich dann, wenn die Schüler*innen lernen, wie sie ihre eigene Ausdauer verbessern können. Hierfür benötigen die Schüler*innen neben der motorischen Fähigkeit auch das Wissen darüber, wie sie eine Leistungsverbesserung bewirken können. Die Verbindung des Könnens, also der motorischen Fähigkeit sich ausdauernd sportlich zu betätigen und des Wissens darüber, wie man seine eigene Leistung effektiv verbessern kann, trägt zu einer selbstständig gesteuerten Entwicklung der individuellen Ausdauer bei. Ergänzend soll darauf hingewiesen werden, dass sich die Ebene des Könnens nicht nur auf das sportmotorische Können, sondern auch auf das Anwenden-Können von Wissen bezieht (Schönfeld, 2021). Des Weiteren nennt Balz (2008) die Notwendigkeit einer Sinnerkennung. Das gerade erläuterte Optimierungswissen kann durch die Erörterung des Sinns einer Verbesserung von Ausdauer in Bezug auf verschiedenste Lebensbereiche erweitert werden. Wenn das Ausdauertraining als subjektiv sinnvoll erachtet wird, können Schüler*innen reflexiv handlungsfähig werden (Balz, 2008).

Die subjektive Handlungsfähigkeit wird als Merkmal einer reflexiven Handlungsfähigkeit gesehen (Schierz & Thiele, 2013). Erst wenn das Optimierungswissen und die Sinnerfassung von sportbezogenen Inhalten vorhanden sind, kann das pädagogische Potential des Unterrichtsfaches ausgeschöpft werden und die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln erreicht werden (Gogoll & Kurz, 2013, S. 89).

Mit der soeben erläuterten Verbindung von Wissen und Können im Bewegungs- und Sportunterricht wird sich auch international beschäftigt. Unter dem Konzept der *Physical Literacy* (körperliche Bildung) wird ebenfalls eine sport- und bewegungsbezogene Handlungsfähigkeit angestrebt. Edwards et al. (2017) können in einem systematischen Review drei inhaltlich zentrale Elemente einer *Physical Literacy* ausmachen. So werden neben körperlich-motorischen und kognitiven Elementen auch affektive Elemente als zentral für eine körperliche Bildung erachtet. Dabei stellt das Wissen die Basis dieses Lernprozesses dar (Töpfer et al., 2022, S. 573). Um den Begriff *Wissen* genauer definieren zu können, erläutern Töpfer et al. (2022) den Wissensinhalt und Wissensarten im Sportunterricht. Der Wissensinhalt wird dabei als spezifisches und allgemeines Bewegungshandlungswissen beschrieben. Als spezifisches Bewegungshandlungswissen kann das Repräsentieren von kognitiven Wahrnehmungen und deren Interpretationen gesehen werden. Das bedeutet, dass eine motorische Handlung, wie das Passen eines Handballes in den Laufweg des/der Mitspieler*in, eine gewisse Antizipation, Realisation und Interpretation, demnach kognitive Prozesse, voraussetzt (Töpfer et al., 2022, S. 573). Als allgemeines Bewegungshandlungswissen wird dagegen Wissen über sport- und bewegungsbezogene Inhalte aus mehrperspektivischer Sicht gesehen (Töpfer et al., 2022, S. 573). Die Wissensarten werden in explizites und implizites Wissen unterteilt, wobei sich beide Wissensarten gegenseitig beeinflussen können. Für bewusste und begründete (reflexive) Handlungsentscheidungen ist jedoch das explizite Wissen bedeutsam (Töpfer et al., 2022, S. 574). Kognitive Dispositionen werden im Sport demnach als äußerst notwendig erachtet, wobei affektive und psychosoziale Dispositionen bei Handlungsentscheidungen nicht außer Acht gelassen werden dürfen (Töpfer et al., 2022, S. 574). Nachdem in den aktuellen Lehrplänen die Bedeutung von Wissen in Bezug auf die angestrebte Handlungsfähigkeit sehr unklar ist, haben Töpfer et al. (2022) das Wissen in drei Bereiche geteilt. Hierbei wird zwischen *Wissen erwerben*, *Wissen nutzen* und *Wissen schaffen* unterschieden (Töpfer et al., 2022). Der Wissenserwerb zeichnet sich durch überschneidende „... kognitive Konstruktionsprozesse der Aufnahme, des Verstehens und der Vernetzung neuen Wissens“ (Töpfer et al., 2022, S. 577) aus. Das erworbene Wissen wird im nächsten Schritt zu anwendbarem Wissen. An dieser Stelle kommt auch das (Anwenden-) Können zum Ausdruck. Das neu erworbene Wissen wird angewendet bzw. umgesetzt und das daraus resultierende Handeln unter Einbezug

von vorhandenem Wissen reflektiert (Töpfer et al., 2022, S. 578). Durch die Reflexion können Erkenntnisse über das Gelingen oder Misslingen der eigenen Handlungen, welche auf Basis des vorher erworbenen Wissens getätigt wurden, getroffen werden (Töpfer et al., 2022, S. 578). Daraus resultiert neues Wissen, das sowohl fachliche als auch persönliche Komponenten integriert (Töpfer et al., 2022, S. 578–579).

In diesem letzten beschriebenen Schritt des Wissen-Nutzens geht die zentrale Bedeutung von Reflexion hervor. Reflexionen des eigenen Handelns weisen Bezüge zu einer reflexiven Handlungsfähigkeit auf (Töpfer et al., 2022, S. 580). Dabei soll darauf hingewiesen werden, dass man die eigene Handlungsrealisation nicht nur retrospektiv, wie im o.a. Schritt, sondern auch durch prospektiv oder introspektiv reflektieren kann. Durch eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsentscheidungen und Handlungsausführungen kann eine Auswertung über dessen Output geschehen. Die dadurch gewonnenen neuen Erkenntnisse generieren neues Wissen auf Basis des Erlebten. Die reflexive Nutzung dieses Wissens kann als reflexive Handlungsfähigkeit bzw. als *Können* bezeichnet werden. Das bedeutet, dass nicht nur das kognitive Anwenden von Wissen im Sportunterricht anzustreben ist, sondern auch die Fähigkeit die erlebte motorische Praxis auf Basis dieses Wissens zu reflektieren und damit zu verbessern (Schönfeld, 2021, S. 53–54). Wissen und Können sind demnach beim Bildungsprozess nicht immer trennbar und bedingen sich gegenseitig (Schönfeld, 2021).

1.2 Qualitätsmerkmale des Sportunterrichts

Allgemein wurden für den Schulunterricht fächerübergreifend drei grundlegende Basisdimensionen für Unterrichtsqualität herausgearbeitet. Klieme et al. (2001) beschreiben eine klare, strukturierte und störungspräventive Klassenführung, eine Schüler*innenorientierung sowie die kognitive Aktivierung als wesentlich für einen qualitativ hochwertigen Mathematikunterricht (Klieme et al., 2001, S. 51). In der Sportpädagogik wurde daraufhin versucht diese Qualitätskriterien auf das Praxisfach Sport zu übertragen (Herrmann et al., 2016). Hierbei kommt vor allem dem Qualitätsmerkmal einer *kognitiven Aktivierung* in Bezug auf die Lernleistung besondere Bedeutung zu. Da man jedoch das Konzept einer kognitiven Aktivierung aus einem Fach wie Mathematik nicht einfach auf das Fach Sport übertragen kann, bedarf es einer reflexiven Auseinandersetzung mit den Spezifika der kognitiven Aktivierung im Sportunterricht (Wibowo et al., 2021). Es bestehen mehrere Ansätze für Konzepte kognitiver Aktivierung im Sportunterricht, bei welchen die kognitive Aktivierung von verschiedenen Perspektiven und Kontexten aus betrachtet wird. Wibowo et al. (2021) können bei der Betrachtung dieser Ansätze herausarbeiten, dass das „Reflektieren ... als Bestandteil fachdidaktischer Ansätze zum Sportunterricht angesehen werden“ (Wibowo et al., 2021, S. 10) kann.

Als kognitive Aktivierung bezeichnet man eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Schönfeld, 2021). Diese vertiefte Auseinandersetzung soll zu einem besseren Verstehen und einem systematischen Wissensaufbau beitragen (Schönfeld, 2021, S. 3). Die Schüler*innen sollen bei diesem Aufbau von Wissen, aber auch von Können bestmöglich, im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses, unterstützt werden (Schönfeld, 2021). Dabei ist die kognitive Aktivität eng an die körperlich-motorische Aktivität gekoppelt, weshalb die kognitive Aktivität „... der Bewusstwerdung, der Fokussierung, der Erkenntnis und damit auch der Verbesserung der Ausführung ...“ (Schönfeld, 2021, S. 42) von Bewegungsausführungen dient. Um Schüler*innen kognitiv aktivieren zu können, werden problemlösend-entdeckende Aufgaben als sinnvoll erachtet (Schönfeld, 2021). Kognitive Inhalte sollten demnach mit motorischen Inhalten verknüpft werden bzw. diese ergänzen. Dabei kommt der Kognition in Form von Reflexion im Sportunterricht eine besondere Bedeutung zu, da sowohl über kognitive als auch über körperlich-motorische Aspekte des Sports reflektiert werden kann. Reflexion wird demnach als Mittel zur Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts gesehen (Schönfeld, 2021, S. 53).

Gissel (2021) kritisiert am Verständnis von Unterrichtsqualität nach Herrmann et al. (2016), dass sich dieses zu sehr an messbaren Ergebnissen orientiere, wodurch die Unterrichtsqualität „... am quantitativen Auftreten festgelegter beobachtbarer Merkmale, unabhängig vom Sinn und der Legitimation seiner Zielsetzungen“ (Gissel, 2021, S. 441) beurteilt wird. Damit weist er darauf hin, dass Qualität im Sportunterricht, gerade durch die Einführung von Kompetenzzielen, an Überprüfbarem gemessen wird. Dies entspreche eher einem betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagement (Gissel, 2021, S. 441). Stattdessen orientiert sich Gissel (2021) an der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie nach Klafki (2007). Demnach wurden für einen qualitativ hochwertigen Sportunterricht folgende Kriterien definiert: Zielorientiertheit, Sach- und Themenbezogenheit, Problemorientierung, genetisch-entwickelndes Lernen, Öffnung und Schüler*innenorientierung, Verknüpfung sachlich-gegenstandsbezogener und sozial-interaktionistischer Elemente, projektorientiertes/fächerübergreifendes Arbeiten, perspektivisch-intentionale Unterrichtsgestaltung, kompetenzorientiert-reflexives Lernen (Gissel, 2021). In diesen Kriterien finden sich auch die o.a. Leitideen einer reflexiven Handlungsfähigkeit, Mehrperspektivität sowie die Notwendigkeit einer subjektiven Sinnhaftigkeit der Schüler*innen wieder. Außerdem sind besonders die Problemorientierung, das genetisch-entwickelnde Lernen sowie das kompetenzorientiert-reflexive Lernen im Hinblick auf das Forschungsinteresse hervorzuheben. Im Gegensatz zum Ziel, eine störungsfreie Lernumgebung zu schaffen, wie es in bisherigen Merkmalsbeschreibungen beschrieben wurde (Herrmann et al., 2016), gilt es vielmehr einen Raum für Störungen zu geben, um problemorientiertes Lernen generieren zu

können (Gissel, 2021). Dies wird in den folgenden Kapiteln in Bezug auf die methodische Umsetzung einer reflektierten Praxis wieder aufgegriffen. Außerdem sollten die sport- und bewegungsbezogenen Themen schrittweise und aufbauend dargeboten werden, dass den Schüler*innen ein genetisch-entwickelndes Lernen ermöglicht werden kann (Gissel, 2021). Mit dem kompetenzorientiert-reflexiven Lernen wird auf das Lernen, Reflektieren und Anwenden von sport- und bewegungsbezogenen Inhalten in allen Kompetenzbereichen hingewiesen, um den Zielbestimmungen von Sportunterricht gerecht zu werden (Gissel, 2021). Das Reflektieren von sport- und bewegungsbezogenen Handlungen, stellt demnach unter anderem ein Qualitätskriterium von Sportunterricht dar. Sowohl die Ausführungen von Herrmann et al. (2016), als auch die Qualitätskriterien von Gissel (2021) zeigen die bestehende Relevanz von Reflexion bzw. kognitiv-reflexiven Phasen im Sportunterricht. Reflexion kann damit als fester Bestandteil von Sportunterricht gesehen werden.

2 Das Verständnis von Sportunterricht

Die ersten PISA-Ergebnisse um die Jahrtausendwende haben bildungstheoretische Fragen aufgeworfen und viele Debatten rund um die Konzeption des Sportunterrichtes ausgelöst, auf welche an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird. Aus den bildungstheoretischen Debatten können verschiedene Positionierungen hinsichtlich der Hauptaufgabe des Sportunterrichtes ausgemacht werden. Dabei werden sowohl radikale Veränderungen in Richtung eines Theoriefaches als auch Implementierungen theoretischer Inhalte unter Beibehaltung des Primats des Sich-Bewegens angestrebt. Mit einigen Jahren Distanz betrachten Thiele und Schierz (2020) die Entwicklungen und Debatten rund um den Sportunterricht und weisen darauf hin, dass bildungstheoretische Fragen zum Bewegungs- und Sportunterricht nicht aus dem bildungswissenschaftlichen Blickwinkel, sondern eher aus jenem der Trainings- und Bewegungswissenschaftler*innen aufgegriffen werden sollten. Damit wird eine Art Überpädagogisierung angesprochen, denn Sportlehrer*innen befürchten, „... die verankerten Werte und Überzeugungen ihrer Berufs- und Fachkultur würden im Namen einer andersdenkenden bildungswissenschaftlich orientierten Schulsportforschung in Frage gestellt werden“ (Thiele & Schierz, 2020, S. 19). Auch Hummel und Borchert (2017) verweisen auf eine deutliche Differenz in den Auffassungen über das Kerngeschäft des Sportunterrichts zwischen Sportlehrer*innen und Bildungstheoretikern. Dennoch halten Thiele und Schierz (2020) fest, dass dem Sportunterricht inhaltlich viele Optionen für seine Entwicklung zur Verfügung stehen. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport wird vornehmlich als Praxisfach konstituiert (Neumann, 2007). In der engen Verbindung zwischen handlungsorientierter Sportpraxis und theoriegeleiteter Reflexion steckt im Sportunterricht dennoch das Potential „... intensive Anwendungsbezüge und Erfahrungsbearbeitungen im Lehr-Lern-Geschehen bereit ...“ zu halten (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014, S. 175). Die Entfal-

tung dieses Potentials wird allerdings oft aufgrund von Zeitkonflikten gehemmt, wenn die Bewegungszeit teilweise Platz für Reflexionszeit machen muss (Neumann, 2007). Das Verständnis von Sportunterricht sollte demnach eher eines sein bzw. werden, dass einen Unterricht forciert, welcher den Schüler*innen ein gesellschaftlich und individuell relevantes Lernen und dessen Reflexion ermöglicht. Das bedeutet auch, dass der Fokus auf die Optimierung von Bewegungslernen und -zeiten dem vorher genannten Verständnis ein Stück weit weichen muss (Thiele & Schierz, 2020). Diese Verschiebung des Verständnisses von Sportunterricht ist dabei keineswegs einem Umbruch gleichzusetzen, denn das, was im alltäglichen Sportunterricht tatsächlich passiert, wird weniger von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards als vielmehr von dem beruflichen Habitus der Sportlehrer*innen beeinflusst (Thiele & Schierz, 2020, S. 20). Dieser kollektive Habitus von Sportlehrer*innen habe sich auch in den letzten knapp zwei Jahrzehnten nach PISA nicht verändert. Vor dem Hintergrund, dass jener berufliche Habitus in einem Sozialisationsprozess erworben wird, der vor allem durch vorberufliche und berufliche Deutungen und Orientierungen der Sportlehrer*innen geformt wird und weniger von fachdidaktischem Wissen und Vorgaben (Thiele & Schierz, 2020), stellt sich die Frage an welchen Schrauben der Berufsbiografie von Sportlehrer*innen gedreht werden kann, um diesen Habitus in Richtung eines neuen Verständnisses von Sportunterricht zu beeinflussen. Diese Frage soll und kann im Rahmen dieser Masterarbeit nicht beantwortet werden. In Kapitel 4.1 sollen jedoch die aktuellen Rahmenbedingungen und Curricula des Lehramtstudiums für das Fach Bewegung und Sport kurz beleuchtet werden.

3 Reflektierte Praxis – ein sportdidaktisches Prinzip

Wie bereits in Kapitel 1.2 ausgeführt wurde, geht aus der Kompetenzorientierung die zentrale Bedeutung von Reflexion zur Generierung von bewegungs- und sportbezogenem Wissen und Können hervor. Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass eine Kompetenzorientierung keine Voraussetzung für Reflexion darstellt. Die bereits erläuterten Ziele des kompetenzorientierten Bildungsstandards decken sich jedoch mit den Zielen des Prinzips der reflektierten Praxis, weshalb zwar eine Verbindung zwischen Bildungsstandard und reflektierter Praxis hergestellt werden kann, diese jedoch kein Abhängigkeitsverhältnis aufweist.

Die reflektierte Praxis kann als sportdidaktisches Prinzip verstanden werden. Sie stellt demnach eine Theorie dar, in welcher Ziele, Inhalte und Methoden des Sportunterrichtes definiert werden (Wydra, 2021, S. 191–192). Im Folgenden soll die sportdidaktische Theorie einer reflektierten Praxis erläutert werden. Hierbei wird sich strukturell an der Definition von Didaktik orientiert, sodass die Ziele und der Nutzen einer reflektierten Praxis sowie ihr Inhalt

und ihre Methodik genauer betrachtet und definiert werden können. Dabei wird jedoch deutlich, dass die reflektierte Praxis fachdidaktisch bisher noch nicht ausreichend modelliert werden konnte. Serwe-Pandrick et al. (2019) sprechen deshalb von der reflektierten Praxis als Formel, „... da sie in erster Linie als ein semantisches Phänomen in Erscheinung tritt, welches politisch eine innovative Schlagrichtung des Unterrichts zur Subjektorientierung und Prozessorientierung anzeigen will“ (Serwe-Pandrick et al., 2019, S. 170). Dementsprechend sollen die folgenden Erläuterungen zur reflektierten Praxis dazu dienen, diese strukturell zu ordnen und Ansprüche einer reflektierten Praxis zu definieren. Allerdings bedarf es noch einer weiteren empirischen Ausdifferenzierung, weshalb die folgenden Erläuterungen keineswegs als abgeschlossen gelten können. Zudem herrschen in Fachkreisen zum Prinzip der reflektierten Praxis unterschiedliche Positionierungen und Interpretationen. Die Positionierung der Autorin dieser Arbeit wird im weiteren Verlauf deutlich gemacht und soll als Grundlage für den zweiten Forschungsteil dieser Arbeit dienen.

3.1 Kognitiv-reflexives Lernen – Verbindung von Theorie und Praxis

In den vielseitigen Diskursen über die Legitimation des Faches Bewegung und Sport in der Schule wird nach dem Stellenwert kognitiver Lernaktivität gesucht. Aus den bereits dargestellten bildungstheoretischen Debatten können verschiedene Positionierungen hinsichtlich der Hauptaufgabe des Sportunterrichtes ausgemacht werden. Dabei wird, wie auch im Bildungsstandard ersichtlich, die kognitive Lernaktivität als ein elementarer Bestandteil des Sportunterrichts gesehen. Zu den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts zählt unter anderem die kognitive Aktivierung. Darunter versteht man die Anregung zu einer vertieften kognitiven Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand. Schönfeld (2021) bezeichnet die kognitive Aktivierung im Rahmen des Sportunterrichts eher als *reflexive Aktivierung*, aufgrund des körperlich-motorischen Aspektes. Die kognitive (reflexive) Aktivierung bezieht sich immer auf den Unterrichtsgegenstand, demnach im Fach Bewegung und Sport auf die Bewegungshandlungen. Außerhalb des Sportunterrichts konnten schon mehrere Studien belegen, dass ein kognitiv aktivierender Unterricht die Lernleistung der Schüler*innen verbessert (Schönfeld, 2021, S. 3). In Bezug auf den Sportunterricht ist die Wirksamkeit kognitiver Aktivierung jedoch noch wenig untersucht (Schönfeld, 2021, S. 5). Um zu einer reflexiven Handlungsfähigkeit (anwendbaren Wissenserwerb) der Schüler*innen beitragen und somit einen Beitrag zur Schule leisten zu können, müssen reflexive Aktivierung und Motorik verknüpft werden (Schönfeld, 2021, S. 27–29). Wird allein die Motorik im Sportunterricht berücksichtigt, kann der motorische Kompetenzerwerb von außerschulischen Institutionen übernommen und der Sportunterricht als Unterrichtsfach abgelöst werden (Schönfeld, 2021, S. 29).

Es scheint daher notwendig, eine Verknüpfung von motorischen und kognitiven Lerninhalten im Sportunterricht herzustellen. Die Forderung nach einer zunehmenden Theoretisierung des Faches wird in den Ausführungen des vorherigen Kapitels ersichtlich und besteht schon seit mehreren Jahrzehnten, weshalb eine verstärkte Verknüpfung von Theorie und Praxis im Sportunterricht kein neues Bestreben darstellt (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014). Mit der Einführung des Faches Sport als Abiturfach durch die Reform der gymnasialen Oberstufe 1972 in Deutschland, wurde auch die Relevanz einer reflektierten Praxis größer. Das Bewegungsfach, das grundsätzlich die körperliche Praxis im Fokus hat, wurde daraufhin einseitig mit Theorie unterfüttert, indem trainingswissenschaftliche und sportartenbezogene Inhalte vermittelt werden sollten (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014). Bereits im Rahmen des Bildungsdiskurses um das Abiturfach wurde nach der richtigen Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Oberstufe gefragt, wobei man im weiteren Verlauf dieses Diskurses zu der Auffassung gelangte, dass eine reflektierte Praxis auch eine Bereicherung für den Sportunterricht der Sekundarstufe I sein kann (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014, S. 176). Grund dafür ist, dass der Sportunterricht die Chance hat, Theorie und Praxis in einen wechselseitigen Bezug zu bringen, was anderen Schulfächern, aufgrund der fehlenden Praxisdimension, vorenthalten bleibt (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014, S. 181).

Die reflektierte Praxis versucht den Zusammenhang zwischen Handeln und Reflektieren zunächst semantisch herzustellen (Serwe-Pandrick, 2013a, S. 101). Dieser harmonische Begriff versucht Theorie und Praxis miteinander zu verbinden (Serwe-Pandrick, 2013a, S. 101). Der Begriff der reflektierten Praxis impliziert eine gegenseitige Durchdringung von Reflexion und Praxis und wird auch in weiteren Handlungsfeldern außerhalb der Pädagogik vielfach verwendet. Unter Reflexion versteht man die kognitive Fähigkeit, über das Erlebte prüfend nachzudenken und daraus eine Erkenntnis abzuleiten (Serwe-Pandrick, 2013a). Laut Schönfeld (2021, S. 53) kann das sportdidaktische Prinzip der reflektierten Praxis als Instrument zur Implementierung kognitiver Inhalte und deren Verknüpfung zu motorischen Inhalten gesehen werden. In Bezug auf den Sportunterricht bezeichnet die reflektierte Praxis ein Nachdenken über eine erlebte Praxis im sportunterrichtlichen Kontext. Durch dieses reflexiv-kognitive Nacherleben sollen Schüler*innen anwendbares Wissen über fachliche und soziale Aspekte des Sports generieren, was sie im weiteren Verlauf zu selbstbestimmtem und reflexivem Handeln im und durch Sport befähigen soll. Reflexives Lernen im Sportunterricht soll in und durch körperlich-motorische Praxis gefördert werden, indem die eigene erlebte Bewegungspraxis den Schüler*innen bewusst gemacht wird. Prüfendes Nachdenken, also die kognitive Aktivität in Bezug auf die erlebte Bewegungshandlung, soll zum Erkenntnisgewinn und damit zum Lernprozess beitragen. Guardiera und Leineweber (2020) definieren reflektierte Praxis im Sportunterricht als „... planvolle Unterfütterung des

Bewegungshandelns mit theoretischem Wissen“ (Guardiera & Leineweber, 2020, S. 2). Die Verzahnung bzw. Durchdringung von Praxis und Reflexion ist hierbei essenziell, um kein isoliertes, sondern anwendbares Wissen generieren zu können. Das Lernen durch reflektierte Praxis verlangt im Gegensatz zu einem behavioristischen Lernen den Einsatz der Schüler*innen, sich kognitiv mit dem Erlebten auseinanderzusetzen. Diese kognitive Aktivität kann jedoch nur durch das Interesse der Schüler*innen am Unterrichtsgegenstand herbeigeführt werden, weshalb mehrere Autor*innen auf die Relevanz der subjektiven Sinnhaftigkeit seitens der Schüler*innen hinweisen (Schönfeld, 2021). Des Weiteren ist die Reflexionsfähigkeit des eigenen Lernprozesses Voraussetzung für ein selbstgesteuertes Lernen (Schönfeld, 2021). Im Sinne eines verstehenden Sportunterrichts, ist die reflektierte Praxis demnach als ein didaktisches Prinzip zu definieren (Schierz & Serwe-Pandrick, 2018). Die didaktische Leitlinie hinter diesem Unterrichtsprinzip besteht einerseits aus einer systematischen Herbeiführung von Unterrichtssituationen im Rahmen der körperlich-motorischen Praxis und andererseits aus dem Aufgreifen von Situationen, welche Anlass für Reflexionen bieten, durch welche Schüler*innen Erkenntnis verstehend generieren können. Gegenstand von Reflexionen ist im Sportunterricht immer die Bewegungspraxis. Serwe-Pandrick et al. (2019) teilen diese Reflexionen in drei Dimensionen. Die Erlebnisdimension des Sich-Bewegens umfasst die körperlichen Erfahrungen und ist als leiblicher Sinn zu verstehen. Die Gestaltungsdimension beschreibt subjektive Sinnzuschreibungen bewegungs- und sportbezogener Handlungen und die Partizipationsdimension umfasst sozio-kulturelle Sinnbezüge (Serwe-Pandrick et al., 2019, S. 170). Damit beziehen sich Reflexionen im Sportunterricht sowohl auf motorische als auch auf kognitive Erlebnisse.

3.2 Wozu reflektierte Praxis?

Der Bildungsstandard beschreibt neben der motorischen Handlungsfähigkeit auch die reflexive Handlungsfähigkeit. Es werden demnach neben motorischen auch kognitive Kompetenzen festgesetzt. Ziel der reflektierten Praxis ist es, die motorische Praxis so zu nutzen und zu inszenieren, dass aus ihr heraus ein Erkenntnisgewinn generiert werden kann. Das bedeutet keineswegs eine Ablösung des Fachs Bewegung und Sport durch das Fach Sportkunde, in welchem es rein um theoretische Inhalte geht. Es soll vielmehr darum gehen, den Schüler*innen die erlebte Erfahrung für die eigene Erkenntnis zu Nutze zu machen. Die sportmotorische Praxis wird demnach durch Reflexionsphasen planvoll ergänzt und greifbar gemacht, sodass die Entwicklung der Schüler*innen zu selbstbestimmtem Handeln, moralischer Mündigkeit und demokratischem Handeln unterstützt werden kann (Serwe-Pandrick et al., 2019, S. 170). Der Erkenntnisgewinn durch das Reflektieren der eigenen Handlungen soll dazu beitragen, die Schüler*innen reflexiv handlungs- und urteilsfähig zu machen. Das bedeutet, dass der Sportunterricht als „... Bildungs-, Lern-, Zeige-, und Deu-

tungsinstanz konstituiert werden“ (Serwe-Pandrick et al., 2019, S. 171) und einen Raum für Erfahrungen bieten soll. Gerade körperlich-motorische Erfahrungen sind sehr subjektiv und diffus. Durch reflektierte Praxis sollen diese Erfahrungen den Schüler*innen bewusst gemacht werden, sodass sie durch Reflexion ein Verständnis über diese körperlich-motorischen Handlungspraxen erreichen können (Serwe-Pandrick, 2013a, S. 101). Die Erkenntnis durch die motorische Erfahrung soll demnach mit der Erkenntnis durch Reflexion ergänzt werden, um bewegungs- und sportbezogenes motorisches und kognitives Wissen und Können zu generieren und auszubauen.

3.3 Reflexion gleich reflektierte Praxis?

Zunächst soll eine Abgrenzung von kognitiven und reflexiven Inhalten im Sportunterricht erfolgen. Unterrichtsgespräche, wie Regel- und Technikerklärungen sowie Theoriephasen bewirken zwar eine kognitive Auseinandersetzung mit den Lerngegenstand, jedoch nicht zwingend eine reflexive, sofern sie nicht mit einer Problemstellung in Verbindung gebracht werden können (Wegener et al., 2018, S. 394). Das Wiederholen des Stundenablaufes und die Bewertung des Spaßfaktors am Ende der Stunde können demnach auch nicht zwingend als Reflexion bezeichnet werden.

Dennoch können Reflexionen im Sportunterricht sehr vielseitig sein. Nicht immer muss sich dabei die Reflexion auf die erlebte Praxis beziehen. Reflexionsphasen im Sportunterricht sind nicht immer gleichzusetzen mit reflektierter Praxis, denn sie müssen nicht unbedingt erkenntnisorientiert stattfinden. Daher soll die reflektierte Praxis von Feedback abgegrenzt werden. Durch Feedback erhält man Rückmeldungen zu beispielsweise einer Bewegungsausführung, wodurch die eigene Wahrnehmung und die Fremdwahrnehmung zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Die Auseinandersetzung mit den bewegungs- und sportbezogenen Handlungen erfolgt bei einem Feedback demnach in erster Linie von außen und muss nicht zwingend ein Innehalten der Person selbst bewirken. Reflexion dagegen stellt die eigenständige Auseinandersetzung, das Deuten von Erfahrungen, dar (Wangler, 2016).

Die motorische Praxis im Sportunterricht sollte so geplant werden, dass sich für die Schüler*innen aus der Bewegungsphase heraus Aufgaben und Fragen entwickeln, die einen problemlösenden und entdeckenden Charakter aufweisen und damit zur vertieften Auseinandersetzung anregen (Schönfeld, 2021). Reflexion wird dabei als Gestaltungsmittel eines kognitiv aktivierenden Unterrichts verwendet (Schönfeld, 2021, S. 53). Ergeben sich aus der motorischen Praxis keine Aufgaben, Fragen oder Irritationen und die Lehrperson führt dennoch Reflexionsphasen durch, sprechen Lüsebrink und Wolters (2017) von einer *Pseudo-Reflexion*. Auch Serwe-Pandrick und Gruschka (2016) verweisen auf die Gefahr einer Reflexion im Sinne eines belehrend-erziehenden Unterrichts. Hierbei werden mehr

sozial erwünschte Floskeln als Antworten auf Reflexionsfragen eingefordert, die jedoch mehr rhetorischen als kognitiv-aktivierenden Charakter haben. Solche rhetorischen Reflexionsfragen bewirken jedoch keinen Erkenntnisgewinn durch eigene Reflexion (Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016). Reflexion ist demnach nicht gleich reflektierte Praxis. Neben der inhaltlichen Durchdringung der motorischen Praxis und der kognitiven Auseinandersetzung damit, ist demnach auch die Form der kognitiven Auseinandersetzung von starker Bedeutung. Erst wenn die Schüler*innen durch Reflexion Wissen selbst generieren können, die Reflexion also erkenntnisorientiert ist, kann von reflektierter Praxis gesprochen werden.

3.4 Methodische Ansätze für die Umsetzung im Sportunterricht

Die Relevanz des sportdidaktischen Prinzips reflektierte Praxis wurde nun bereits aufgezeigt. Für den Transfer in den alltäglichen Sportunterricht gibt es bereits einige grobe methodisch-didaktische Handlungsorientierungen, die zum einen auf die Struktur und Planung eines an reflektierter Praxis orientierten Unterrichtsvorhabens abzielen und zum anderen auf geeignete Reflexionsmethoden und deren zeitliche Positionierung. Serwe-Pandrick et al. (2019) weisen allerdings auf die Notwendigkeit einer didaktischen Entwicklungsforschung hin.

3.4.1 Strukturmerkmale

Das Prinzip der reflektierten Praxis zeichnet sich durch eine inhaltliche und zeitliche Praxis-Theorie-Verzahnung aus. Dabei kann das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht allgemein festgelegt werden. Dieses ist von mehreren Faktoren abhängig und von der Lehrperson selbst zu wählen, wobei die Bewegungspraxis beibehalten werden soll.

3.4.1.1 Praxis-Theorie-Verhältnis

Serwe-Pandrick und Thiele (2014) haben in ihrer Studie Strukturmerkmale einer reflektierten Praxis aus den Unterrichtsvorhaben engagierter Sportlehrer*innen herausgearbeitet und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die reflektierte Praxis im Sportunterricht als ein Gesamtmodell gesehen wird, das bereits in der Sekundarstufe I beginnt und sich bis in die Sekundarstufe II erstreckt. Des Weiteren sollte sich die Form der reflektierten Praxis mit dem Entwicklungsverlauf der Schüler*innen verändern. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass die reflektierte Praxis ab der 5. Schulstufe aufeinander aufbauend, in Form einer Höherentwicklung, gestaltet werden muss. Sie kann auch als Phasenmodell gesehen werden, wobei jede Phase seine eigene Wertigkeit behält (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014). Für Serwe-Pandrick und Thiele (2014) ist dabei in der 5.-7. Schulstufe vor allem die Bewegungszeit im Fokus. Der Bewegungsdrang der Schüler*innen ist in diesem Alter besonders groß. Trotzdem ist es möglich kognitive Inhalte punktuell in den Unterricht einzubauen, wobei hier stark auf das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu achten ist

(Serwe-Pandrick & Thiele, 2014). In den Jahrgangstufen 8-10 wird dagegen die Einführung von Arbeitsblättern, Mappen oder Hausaufgaben als sinnvoll erachtet, um die Schüler*innen systematisch an theoretische Bezüge im Sportunterricht zu gewöhnen. Dies kann dann in der Oberstufe durch eigenständige theoretische Unterrichtsteile erweitert werden (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014).

Aus diesem Gesamtmodell wird eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Theorie bzw. Reflexion und Praxis im schulischen Verlauf erkennbar, wobei es keine Vorgabe gibt, in welchem Verhältnis Bewegungs- und Reflexionszeiten zueinanderstehen. Der Anteil von Reflexions- und Bewegungszeiten ist stark von Lerninhalt, -verlauf und Schulstufe abhängig. Jede Unterrichtseinheit ist demnach im Verhältnis von Theorie und Praxis spezifisch, weshalb es auch keine allgemeingültige Formel dafür geben kann. Das unklare Verhältnis zwischen motorischen und kognitiven Inhalten führt deshalb zu unterschiedlichsten Interpretationen reflektierter Praxis. Hospitationen bei Referendaren in Deutschland konnten beispielsweise zeigen, dass die Schüler*innen in deren Stunden die meiste Zeit stillsitzend Theorie erarbeiten mussten (Geßmann, 2013). Solche Unterrichtsstunden, die ein hohes Maß an theoretischen Inhalten aufweisen, werden von den Lehrpersonen allerdings als nicht gelungen wahrgenommen, wobei Geßmann (2013) in diesem Zusammenhang auch den Begriff der *Überpädagogisierung* verwendet. Auch Wegener et al. (2018) sind der Auffassung, dass Reflexion ein zentraler Bestandteil des Sportunterrichtes ist. Sie setzen die Reflexionsfähigkeit mit einer Gestaltungsfreiheit gleich, welche Verantwortungsübernahme voraussetzt. Die Übernahme dieser Verantwortung soll im Sportunterricht erlernt werden. Die zentrale Bedeutung von Reflexion im Sportunterricht setzt aber auch voraus, dass sich der Umfang der Bewegungszeit der Reflexionszeit unterordnen müsse (Wegener et al., 2018). Wangler (2016) spricht von einem dosierten Einsatz von Reflexionsphasen, wobei diese keinesfalls unter Zeitdruck geraten dürfen. Eine gute Vorbereitung der Reflexionsmethoden, kann dazu beitragen, die Reflexionsphasen möglichst kurz, aber dennoch effektiv zu gestalten. Dass die Bewegungszeit für eine reflektierte Praxis dennoch etwas reduziert werden muss, ist bekannt. Dieses Opfer ist jedoch für den Lernerfolg der Schüler*innen gewinnbringend (Serwe-Pandrick, 2013a).

Die Auffassung, dass die Bewegungszeit der Reflexionszeit untergeordnet werden müsse, wird von vielen Sportlehrer*innen kaum vertreten. Stattdessen wird die motorische Praxis als Medium für Erkenntnisgewinn gesehen, nicht als Mittel zum Zweck. Viele Sportlehrer*innen fokussieren in ihrem Unterricht eher eine hohe Bewegungszeit (Neumann, 2020; Kastrup, 2011). Die Implementierung kognitiver Inhalte bedeutet für viele Sportlehrer*innen deshalb einen Verlust dieser. Dieser Zeitkonflikt zwischen Reflexions- und Bewegungszeiten wird in mehreren Studien aufgezeigt. Obwohl einige Sportlehrer*innen

einem kognitiv-reflexivem Sportunterricht zustimmen, stellt der Verlust an Bewegungszeit einen wesentlichen limitierenden Faktor dafür dar. Die Wahrung einer ausreichenden Bewegungszeit im Sportunterricht sollte im Sinne eines Unterrichtes, der dem Bewegungsdrang der Schüler*innen gerecht wird und die Schüler*innen auch motorisch handlungsfähig macht, gegeben sein. Deshalb sollte das Verhältnis von Theorie und Praxis im Sportunterricht an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden und der Sportunterricht grundlegend als Praxisfach beibehalten werden, an welchem kognitive Phasen anknüpfen können.

Der Frage nach einer Unterrichtsstruktur und -gestaltung im Sinne einer reflektierten Praxis sind einige Autoren im Laufe des letzten Jahrzehntes nachgegangen. Wie bereits erwähnt, lässt der Begriff *reflektierte Praxis* viel Interpretationsspielraum zu, weshalb sich die Handlungsableitungen teilweise stark voneinander unterscheiden. Besonders „... aus Sicht der Lehrkräfte stellt sich damit die Frage, wie eine Unterrichtsgestaltung aussehen kann, so dass unter dem Primat der Bewegungspraxis zugleich ein bildungstheoretisch und allgemeindidaktisch anspruchsvoller Schulunterricht realisiert werden kann“ (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014, S. 179). Hierzu müssen verschiedene Variablen, wie die zeitliche Positionierung von Reflexionsphasen, die Aufgaben- bzw. Problemstellungen sowie die geeignete Reflexionsmethode an den jeweiligen Inhalt, die Lernphase und die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst werden. Allein deshalb kann keine allgemeingültige Methodik für die reflektierte Praxis definiert werden. Es können jedoch methodische Leitlinien hervorgehoben werden, die den Transfer dieses sportdidaktischen Konzeptes in den Sportunterricht effizienter gestalten können.

3.4.1.2 Praxis-Theorie-Verzahnung

Wie bereits erwähnt wurde, soll kein isoliertes, sondern vielmehr reflexives, anwendbares Wissen im Sportunterricht erarbeitet werden. Die sportliche Praxis soll durch systematische Reflexion für die Schüler*innen auf Distanz gebracht werden (Schulz, 2013). Hierbei ist darauf zu achten, dass kognitiv-reflexive Phasen und motorisch-praktische Phasen inhaltlich und zeitlich miteinander verzahnt sind (Schulz, 2013). Hierfür ist die didaktische Auswahl und Inszenierung von relevanten Themen und Problemstellungen des Sports auf fachlicher, sozialer und gesellschaftlicher Ebene notwendig, sodass die Schüler*innen anhand von konkreten Fällen sowohl Praxis als auch Theorie erarbeiten können (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014, S. 182). Für die inhaltliche Verzahnung von motorischen und kognitiv-reflexiven Elementen gibt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2018) Beispiele. Dabei wird die Fachkompetenz immer mit einer der drei weiteren Kompetenzbereiche des Bildungsstandards verknüpft. Zu jedem Bewegungsinhalt sollten im Laufe der Erarbeitung alle weiteren Kompetenzbereiche, wie Methoden-, Selbst- und

Sozialkompetenz einmal in den Blick genommen werden, sodass eine mehrperspektivische Auseinandersetzung gewährleistet werden kann (BMBWF, 2018). Dafür werden jeweils Teilkompetenzen eines Kompetenzbereichs aus dem Bildungsstandard mit der Bewegungspraxis verknüpft. Das bedeutet, dass ein Thema, wie beispielsweise Basketball, unter verschiedenen Perspektiven betrachtet und entsprechend reflektiert werden sollte, sodass vielfältige Aspekte des Basketballsports thematisiert werden. Die Evaluationsbeispiele zeigen, dass jedes Bewegungsfeld Möglichkeiten für eine ganzheitliche Betrachtung bietet. Dabei sollte in einer Abschnichtsplanung der jeweilige Fokus einer Stunde auf einen Reflexionsaspekt vorab festgelegt werden, wodurch Reflexionen bereits vorab in Bahnen geleitet werden. Schulz (2013) gibt für die zeitliche Praxis-Theorie-Verzahnung drei Beispiele, die er systematisch voneinander trennt und daraus Handlungsorientierungen ermittelt. Diese unterscheiden sich hauptsächlich in der zeitlichen Positionierung der Reflexion und werden im folgenden Kapitel erläutert. Als Voraussetzung für das Gelingen reflektierter Praxis sehen sowohl Schönfeld (2021) als auch Schulz (2013) die Gegebenheit einer subjektiven Sinnhaftigkeit der Schüler*innen, da sie nur durch das eigene Interesse am Unterrichtsgeschehen kognitiv aktiv werden können. Die Praxis muss demnach so gestaltet werden, dass sich daraus Fragen ergeben, die die Schüler*innen zum Nachdenken anregen.

3.4.1.3 Zeitliche Positionierung

An welcher Stelle die Reflexionsphasen zeitlich positioniert werden, ist auch hier wieder stark vom Lerninhalt abhängig. Praktische Situationen im Sport können dadurch zu Lernsituationen werden, „... wenn der konkrete Anwendungs- und Erfahrungsbezug durch rückblickende, mitdenkende oder vorausschauende Reflexionen theoretisch vertieft und abstrahiert wird“ (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014, S. 182). Die retrospektive (rückblickende) Reflexion kann beispielsweise unmittelbar auf eine Spielsituation erfolgen, wodurch das Sportspiel kurz unterbrochen werden muss. Sie kann aber auch bei rhythmisch-tänzerischen Themen nach einem Tanz erfolgen, da es sinnvoll ist den gesamten Tanz abzuwarten und nicht einzelne Elemente zu reflektieren. Schulz (2013) erachtet eine prospektive (vorausschauende) Reflexion in der Sekundarstufe I als wenig praktikabel, weil dies einer theoriegeleiteten Praxis entspricht, die hohe Erwartungen an die motorische Praxis der Schüler*innen stellt und Überforderung bewirken kann. Eine introspektive (mitdenkende) Reflexion ist auf die aufmerksame Beobachtung der aktuell erlebten motorischen Praxis ausgerichtet (Serwe-Pandrick, 2013a, S. 101). Dies könnte beispielsweise in Form von *Differenziellem Lernen* nach Schöllhorn et al. (2009) geschehen, wobei hier eine gute Körperwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen notwendig sind.

Die drei Beispiele von Schulz (2013) unterscheiden sich hauptsächlich in der zeitlichen Positionierung der Reflexion: prospektiv, retrospektiv und introspektiv. Am geeignetsten für die Sekundarstufe I findet Schulz (2013) die retrospektive Reflexion, die er *Praxis befragen* nennt. Wichtig ist hierbei, dass die Reflexion unmittelbar auf die Praxis folgt. Auch Feedback, das unmittelbar nach der Bewegungshandlung gegeben wird, ist am effektivsten, weil die Bewegungshandlung den Sportausübenden zu diesem Zeitpunkt noch bewusst verfügbar ist. Dies kann auf die Reflexion übertragen werden. Er teilt dieses Konzept noch einmal in drei Ausführungen, wobei zwei davon als relevant für die Sekundarstufe I betrachtet werden können:

1. Die Praxis wird situativ mit offenen Reflexionsfragen befragt, wobei seitens der Sportlehrperson sehr viel Flexibilität gefordert ist. Dieser Zugang ist zwar wenig planbar, bietet jedoch die Möglichkeit einer stärkeren Schüler*innenorientierung, wodurch die Motivation gesteigert werden kann (Schulz, 2013).
2. Die Unterrichtsstunde bzw. das Thema des Abschnitts wird in einen theoretischen Rahmen gesetzt. Hierbei wissen die Schüler*innen bereits, worum es geht, und die Reflexion kann in Bahnen geleitet werden. Dies bietet den Sportlehrer*innen mehr Planbarkeit (Schulz, 2013).

Neumann (2007) beschreibt, wie man Reflexionsphasen in die Unterrichtsplanung einbetten und dabei die Bewegungszeit wahren kann. Er nennt zum einen die Möglichkeit, die Reflexionsphasen aus dem Unterricht auszulagern, indem man Regelkunde usw. als Hausaufgaben aufgibt, in Form eines fächerübergreifenden Unterrichts erarbeitet oder über digitale Hilfsmittel vermittelt. Dadurch könne man die Bewegungszeit im Sportunterricht wahren (Neumann, 2007). Als zweite Option sieht Neumann (2007) eine Beschleunigung der Reflexion durch verbesserte Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Dafür ist eine Vorbereitung von mündlichen Reflexionsfragen notwendig. Auf den Aspekt der Kommunikation gehen auch Serwe-Pandrick et al. (2019) in ihrer Studie zu Interaktionen im Sportunterricht ein.

3.4.2 Gestaltungsmerkmale

Die Gestaltung einer reflektierten Praxis kann sich an den Leitlinien der Problemorientierung, Offenheit und der subjektiven Sinnhaftigkeit orientieren. Die Aufgabenstellungen sollten so gewählt werden, dass Irritationen bei den Schüler*innen verursacht werden, die Anlass für eine reflexive Auseinandersetzung bieten und verschiedene Lösungen dieser Irritationen zulassen. Dieses Offenhalten von Lösungen birgt eine Ungewissheit des Ausgangs in sich, was Sportlehrer*innen dazu verleiten kann, das Aufgabenformat zu schließen. Des Weiteren findet sich die Ungewissheit auch bei spontanem und situativem

Aufgreifen von Reflexionsanlässen wieder. Das bedeutet, dass für die Umsetzung einer reflektierten Praxis ein gewisses Maß an Flexibilität von den Lehrer*innen gegeben sein muss.

3.4.2.1 Problemorientierung

Die Problemorientierung wurde bereits in den Erläuterungen zu Qualitätsmerkmalen des Sportunterrichtes herausgehoben. Im Hinblick auf Reflexionen kann sie sogar als Voraussetzung für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gesehen werden. Wegener et al. (2018) sehen als Ausgangspunkt einer Reflexion immer eine Problemstellung oder Irritation seitens der Schüler*innen. Um solche Probleme und Irritationen bei den Schüler*innen auszulösen, führen Wegener et al. (2018) auch Manipulationen durch die Lehrer*innen als mögliches Instrument an. Das bedeutet, dass Probleme durch die Lehrperson geplant und inszeniert werden können, aber auch situativ auftretende Probleme Reflexionsanlässe bieten können. Die Irritation sollte trotzdem immer die Schüler*innen selbst betreffen, damit sie zum Nachdenken angeregt werden (Wegener et al., 2018). Wichtig ist hierbei die Offenheit gegenüber Problemstellungen der Schüler*innen. Das bedeutet, dass man ihnen Raum zum Problematisieren-lassen gibt (Wegener et al., 2018, S. 396). Für Wegener et al. (2018) bedeutet das im Zweifel auch eine Verringerung der Bewegungszeit.

2.4.2.2 Offenheit

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung sollte der Sportunterricht laut Wegener et al. (2018) möglichst offen gestaltet werden, sodass die Schüler*innen ihn mitgestalten können. Dazu ist es jedoch notwendig, dass sie Möglichkeiten zur Gestaltung kennen. Die Lehrperson hat demnach die Aufgabe, den Schüler*innen Reflexionsmethoden, Sozialformen, Medien sowie die zeitliche Positionierung näherzubringen (Wegener et al., 2018, S. 395). Dieser offene Zugang bedeutet gleichzeitig ein Zurücknehmen der Lehrperson und ein Lenken des Reflexionsgeschehens durch Moderationsimpulse, was jedoch auch eine Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen voraussetzt. Das Anleiten von Reflexionsphasen beinhaltet demnach vorrangig Impulse der Beruhigung und der Ermutigung, um den Schüler*innen Raum für Argumentationen von Meinungen sowie den Austausch untereinander zu ermöglichen. Das bedeutet, dass Lehrpersonen die Beiträge der Schüler*innen nicht kommentieren sollten, da damit möglicherweise suggeriert wird, dass die Meinung der Schüler*innen falsch sei. „Insgesamt stellen die Schüler*innen dann das eigenständige Reflektieren ein und begeben sich auf die Suche nach der ‚richtigen‘ Antwort“ (Wegener et al., 2018, S. 396). Stattdessen kann die Lehrperson die Schüler*innen um weitere Ausführungen und Ergänzungen bitten und damit auch den Austausch untereinander fördern (Wegener et al., 2018).

Offenheit impliziert aber auch eine teilweise Ungewissheit über den Unterrichtsverlauf und den damit zusammenhängenden Lernoutput. Dieser Ungewissheit wirkt oft eine Schließung des Unterrichts als eine Art Sicherheitsmechanismus entgegen. Mit klaren Vorstellungen über den Unterrichtsverlauf verspricht man sich auch eine Sicherheit die gesetzten Ziele zu erreichen. „Offenheit bedeutet aber keine Beliebigkeit und Ziele werden damit nicht geopfert“ (Gruschka, 2019, S. 159). Wenn man jedoch davon ausgeht, dass Krisen, Probleme und Irritationen der Schüler*innen ein besonderes Lernpotential aufweisen, dann ist eine gewisse Offenheit, aber auch Flexibilität auf diese oftmals spontan auftkommenden Krisen einzugehen und damit das Potential wahrzunehmen, unumgänglich.

3.4.2.3 Aufgabenstellungen und Reflexionsanlässe

Für Wolters und Lüsebrink (2019, 46) ist Reflexion ein „... integraler Bestandteil eines bildenden Unterrichts ..., der ... von Beginn an in die Planung und Themenkonstruktion einbezogen werden muss.“ Diese Aussage impliziert eine Planbarkeit von Reflexionsphasen im Sportunterricht. Als Ausgangspunkt von Reflexionen im Sportunterricht werden Irritationen und Krisen gesehen, weshalb auch ein problemorientierter Sportunterricht als reflexionsfördernd betrachtet wird. Dabei stellt sich die Frage, ob und wie Irritationen und Krisen tatsächlich planbar sind, um eine zielgerichtete Reflexion anbahnen zu können. Auch Wangler (2016) ist der Meinung, dass Reflexionen im Sportunterricht strukturiert, zielgerichtet und methodisch vielfältig sein müssen.

Mehrere Autoren und Autorinnen sehen demnach eine reflektierte Praxis als Bestandteil einer ordentlichen Unterrichtsplanung. Demgegenüber stehen jedoch verpasste Reflexionschancen, wenn situativ auftkommende Reflexionsanlässe außer Acht gelassen werden, weil sie in der ursprünglichen Planung nicht inkludiert sind. Der Sportunterricht ist ein Ort, in welchem auf sozialer Ebene sehr viel Interaktion geschieht. Lüsebrink (2020) verweist diesbezüglich auf die Möglichkeiten von situativem Aufgreifen vielfältig auftkommender sozialer Krisen im Sportunterricht. Der Sportunterricht bietet demnach auch eine Vielzahl von Reflexionschancen, die aufgegriffen werden können und sowohl auf sozialer als auch auf fachlicher Ebene reflektiert werden können (Lüsebrink, 2020). Dafür muss er aber tatsächlich offen sein. Demnach ist eine Unterrichtsplanung im Sinne einer reflektierten Praxis nicht die einzige Möglichkeit das Prinzip adäquat umzusetzen. Das situative und spontane Aufgreifen von Reflexionsanlässen ist ebenso eine Umsetzungsmöglichkeit für reflektierte Praxis (Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016). Somit können bezüglich der Gestaltung von Reflexionsphasen situativ auftkommende Reflexionsanlässe von zielgerichtet herbeigeführten Reflexionsanlässen durch gezielte Aufgabenstellungen unterschieden werden, wobei diese auch ineinandergreifen können.

Die Planung von Reflexionen sollte sich an den Zielen der Unterrichtsstunde orientieren. Je nach Kompetenzbereich sind unterschiedliche Dimensionen von Reflexion (s.o.) anzustreben. Das bedeutet, dass je nach Zielsetzung unterschiedliche Reflexionsmethoden geeignet sein können und demnach keine Verallgemeinerung von Reflexionsmethoden für eine reflektierte Praxis gegeben werden kann. Bei den Planungen sollte jedoch nicht nur darauf geachtet werden, eine geeignete Reflexionsmethode für eine bestimmte Praxis auszuwählen (Wangler, 2016). Praxis und Reflexion sollten aufeinander abgestimmt werden, sodass womöglich schon durch die Praxis Fragen aufkommen, die die Schüler*innen zum Nachdenken über das Erlebte anregen. Ziel dieser kognitiven Aktivierung durch eine gezielte Aufgabenstellung ist dabei nicht nur die Verbesserung der motorischen Fähigkeiten, sondern das Verstehen des bewegungs- und sportbezogenen Handelns (Messmer, 2021). In diesem Zusammenhang können Bewegungsanweisungen (z.B. Anweisung zum Ausführen eines Handstandes), Bewegungsaufgaben (z.B. die Aufgabe, sich möglichst raumgreifend zu Musik zu bewegen) und Reflexionsaufgaben/Lernaufgaben (z.B. trainingswissenschaftliche Reflexionen zum Erlernen eines Handstandes oder Sinnerörterung einer raumgreifenden Bewegung zu Musik) im Sportunterricht unterschieden werden. Jede Bewegungsanweisung oder -aufgabe kann allerdings auch zu einer Reflexionsaufgabe werden, sobald reflexive Bezüge hergestellt werden, bzw. psychisch-physische Aktivität in mental-kognitive Aktivität überführt wird (Messmer, 2021). Bewegungsaufgaben scheinen zwar in erster Linie motorisch zu aktivieren, bieten jedoch auch Möglichkeiten kognitiver Aktivierung und sind somit wandelbar (Neuber, 2014). Die Grenze zwischen Bewegungs- und Reflexions- oder Lernaufgaben verschwimmen demnach dann, wenn Bewegungsaufgaben so inszeniert werden, dass diese kognitiv aktivierend sind (Neuber, 2014). Für Aufgabenstellungen im Sinne einer reflektierten Praxis ist es demnach wichtig, dass individuelle Lösungen zugelassen werden. Klassische Bewegungsaufgaben können zwar individuelle Lösungswege zulassen, jedoch gibt es am Ende meist nur eine richtige Lösung (Neuber, 2014). Bewegungsaufgaben, die individuelle Lösungen ermöglichen, werden beispielsweise im Ansatz des differenziellen Lernens beschrieben (Schöllhorn et al., 2009). Das Konzept des differenziellen Lernens lehnt das Wiederholen von vorgegebenen Bewegungsabläufen als Methode zum Bewegungslernen ab und zielt stattdessen auf ein Bewegungslernen durch Variation und Anpassung der Bewegungen an die gegebenen Bedingungen (Schöllhorn et al., 2009). Damit werden individuelle physische und psychische Voraussetzungen berücksichtigt und dementsprechend individuelle Lösungen von Bewegungsaufgaben möglich.

Aufgaben, die ein hohes Irritationspotential aufweisen, bieten Anstöße für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Regenbrecht et al., 2019, S. 316). Eine

Problemlöseaufgabe kann durch gezielte Irritationen der Schüler*innen durch die Lehrkraft herbeigeführt werden. Diese gezielte Manipulation der Praxis durch die Lehrperson wird als *Konzept der Verstörung* bezeichnet (Serwe-Pandrick, 2013a). Eine solche didaktisch gewollte Krise soll vertiefte Lernprozesse auslösen und kann von den Lehrpersonen proaktiv genutzt werden, um einfache Übungen in Bildung umzuschlagen (Bähr et al., 2018, S. 181; Hummel & Borchert, 2017, S. 227). Serwe-Pandrick und Gruschka (2016) sind in diesem Zusammenhang jedoch zu dem Ergebnis gekommen, dass künstlich herbeigeführte Problemsituationen und Irritationen oftmals gar nicht zielführend sind. Solche didaktischen Verkünstelungen, wie jene, die von Serwe-Pandrick und Gruschka (2016) in einem Beispiel zu Manipulationen der Praxis analysiert wurden, zeigen das Streben von Lehrpersonen, das gesetzte Unterrichtsziel möglichst sicher zu erreichen. Gruschka (2019) spricht in diesem Zusammenhang von der Ungewissheit als inneren Feind für unterrichtliches Handeln. Um Irritationen als Bildungschance nutzen zu können, muss die Praxis demnach nicht manipuliert werden. Irritationen finden im Sportunterricht ohnehin statt, sie müssen nur erkannt und aufgegriffen werden.

Neben Irritationen werden aber auch negative Erfahrungen als Chance für gewinnbringende Reflexionen erachtet, da Emotionen die persönliche Relevanz, also die subjektive Sinnhaftigkeit, zum Lösen einer Aufgabe erhöhen. Schwierig erscheint dabei allerdings, den Schüler*innen ausreichend Zeit zu geben, sich mit diesen Irritationen auseinanderzusetzen, da meist eine schnelle Auflösung der Irritationen durch die Lehrpersonen erfolgt (Bähr et al., 2018). Damit wird auch der offene Unterricht, in Bezug auf das Zulassen individueller Problemlösungen, schnell wieder geschlossen. Lüsebrink und Wolters (2019) sehen negative Erfahrungen im Sportunterricht als bildungsrelevant, wenn dabei die Selbstreflexion in den Fokus gerät. Hierfür müssen keine negativen Erfahrungen von außen herbeigeführt werden, sondern es genügt die Abweichung oder der Widerspruch des von den Schüler*innen Erwarteten, damit die Schüler*innen zu einer Selbstreflexion angeregt werden. So können beispielsweise negative Emotionen, die durch das Nichteinhalten von Spielregeln anderer Schüler*innen ausgelöst wurden, zu Reflexionsanlässen werden. Solche täglich auftretenden Situationen können demnach bildungsrelevant werden, wenn es gelingt, das Erlebte auf Distanz zu bringen und zu reflektieren (Lüsebrink & Wolters, 2019). Irritationen und negative Erfahrungen sowie auch soziale Krisen bieten im Sportunterricht zahlreiche Chancen für Reflexionen. In Bezug auf soziale Krisen verweist Lüsebrink (2020) auf die Chance, diese nicht nur in Bezug auf soziale, sondern auch fachliche Inhalte nutzen zu können. Im Zuge dessen spricht sie auch einen oftmals moralisierenden Charakter von Unterrichtsgesprächen an, die fern von Reflexionen liegen. Geschehen im Rahmen eines Ballspiels beispielsweise unfaire Situationen, so werden diese mit den Schüler*innen kaum

fachlich reflektiert. Dabei könnten Spielregeln gemeinsam adaptiert werden, sodass das Problem der Unfairness womöglich eingedämmt oder gelöst werden könnte. Diese Chancen von fachlichen Reflexionen werden laut Lüsebrink (2020) oft liegen gelassen.

Häufig ergeben sich demnach aus dem Unterrichtsgeschehen heraus spontan Möglichkeiten für Reflexionen. Reflexionsphasen sind aus diesem Grund nicht immer planbar und setzen eine gewisse Flexibilität der Lehrperson voraus. Die sehr eng strukturierte Planungsgrundlage für eine reflektierte Praxis von Winzer und Schwarz (2013) bietet allerdings wenig Möglichkeiten, spontan auftretende Situationen reflexiv aufzugreifen. Winzer und Schwarz (2013) setzen zudem eher auf schriftliche Reflexionsmethoden, die teilweise aus anderen Unterrichtsfächern übernommen wurden, wodurch starke Brüche im Unterrichtsgeschehen zu erwarten sind.

Serwe-Pandrick und Thiele (2014) sind der Meinung, dass man altbekannte Reflexionsmethoden nicht einfach isoliert anwenden könne. Vielmehr müsste man die Methoden und Materialien so verändern, dass sie sowohl Bewegung als auch Reflexion bedienen. So schlagen sie beispielsweise vor, die erlebten Erfahrungen, Gedanken und Beobachtungen auf Plakaten, Bildern, Texten oder Videos festzuhalten, um diese zu strukturieren und zu fixieren und somit den Lernprozess zu unterstützen. Bei ihrer Studie im Jahr 2016 kommen Serwe-Pandrick und Gruschka jedoch zu dem Ergebnis, dass im Hinblick auf die Methodenvielfalt weniger mehr sein könnte. Sie empfehlen die Planung der Reflexion nicht zu eng zu gestalten und eher situativ Reflexionsphasen einzubringen. Im Zuge dessen werfen sie auch die Frage in den Raum, wie viel Reflexion der Sportunterricht überhaupt aushalte. Jüngere Beschäftigten mit reflektierter Praxis beinhalten zunehmend eine Fokussierung auf das Aufgreifen von Irritationen als Reflexionsanlässe im Sportunterricht, welche wahrgenommen und situativ aufgegriffen werden können (Lüsebrink, 2020; Wegener et al., 2018).

Die weitreichende Spanne der methodischen Überlegungen zu reflektierter Praxis wurde deutlich. Es kann eine Tendenz zur Gestaltung reflektierter Praxis im Sportunterricht abgeleitet werden, die sich weg von einer *Überpädagogisierung* didaktischer Inszenierungen hin zu einer Veränderung der Aufgabenstellungen im Sportunterricht sowie zu einem situativen Aufgreifen von Reflexionsanlässen bewegt. Reflektierte Praxis kann demnach durch gezielte Aufgabenstellungen systematisch geplant werden. Der Sportunterricht bietet jedoch auch zahlreiche Möglichkeiten Reflexionsanlässe situativ aufzugreifen und zu nutzen. Demnach können auch spontane Reflexionen im Sinne einer reflektierten Praxis ablaufen. Das sportdidaktische Prinzip ist strukturell von Ungewissheit geprägt, da die Zielerreichung über unterschiedliche Wege erfolgen und somit die methodische Umsetzung stark variieren kann. Zeuner (2020) ist überdies der Meinung, dass die reflektierte Praxis ein stark abstrak-

hiertes Unterrichtskonzept ist. Aufgrund der fehlenden Bezüge zum sportmotorischen Gegenstand führt das dazu, dass Sportlehrkräften Anknüpfungspunkte für die Umsetzung im Sportunterricht fehlen (Zeuner, 2020).

Für den Sportunterricht gibt es hinsichtlich geeigneter Reflexionsmethoden eine Fülle an Material. Dieses kann in dieser Arbeit nicht ganzheitlich vorgestellt werden und wird im Hinblick auf die Forschungsfragen auch nicht als notwendig erachtet. Stattdessen soll ein Überblick über grundlegende Merkmale von Reflexionsmethoden gegeben werden. So unterscheidet Wangler (2016) Reflexionsmethoden grundlegend in schriftliche und mündliche Reflexionsmethoden. Dabei tauchen im alltäglichen Sportunterricht mündliche Reflexionen verbreitet auf (Wangler, 2016). In einer weiteren Ebene werden Gruppen- und Einzelreflexionen unterschieden. Schriftliche oder mündliche Gruppen- oder Einzelreflexionen können demnach je nach Lerngegenstand, -ziel und -phase methodisch ausdifferenziert und angepasst werden. Treten Reflexionsanlässe spontan und unerwartet auf, dann ist es hilfreich als Lehrperson über ein geeignetes Repertoire an Reflexionsmethoden zu verfügen, die spontan abruf- und durchführbar sind.

Im Hinblick auf die Häufigkeit von Reflexionsphasen, gibt es keinen Richtwert. Die Häufigkeit richtet sich nach Lerninhalt und Lernverlauf, vor allem aber kommt es auf die Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen an. Wenn im Sinne der reflektierten Praxis Wissen nachhaltig und reflexiv generiert werden soll, dann müssen sich die Schüler*innen selbst intensiv mit dem Erlebten auseinandersetzen. Das bloße Wiederholen von Floskeln und gesellschaftlich wünschenswerten Verhaltensnormen ist nicht im Sinne der reflektierten Praxis (Serwe-Pandrick et al., 2019). Erlangen die Schüler*innen Erkenntnis durch Reflexion und verstehen sie, was der Lerninhalt bedeutet, dann reicht vermutlich auch eine geringere Zahl von Reflexionsphasen aus (Qualität vor Quantität). Kontinuität ist aber dennoch anzustreben, um auch die Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen beizubehalten und aufzubauen.

Zusammenfassend kann das Prinzip der reflektierten Praxis als Bündelung normativer Ansprüche verstanden werden, die darauf ausgerichtet sind, den Sportunterricht in seiner bestehenden Grundausrichtung als Praxisfach zu belassen, aber die Qualität im Hinblick auf das Lernen zu steigern (Hummel & Borchert, 2017, S. 222). Ziel ist es, durch prüfendes Nachdenken zu einem Erkenntnisgewinn beizutragen und somit anwendbares Wissen zu generieren. Dieses anwendbare Wissen soll zu einer reflexiven Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Schüler*innen *im* Sport und auf der Allgemeinbildungsebene auch *durch* Sport beitragen. Mit dem noch wenig empirisch ausdifferenzierten Prinzip der reflektierten Praxis wird nach Wegen gesucht, die motorische Leistung und Entwicklung zu fördern und mit kognitiv-reflexiver Aktivierung zu verzahnen. Wie das Verhältnis von motorischer Praxis und

kognitiv-reflexiven Elementen im Sportunterricht zu wählen ist, hängt von Lernziel, -inhalt und -phase ab. Dabei soll die Praxis beibehalten und effektiv genutzt werden. Reflexivität soll demnach nicht zum Zentrum des sportunterrichtlichen Geschehens werden und damit das Fach grundlegend umstrukturieren. Viel mehr wird „...das Reflektieren im Prozess des sportiven Bewegungshandelns und das Reflektieren über den Prozess dieses Handelns ein probates Mittel zur qualitativen Steigerung des Lernens, Übens und auch Trainierens im Sportunterricht“ (Hummel & Borchert, 2017, S. 223). Dabei können bewährte methodische Instrumente Anwendung finden, wenn im Sinne einer reflektierten Praxis die Übergänge von einfachen Aufgabenstellungen zu bildenden Aufgabenstellungen gestaltet werden (Hummel & Borchert, 2017). Als normative Gestaltungsansprüche einer reflektierten Praxis gelten die Offenheit der Aufgabengestaltung, die Problemorientierung sowie die Berücksichtigung der subjektiven Sinnhaftigkeit der Schüler*innen.

3.5 Wahrnehmungen von Sportlehrer*innen zu reflektierter Praxis

Mehrere Studien der letzten 15 Jahre konnten eine ablehnende Haltung gegenüber einer Implementierung kognitiver Inhalte in den Sportunterricht aufzeigen. Dies ist zum einen, wie bereits beschrieben, auf die Funktionszuschreibung des Sportunterrichts als Ausgleichs- und Bewegungsfach in der Sekundarstufe I zurückzuführen (Kastrup, 2011, 377). Zum anderen konnte aber auch eine nur teilweise Beschäftigung mit kognitiven Lernzielen seitens der Lehrer*innen festgestellt werden. An dieser Stelle soll auch auf den doppelten Anspruch an die Sportlehrer*innen hingewiesen werden, sowohl der motorischen als auch der kognitiven Lernaktivierung gerecht zu werden (Serwe-Pandrick, 2013a, S. 103). Dies setzt eine gewisse fachliche Kompetenz der Lehrpersonen voraus. Die fachlichen Kompetenzen von Lehrpersonen bilden in diesem Zusammenhang ein weiteres Forschungsfeld, das vor allem im Hinblick auf die Sportlehrer*innenausbildung immer wieder aktuell ist.

Neben Studien, die die Wahrnehmung von Lehrer*innen über reflektierte Praxis im Sportunterricht untersuchen, gibt es auch Studien, die allgemein auf die Wahrnehmung zur Implementierung kognitiver Inhalte im Sportunterricht eingehen. Weil reflektierte Praxis ein Instrument zur Implementierung kognitiver Inhalte im Sportunterricht sein kann, sollen auch diese Untersuchungen berücksichtigt werden.

3.5.1 Allgemeine Haltung zu kognitiv-reflexiven Inhalten im Sportunterricht

Die sportpraktische Wissensvermittlung wird oftmals der kognitiven Wissensvermittlung vorangestellt (Kastrup, 2011, 377). Dies könnte durch die allgemeine Auffassung der Sportlehrer*innen bedingt sein, der Sportunterricht sei ein Ausgleichsfach (Neumann, 2020, 535). Im Gegensatz zu Serwe-Pandrick (2013a) sehen nur wenige Sportlehrer*innen kognitive Inhalte im Sportunterricht als Bereicherung. Für die meisten bedeutet die Implementierung kognitiver Inhalte schlicht einen Verlust der Bewegungszeit (Kastrup, 2011). Kastrup (2011, 377) stuft diese Wahrnehmung als fatal ein, da sich die Sportlehrer*innen somit ihrer eigenen Profession entziehen würden. Bei ihrer Studie stellte sich heraus, dass nur ein kleiner Teil der befragten Sportlehrer*innen Theorieanteile im Sportunterricht bei regelmäßiger Durchführung als gewinnbringend erachtet (Kastrup, 2011). Serwe-Pandrick und Thiele (2014) interviewten ausschließlich sehr engagierte Lehrpersonen, im Hinblick auf Qualitätsentwicklung. Auch diese Gruppe ist sich darüber einig, dass das Fach Bewegung und Sport als Bewegungsfach einzustufen sei und sich damit von den anderen Fächern abhebt. Trotzdem besteht hier, im Gegensatz zu den Ergebnissen von Kramczynski (2011) die Auffassung, dass reflektierte Praxis bereits ab der 5. Schulstufe, demnach in der Sekundarstufe I, Anwendung finden sollte (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014). Der Theorievermittlung wird von Sportreferendar*innen in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I nur wenig Bedeutung zugemessen (Kramczynski, 2011). Auch Neumann (2020) konnte eine leicht ableh-

nende Haltung gegenüber reflektierter Praxis verzeichnen. Diese Ablehnung begründet Neumann (2020) damit, dass das Leitziel der kognitiven Handlungsfähigkeit für die Sportlehrer*innen nicht ganz einsichtig ist. Neumann (2020) begründet die ablehnende Haltung der Sportlehrer*innen dadurch, dass Änderungen des Lehrplans als Forderung nach mehr kognitiv-reflexivem Lernen zu „... Irritationen und zu Abwehr auf Lehrer*innenseite führen“ (Neumann, 2020, 532). Die meisten Sportlehrer*innen haben sich außerdem noch nicht explizit mit kognitiven Lernzielen im Sportunterricht beschäftigt (Neumann, 2020, 534).

Engelhardt et al. (2021) weisen jedoch auf einen Bedeutungszuwachs reflektierter Praxis im Sportunterricht hin. Es konnte eine grundlegende Zustimmung zu kognitiv-reflexivem Sportunterricht von den Sportlehrer*innen verzeichnet werden. Allerdings benennen die Sportlehrer*innen die Barrieren in der Umsetzung einer reflektierten Praxis.

3.5.2 Erfahrungen mit der Implementierung kognitiver Inhalte

Das Prinzip der reflektierten Praxis bietet methodisch keine klaren Handlungsableitungen, sondern gibt vielmehr grobe Leitlinien vor. Serwe-Pandrick und Thiele (2014) bezeichnen die reflektierte Praxis als normativ aufgeladene Parole, die noch kein reales Konzept unterrichtlichen Handelns beinhaltet. Wie bereits erläutert, gibt es einige grobe Handlungsanleitungen, die Leitlinien für strukturelle Planungen von kognitiv-reflexiven Inhalten in Verbindung zu motorischen Inhalten darstellen. Die methodisch-didaktische Inszenierung muss jedoch von den Sportlehrer*innen für jede Unterrichtsstunde abhängig von Lerninhalt, Lernverlauf, Schulstufe sowie inneren und äußeren Gegebenheiten selbst erstellt werden. Wobei gerade die Erstellung von Aufgaben, die Bewegung und Reflexion miteinander verknüpfen und die Schüler*innen kognitiv aktivieren, besonders komplex erscheint. Die Vorbereitungszeit für eine reflektierte Praxis ist damit demnach länger, als wenn man auf altbewährte Stundenbilder zurückgreift.

Neben der aufwändigen Vorbereitungszeit steht aber auch die Routine des alltäglichen Sportunterrichts einer Umsetzung reflektierter Praxis gegenüber (Serwe-Pandrick, 2013b). Die Studien von Kastrup (2009) und Schierz (2012) werden von Serwe-Pandrick (2016) zusammengefasst, wobei sie besonders betont, „... dass die Spurensuche zur ‚reflektierten Praxis‘ im alltäglichen Unterricht eher schwierig zu sein scheint, da der Normalfall einer Sportstunde noch immer stark durch klassische Formbildungen des Sports und durch wenig ‚Theorie- oder ‚Denkarbeit‘ geprägt zu sein scheint ...“ (Serwe-Pandrick, 2016, 145). Auch Geßmann (2013) stellt fest, dass die Bereitschaft von Sportlehrer*innen, mehr kognitive Inhalte in den Sportunterricht einzubauen, sehr gering sei. Die Wahrnehmung von Sportunterricht als Bewegungsraum und als Ausgleich zu anderen kopflastigen Fächern sowohl auf Schüler*innen- als auch auf Lehrer*innenseite, wird hierbei zum Problem. Zeit für Reflexionen einzuräumen, befeuert den ohnehin bestehenden Zeitkonflikt. Denn oftmals redu-

zieren bereits die Weg- und Umziehzeiten die Bewegungszeit (Serwe-Pandrick & Thiele, 2014). Vor allem die Schüler*innen erwarten sich vom Sportunterricht den Fokus auf Bewegung, wodurch Reflexionsmethoden eher befremdlich erscheinen und in der Routine der Lehrer*innen und Schüler*innen meist nicht enthalten sind (Serwe-Pandrick, 2013a). Diese ablehnende Haltung der Schüler*innen gegenüber kognitiven Unterrichtsphasen wird auch von den Sportlehrer*innen wahrgenommen, was wiederum Einfluss in deren Unterrichtsgestaltung nimmt (Kastrup, 2011). So wird beispielsweise sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen beklagt, dass die sportliche Aktivität durch Reflexionen oft unterbrochen wird. Es braucht daher sowohl auf Lehrer*innen- als auch auf Schüler*innenseite eine gewisse Offenheit gegenüber neuen Unterrichtsabläufen (Serwe-Pandrick, 2013a), welche sich durch den neuen kompetenzorientierten Lehrplan ohnehin ergeben sollte. Ein Drittel der Sportlehrer*innen ist der Auffassung, dass sie immer mal wieder spontan und sporadisch Reflexionsphasen in ihren Unterricht einbauen (Kastrup, 2011). Auch Kramczynski (2011) konnte in einer explorativen Studie mit Sportreferendar*innen der Sekundarstufe I zeigen, dass 75% der Befragten der Meinung war, es genüge sporttheoretische Inhalte im Sportunterricht nebenbei einfließen zu lassen. Neumann (2020) konnte diese Wahrnehmung ebenfalls bestätigen.

4 Anspruch und Verwirklichung

Versteht man die Sportpädagogik als eine Handlungswissenschaft, dann dient die Praxis sowohl als Ansatzpunkt als auch als Prüfstein für sportpädagogische Theorien (Wiesche et al., 2016, S. 14). Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die Probleme der sportunterrichtlichen Praxis tatsächlich in die Theorienbildung der Sportpädagogik Einfluss finden und umgekehrt, inwiefern die Ergebnisse der sportpädagogischen und sportdidaktischen Forschungen in der Praxis aufgenommen werden (Wiesche et al., 2016, S. 14). Zweiteres soll in den Fokus dieser Arbeit rücken. Theorie und Praxis können in der Sportpädagogik auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. In dieser Arbeit soll auf der Ebene des Sportunterrichtes die sportunterrichtliche Praxis hinsichtlich ihres Anspruches und der Verwirklichung untersucht und Differenzen aufgezeigt werden. Als Anspruch werden hierbei die in der sportdidaktischen Theorie einer reflektierten Praxis festgelegten Ziele und Ideale und damit einhergehende Forderungen und Erwartungen verstanden, die im vorangegangenen Kapitel bereits erläutert wurden. Die Wirklichkeit umfasst dagegen die Umsetzung dieser Theorie im Sportunterricht sowie ihre Zielerreichung (Wiesche et al., 2016, S. 15). Wirklichkeit wird jedoch immer subjektiv wahrgenommen, wodurch unterschiedliche Perspektiven auf die Wirklichkeit entstehen (Neumann, 2014). In dieser Arbeit soll mit den Wahrnehmungen der Sportlehrer*innen ein Wirklichkeitsausschnitt zu reflektierter Praxis im schulischen Alltag rekonstruiert werden. Es geht also darum, ob der sportdidaktisch gestellte Anspruch einer reflektierten Praxis umgesetzt werden kann, weshalb statt von einer Wirklichkeit von der *Verwirklichung* gesprochen werden soll. Die Differenzen beschreiben all das, was zwischen den Ansprüchen und den Verwirklichungen liegt. So können Differenzen beispielsweise auch durch Sportlehrer*innen selbst erkannt und aufgezeigt werden, wenn sie wahrnehmen, „... dass sie einigen der von ihnen akzeptierten und verinnerlichten pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht werden können“ (Neumann, 2014, S. 197).

Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. Verwirklichung konnten bereits in Studien aufgezeigt werden. So wird beispielsweise in der Studie von Kastrup (2014) deutlich, dass sich die Erwartungen an den Sportunterricht von der Sportpädagogik, den Curricula, Kolleg*innen Schüler*innen, Eltern und Sportlehrkräften teilweise stark unterscheiden. Sportlehrkräfte geraten damit in die Situation, sich entweder dem Druck der Erwartungen von außen zu beugen oder dagegen standzuhalten. Beides geht allerdings mit einer Unzufriedenheit seitens der Lehrperson einher (Kastrup, 2014). Der Anspruch einer reflektierten Praxis wurde bereits umfassend dargestellt. Dieser muss allerdings im Gesamtkontext des schulischen Alltags betrachtet werden. Es wird damit deutlich, dass neben dem Anspruch einer reflektierten Praxis noch viele weitere Ansprüche auf das Handeln der Sportlehrer*innen einwirken und dieses auch bestimmen. Wiesche et al. (2016, S. 15) wirft in

diesem Zusammenhang die Frage auf, ob sportdidaktische Theorien überhaupt Handlungsorientierungen für Sportlehrkräfte bieten können, wenn in den sportpädagogischen Planungsmodellen die Komplexität des Sportunterrichtes gar nicht abgebildet werden kann.

Mit dem kompetenzorientierten Sportunterricht wurde in der Sportpädagogik auch die Notwendigkeit einer neuen Aufgabenkultur beschrieben. Eine Studie zu den Intentionen der Lehrpersonen bei der Aufgabenerstellung zeigt, dass Lehrerkognitionen und Lehrerhandeln immer gemeinsam betrachtet werden sollten (Bröcheler & Pfitzner, 2014). Es wurde in der Studie hinterfragt, auf welchen Theorien die Intentionen für die Aufgabenstellungen beruhen. Bröcheler und Pfitzner (2014) konnten diesbezüglich herausarbeiten, dass dem Lehrer*innenhandeln mehr subjektive Theorien zugrunde liegen als wissenschaftliche. Wissenschaftliche Theorien können des Weiteren nur dann das Handeln von Lehrpersonen beeinflussen, wenn diese anerkannt und in die subjektive Theorie übernommen werden. Als subjektive Theorie wird dabei die Haltung der Lehrperson beschrieben, die von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Zeuner (2020) beschreibt zudem, dass kein allmählicher Austausch von fachdidaktischen Positionierungen erwartet werden könne, weil eher einzelne Erneuerungen in die subjektive Theorie überführt würden. Aus diesem Grund könne sich der Sportunterricht auch gar nicht, wie es einige bildungstheoretische Positionierungen fordern, grundlegend verändern. Viel wahrscheinlicher sei eine differenzierte Übernahme neuer didaktischer Konzepte in das routinierte unterrichtliche Handeln (Zeuner, 2020). Subjektive Theorien beeinflussen Unterrichtsprozesse maßgeblich. Ziele, Erwartungen, das eigene professionelle Handeln sowie die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen werden durch die subjektive Theorie geformt (Bröcheler & Pfitzner, 2014, S. 299). Zudem ist auch das fachdidaktische Können der Sportlehrer*innen von Bedeutung. Die Entwicklung dieses fachdidaktischen Könnens wird von der Qualität der Ausbildung, sozialen Erfahrungen, der eigenen sportlichen Sozialisation und kollegialem Austausch beeinflusst (Zeuner, 2020, S. 22).

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Haltung (subjektive Theorie) und die Handlungen oft weit voneinander entfernt sein können (Bröcheler & Pfitzner, 2014). Das bedeutet, dass die Ansprüche einer reflektierten Praxis zwar in der subjektiven Theorie der Lehrperson enthalten sein können, dies sich aber im unterrichtlichen Handeln, zum Beispiel in den Aufgabenstellungen kaum widerspiegelt. Bröcheler und Pfitzner (2014) vermuten deshalb, dass den Lehrpersonen die implizite Anforderung der gestellten Aufgabe oft gar nicht bewusst ist und damit Potentiale ungenutzt bleiben (Bröcheler & Pfitzner, 2014, S. 320). Daraus ist abzuleiten, dass nicht die sportdidaktischen Theorien per se das sportunterrichtliche Handeln steuern, sondern das jeweils eigene subjektive didaktische Konzept einer jeden Sportlehrperson Orientierung für das Handeln bietet (Fritschen, 2016, S. 325).

Darüber hinaus sehen Hummel und Borchert (2017, S. 222) Differenzen zwischen dem Konsens der Sportlehrkräfte und den aktuellen bildungstheoretisch begründeten Hauptaufgaben des Sports. Demnach liegen körperliche Aktivität und Leistung im Fokus ihres unterrichtlichen Handelns (Hummel & Borchert, 2017).

Eine Verwirklichung aller Ansprüche einer sportdidaktischen Theorie würde demnach eine ganzheitliche Übernahme der wissenschaftlichen in die subjektive Theorie bedeuten, was, wie gerade erläutert, sehr unwahrscheinlich ist. Differenzen sind demnach unvermeidbar. Durch ihre Ermittlung kann jedoch eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Differenzen erfolgen und somit ein Beitrag für die sportpädagogische Weiterentwicklung geleistet werden. Denn werden ohne Berücksichtigung des Umgangs von Lehrpersonen mit den umfassenden Ansprüchen, diese gesteigert, droht Ablehnung oder Überforderung bzw. Frustration seitens der Lehrperson (Neumann, 2014, S. 199).

4.1 Lehrer*innenbildung

Die Sportlehrer*innenausbildung kann einen großen Einfluss auf die Bildung der subjektiven Theorie ausüben. Deshalb soll ein kurzer Überblick über dessen Aufbau gegeben werden.

Die angeführten bildungstheoretischen Diskurse sowie die Änderungen der Lehrpläne beeinflussen auch die Curricula der Lehrer*innenausbildung. Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde zum einen die Bezeichnung und Struktur des Lehramtstudiums verändert, indem aus einem Diplomstudium im Umfang von neun Semestern ein Bachelor- und Masterstudium mit insgesamt zwölf Semestern Regelstudienzeit gemacht wurde. Zum anderen wurde auch das Curriculum inhaltlich weitgehend angepasst. Das aktuelle Teilcurriculum für das Bachelorstudium des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport an der Universität Wien bezieht sich in den Studienzielen auf einen kompetenzorientierten Sportunterricht, der sich am Bildungsstandard orientiert (Universität Wien, 2022). Grundsätzlich beinhalten Curricula keine konkreten sportwissenschaftlichen Theorien und werden inhaltlich offen formuliert, da der Anspruch der Universität die Einbindung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse sein muss. So zählt zu den Studienzielen des Masterstudiums, dass die Studierenden „... neue sportwissenschaftliche Erkenntnisse rezipieren, sich kritisch mit deren Bedeutung auch für den Unterricht im Fach Bewegung und Sport auseinandersetzen“ (Universität Wien, 2015, S. 1) können. Dies sollte sich auch in einer ausgebauten fachdidaktischen „... Expertise über methodisch-didaktisches Handeln im fachbezogenen Unterricht“ (Universität Wien, 2015, S. 1) widerspiegeln. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die in dieser Arbeit herangezogenen aktuellen sportwissenschaftlichen und sportdidaktischen Erkenntnisse, Ansätze und Diskurse zumindest grundlegend Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums sind.

5 Forschungsinteresse

Im Zuge der Bildungsdebatten und der Einführung der Kompetenzorientierung in den letzten zwei Dekaden wurde das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sowohl in der Lehrer*innenausbildung als auch auf Lehrplanebene umstrukturiert. Die Kompetenzorientierung zielt nun verstärkt auf einen kognitiven Kompetenzerwerb im Fach Bewegung und Sport, wodurch das Unterrichtsfach als solches besser legitimiert werden soll. In der sportunterrichtlichen Praxis ist der Transfer dieser Umstrukturierung oft noch mit Schwierigkeiten verbunden. Die vorherrschenden Routinen werden sowohl auf Lehrer*innen- als auch auf Schüler*innenseite nur schwer aufgebrochen, sodass kognitive Inhalte strukturell einen Platz im Sportunterricht einnehmen können. Als eine Möglichkeit kognitive Inhalte in den Sportunterricht zu implementieren, dient die Verknüpfung von Praxis und Theorie bzw. von Praxis und Reflexion. Motorische und kognitive Inhalte können dabei miteinander verknüpft werden. Das Prinzip der reflektierten Praxis zielt auf diese Verknüpfung von Reflexion und Praxis ab und ist als Leitlinie für einen erkenntnis- und verstehensorientierten Sportunterricht zu verstehen. Wie aus den vorherigen Kapiteln hervorgeht, stellt das Prinzip der reflektierten Praxis einen normativen Anspruch dar, der einer weiteren empirischen Ausdifferenzierung bedarf. Für die Untersuchung der Verwirklichung einer sportdidaktischen Theorie ist es erforderlich, die Akteure der Praxis in den Blick zu nehmen. Das bedeutet, dass sowohl die Perspektive von Schüler*innen als auch jene der Lehrer*innen Aufschluss über die Praxis einer reflektierten Praxis im Sportunterricht bieten kann. Das Prinzip erscheint als Leitlinie etwas diffus, sodass sich die Frage stellt, wie es von jenen, für die es als Leitlinie dienen soll, nämlich den Sportlehrer*innen, wahrgenommen wird? Im Rahmen dieser Masterarbeit soll dementsprechend herausgefunden werden, welches Verständnis Sportlehrer*innen von reflektierter Praxis haben, welche Erfahrungen, Ideen und Vorstellungen sie von deren Transfer in den Sportunterricht haben und wie bedeutsam dieses Prinzip für ihren sportunterrichtlichen Alltag ist.

Die zuvor angeführten Studien des aktuellen Forschungsstandes sind allesamt deutsche Studien. Zur reflektierten Praxis in österreichischen Schulen gibt es wenige empirische Daten. Die Erfassung der Wahrnehmung eines sehr diffusen Unterrichtsprinzips soll Aufschluss über dessen Rezeption, Transfer und Bedeutsamkeit geben. Zudem erscheint es sinnvoll die empirische Untersuchung auf jene Gruppe zu beschränken, die ihre Lehrbefähigung im Rahmen der aktuellen Sportlehrer*innenausbildung erworben hat oder diese gerade erwirbt, weil der kompetenzorientierte Lehrplan sowie aktuelle sportpädagogische Theorien Gegenstand der Sportlehrer*innenausbildung sein sollten. Wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert wurde, sollte reflektierte Praxis auch verstärkt in der Sekundarstufe I Anwendung finden, weshalb Bedeutsamkeit und Transfer des Prinzips in der Sekundarstufe I un-

tersucht werden sollen. Mit der Erfassung der Wahrnehmungen von berufseinsteigenden Sportlehrer*innen sollen mögliche Diskrepanzen zwischen der sportdidaktischen Theorie einer reflektierten Praxis und der schulischen Praxis herausgearbeitet werden. Daraus ergeben sich für das vorliegende Forschungsvorhaben folgende Forschungsfragen:

3. Wie nehmen berufseinsteigende Sportlehrkräfte das sportdidaktische Prinzip der reflektierten Praxis im Schulalltag wahr?
 - Welche Deutungen von reflektierter Praxis lassen sich identifizieren?
 - Welche Bedeutungen messen die Sportlehrer*innen reflektierter Praxis bei?
 - Inwiefern wird das Unterrichtsprinzip von den Sportlehrer*innen umgesetzt?
 - Inwiefern nehmen die Sportlehrer*innen Differenzen zwischen den Ansprüchen einer reflektierten Praxis und ihrer Verwirklichung wahr?
4. Inwieweit bestehen Differenzen zwischen dem sportdidaktischen Anspruch einer reflektierten Praxis und den Verwirklichungen der Sportlehrer*innen zu reflektierter Praxis im schulischen Alltag?
 - Inwiefern decken sich die Rezeptionen der Interviewten von reflektierter Praxis mit den Intentionen der Theorie?
 - Inwiefern deckt sich der Nutzen des Einsatzes reflektierter Praxis für die Interviewten mit jenem in der sportdidaktischen Theorie?
 - Inwiefern kann das sportdidaktische Prinzip reflektierter Praxis als im alltäglichen Sportunterricht umsetzbar eingestuft werden?

6 Methode

Auf Grundlage der oben angeführten Forschungsfragen wurde ein geeignetes Forschungsdesign gewählt. Im Folgenden soll die Wahl des Forschungsdesigns sowie das methodische Vorgehen detailliert beschrieben werden, um Transparenz und Nachvollziehbarkeit für die Studie zu ermöglichen. Des Weiteren wird die Projektdokumentation zugänglich gemacht.

6.1. Forschungsdesign

Untersuchungsgegenstand sind die Wahrnehmungen und Erfahrungen von berufseinsteigenden Sportlehrer*innen mit reflektierter Praxis. Für die Erfassung von Einstellungen und Erfahrungen ist eine qualitative Studie notwendig. Die Erfassung von Wahrnehmungen kann zwar auch über einen quantitativen Zugang erfolgen, jedoch gehen dabei vermutlich Gründe, Intentionen und Haltungen verloren. Es wurde darüber hinaus ein offenes qualitatives Forschungsdesign gewählt, um dem explorativen Anspruch der Forschungsfragen gerecht zu werden, da diese Offenheit gegenüber neuen Ergebnissen fordern. Zur Datenerhebung wurde sich für diskursiv-dialogische Interviews entschieden, da diese ausreichend Offenheit bieten können. In diesem Zusammenhang erschien das problemzentrierte Interview als besonders geeignet. Hierbei werden Themengebiete mit offenen Fragen eingeleitet und mit spezifischen Sondierungen und Nachfragen gezielter (Mey & Mruck, 2011, S. 262). Um diese offenen Fragen und ihre Sondierungen zu strukturieren und damit eine Orientierung für die Interviewende zu schaffen, wurde ein Interview-Leitfaden entwickelt. Der Vorteil hierbei ist, dass alle Themenbereiche in allen Interviews angesprochen werden. Insgesamt wurden neun problemzentrierte Interviews durchgeführt.

6.2 Leitfadenkonstruktion

Auf Basis der Forschungsfragen sowie dem bestehenden Forschungsstand wurde ein Interview-Leitfaden erstellt. Dieser umfasst im Wesentlichen drei Themengebiete: das Verständnis von reflektierter Praxis, der Transfer in das sportunterrichtliche Handeln und die Bedeutsamkeit bzw. der Nutzen einer reflektierten Praxis im alltäglichen Sportunterricht. Jedes Themengebiet bildet einen Themenblock, der zunächst offen formulierte Fragen beinhaltet, die durch gezielte Nachfragen spezifischer und geschlossener werden. Sollten bestimmte Aspekte von den Interviewten noch nicht beleuchtet worden sein, dienen die spezifischen Sondierungen als Orientierung für die Nachfragen der Interviewenden.

In den theoretischen Fundierungen dieser Arbeit wurde der aktuelle Forschungsstand zum Verständnis von Sportunterricht bzw. seinen Hauptaufgaben erläutert. Das zugrundeliegende Verständnis und die Haltung zum Sportunterricht bilden eine wesentliche Grundlage für das sportunterrichtliche Handeln. Im Zusammenhang mit den Wahrnehmungen ei-

ner reflektierten Praxis, die ein Verständnis von Sportunterricht im Sinne eines verstehenden Sportunterrichtes voraussetzt, scheint die Erhebung der Haltungen und Vorstellungen eines für die Interviewten guten Sportunterrichtes besonders sinnvoll.

Der Untersuchungsgegenstand bildet gleichzeitig einen Anspruch an den Sportunterricht. Demnach ist es nicht außer Acht zu lassen, dass die Sportlehrkräfte womöglich diesem Anspruch nach außen möglichst gerecht werden wollen. Es muss dementsprechend die Rolle der sozialen Erwünschtheit in den Antworten berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wurden Fragen formuliert, die den Druck einer sozial erwünschten Antwort hemmen. Das bedeutet, dass dem/der Befragten durch die Formulierung der Fragen klar werden soll, dass man alle Herangehensweisen und Umsetzungen oder auch Nicht-umsetzungen von Reflexionen im Sportunterricht als wertvoll erachtet und akzeptiert, da Meinungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen erfasst werden sollen.

Zur thematischen Schließung des Interviews sollen die Interviewten dazu aufgefordert werden, die reflektierte Praxis aus ihrer Sicht zusammenzufassen bzw. zu bewerten. Hierfür sollen drei Schlagwörter genannt werden. Dies soll dazu dienen, die durch das Interview aufkommenden Gedanken, Überlegungen und Erkenntnisse über die eigene Wahrnehmung zu ordnen und zusammenzufassen. Am Ende des Interviews werden personenbezogene Fragen gestellt, die dazu dienen, das Sample genauer beschreiben zu können. Es wurde sich dafür entschieden, diese am Ende zu positionieren, sodass zu Beginn des Interviews keine unangenehme Situation durch Befragungen entsteht.

Wie bereits erwähnt, dient der Leitfaden als Orientierung und Gedankenstütze, weshalb die Formulierungen in den Interviews von den Formulierungen im Leitfaden teilweise abweichen. Dies wird allerdings auch als sinnvoll erachtet, weil in den Interviews ein natürlicher Redeverlauf stattfinden soll. Der Leitfaden wurde mit dem ersten Interview erprobt und es wurde evaluiert, ob Anpassungen für die Beantwortung der Fragestellungen notwendig sind. Dies war jedoch nicht der Fall, sodass in allen Interviews der gleiche Leitfaden verwendet werden konnte.

6.3 Sampling

Das Sampling geht teilweise bereits aus dem Thema der Arbeit hervor. Demnach sollen berufseinsteigende Sportlehrer*innen in Österreich interviewt werden. Um die Gruppe der Berufseinsteigenden zu definieren, wurde eine Eingrenzung nach Berufsjahren durchgeführt. Dabei werden alle Sportlehrer*innen eingeschlossen, die weniger als fünf Jahre, jedoch mindestens ein halbes Jahr im Schuldienst tätig sind. Die Voraussetzung, dass mindestens ein halbes Jahr Bewegung und Sport unterrichtet werden musste, wird damit begründet, dass dann die erste Eingewöhnungsphase überwunden ist und Erfahrungen geteilt

werden können. Darüber hinaus wurde bereits erläutert, dass sich eine subjektive Theorie in der Praxis erst entwickelt, sodass hierfür ein halbes Jahr eingeräumt wird. Um die wissenschaftliche Theorie in die subjektive Theorie zu überführen, muss den Lehrer*innen die wissenschaftliche Theorie auch zugänglich bzw. präsent sein. Dies erscheint bei berufseinsteigenden Sportlehrer*innen, aufgrund der zeitlichen Nähe zum Studium gegeben zu sein. Um diese zeitliche Nähe zum Studium zu begrenzen, wurden fünf Jahre Berufserfahrung gewählt, auch wenn Lebensläufe durchaus unterschiedlich verlaufen und nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Sportlehrer*innen im oder direkt nach dem Studium in den Beruf einsteigen. Ob das Studium bereits abgeschlossen wurde oder die Befragten sich noch im Studium befinden, soll kein Ein- oder Ausschlusskriterium für das Sampling bilden. Jedoch müssen alle Befragten im aktuellen Bachelor- bzw. Masterstudium für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport studieren bzw. studiert haben. Des Weiteren sollen Wahrnehmungen zur reflektierten Praxis in der der Sekundarstufe I untersucht werden, sodass die Sportlehrer*innen auch jene Schulstufen unterrichten müssen. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht zu den Ein- und Ausschlusskriterien des Samplings.

Tabelle 1: Ein- und Ausschlusskriterien für das Sampling

Einschluss	Ausschluss
✓ Sportunterricht in der Sekundarstufe I ✓ Anstellung seit mindestens einem halben Jahr, längstens fünf Jahre ✓ Öffentliche Schule in Österreich ✓ aktuelles Lehramtstudium (Student*innen und Absolvent*innen)	✗ Sportunterricht ausschließlich in der Primarstufe oder Sekundarstufe II ✗ Anstellung seit weniger als einem halben Jahr/länger als fünf Jahre ✗ Privatschule ✗ Altes Lehramtstudium

6.4 Feldzugang und Kontaktaufnahme

Um dem wissenschaftlichen Anspruch gerecht werden zu können, mussten Interviewpartner*innen gefunden werden, die der Autorin fremd sind. Das Forschungsvorhaben und die Samplekriterien wurden schriftlich formuliert und auf sozialen Medien geteilt. Das Schreiben hierzu ist im Anhang dieser Arbeit angefügt. Dadurch wurde sich eine möglichst große Reichweite für die Suche erhofft. Um die Zielgruppe möglichst treffsicher erreichen zu können, wurde die Beschreibung in einer Sportstudent*innengruppe und einer Sportlehrer*innengruppe auf der Plattform Facebook geteilt. Über dieselbe Plattform konnte auch die erste Kontaktaufnahme stattfinden. Zudem wurden Fachkolleg*innen und Studienkolleg*innen gebeten das Forschungsvorhaben an weitere Bekannte weiterzuleiten,

wodurch sich drei Interessierte telefonisch melden konnten. Die Interviewtermine konnten meist schnell ausgemacht werden, da die Durchführung online über die Plattform Zoom erfolgte und sich somit sehr unkompliziert gestaltete.

6.5 Interview-Situation

Alle neun Interviews wurden über die Plattform Zoom abgehalten und aufgenommen. Die Befragten bekamen vorab eine Einwilligungserklärung und eine Einladung für das Zoom-Meeting zugesendet. Die Einwilligungserklärung wurde vor dem Interview an die Interviewende unterschrieben retourniert. Zu Beginn der Interviews erfolgte immer ein kurzer Small-Talk. Die Datenschutzinformationen wurden daraufhin von der Interviewerin wiederholt. Sobald die Befragten der Verwendung der Daten noch einmal mündlich zugestimmt hatten, wurde die Aufnahme der Interviews gestartet. Durch die Online-Abhaltung der Interviews konnten diese meist in einem sehr ruhigen Setting stattfinden. Nur B1 wurde in einer Freistunde interviewt, weshalb gelegentlich Schüler*innen im Hintergrund zu hören waren.

Die Interviewende konnte sich bei den Interviews gut am Leitfaden orientieren. Gelegentlich wurden die spezifischen Sondierungen jedoch geschlossen formuliert. Mit wachsender Anzahl der Interviews konnte dies allerdings minimiert und ein harmonischerer und flüssigerer Gesprächsverlauf aufrechterhalten werden. Die nachfolgende Tabelle soll eine Übersicht zu den Interviews und Informationen über die Interviewten liefern.

Tabelle 2: Übersicht der Interviews

Kürzel	Datum	Dauer in Minuten	Geschlecht	Dienstalter in Jahren	Student*in
B1	12.01.2023	30:45	M	3	Nein
B2	13.01.2023	35:43	W	2	Ja
B3	26.01.2023	29:14	W	2	Ja
B4	26.01.2023	26:08	M	1,5	Ja
B5	30.01.2023	32:14	M	2,5	Nein
B6	05.02.2023	42:40	W	1,5	Ja
B7	07.03.2023	24:57	M	3	Ja
B8	17.09.2023	35:34	W	0,5	Ja
B9	19.03.2023	33:49	W	1,5	Ja

6.6 Transkription

Vor der Analyse der Daten wurden die Interviews transkribiert. Hierfür wurde die Software MAXQDA Plus 2022 (Release 22.0.0) verwendet. Mit Hilfe der Software werden automatisch Zeitmarken gesetzt, sodass bei jedem Absatz die dazugehörige Audiostelle wiederge-

ben werden kann. Für die Form der Transkription wurde das inhaltlich-semantische Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) gewählt. Dies erschien als besonders passend, weil Dialekte zur besseren Lesbarkeit geglättet wurden, die Aussagen jedoch wörtlich beibehalten werden. Durch das Glätten der Sprache bleibt der Fokus auf dem semantischen Inhalt des Gesagten.

Den Absätzen wurde zum einen jeweils eine fortlaufende Abschnittsnummer zugeteilt und zum anderen die Position in der Audiodatei durch Zeitabschnitte kenntlich gemacht. Dies soll einerseits eine Möglichkeit für Zitationen bieten und andererseits auch der Transparenz dienen.

6.7 Auswertung

Für die Auswertung dieser qualitativen Interviewstudie wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewählt. Kuckartz und Rädiker (2022) orientieren sich in ihren Ausführungen an Mayring (2010), erweitern bzw. verändern seine methodischen Schritte jedoch teilweise. Beispielsweise lockern sie die Interpretationsregeln auf und bieten Anleitungen für die Auswertung mit der Software MAXQDA.

Das Codieren und damit Strukturieren des Datenmaterials ist ein wesentlicher Schritt der Auswertung. Aus den codierten Segmenten sollen Ergebnisse abgeleitet werden können. Das bedeutet, dass ein Segment so zu wählen ist, dass der Kontext ersichtlich wird. Somit werden Codiereinheiten als Sinneinheiten definiert, die mindestens einen Satz beinhalten sollten, aber auch mehrere Absätze inkludieren können, sofern dies für das Verständnis notwendig erscheint. Als Auswertungseinheit werden die einzelnen Interviews verstanden.

Mit dem theoretischen Rahmen, dem aktuellen Forschungsstand und der Leitfadenstruktur konnten die meisten Kategorien deduktiv an das Datenmaterial herangetragen werden. Im Laufe des Codierprozesses konnten jedoch auch induktive Unterkategorien aus dem Datenmaterial gebildet werden. Sowohl im Leitfaden als auch in den Forschungsfragen wird nach dem *Was*, *Wozu* und *Wie* der reflektierten Praxis gefragt. Deshalb konnte diese Struktur als Grundgerüst für das Kategoriensystem übernommen werden. Es konnten vier Hauptkategorien gebildet werden:

- Allgemeine Positionierung
- Verständnis
- Nutzen und Bedeutsamkeit
- Fachdidaktischer Transfer

Nachdem die Hauptkategorien festgelegt wurden, wurden vier der neun Interviews mit den Hauptkategorien codiert. Anschließend wurden die Hauptkategorien deduktiv mit Unter-

kategorien ausdifferenziert. Als Orientierung hierfür dienten ebenfalls der Leitfaden sowie der aktuelle Forschungsstand. In einem erneuten Codierdurchgang der deduktiven Unterkategorien wurde zusätzlich eine Unterkategorie *Sonstiges* gebildet, um nicht zuordnungs-
bare Segmente zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zu evaluieren und eventuell weitere Unterkategorien induktiv bilden zu können. Nach dem Codierdurchgang der Unterkategorien dienten die Hauptkategorien nur noch als Überschriften, um doppelte Codierungen zu vermeiden. Die Unterkategorien *Sonstiges* wurden evaluiert und daraus induktive Unterkategorien oder Unterunterkategorien gebildet. Teilweise konnten auch Unterkategorien zusammengefasst, umbenannt oder ausdifferenziert werden. Sobald neue Kategorien, Unterkategorien oder Unterunterkategorien gebildet wurden, wurde eine Definition dafür verfasst. Diese wurde im Programm MAXQDA als Memo gespeichert. Zusätzlich wurde farblich markiert, ob die jeweilige Kategorie deduktiv oder induktiv gebildet wurde, um Übersicht und Transparenz zu schaffen. Anschließend konnte daraus ein Kategoriensystem gebildet werden, dass die Grundlage für die Codierung der restlichen Interviews bildete. Jedes Interview wurde in mindestens zwei Durchgängen codiert, wobei auch im Nachhinein weitere Codierungen entlang der bestehenden Kategorien vorgenommen wurden. Nachdem alle Interviews codiert wurden, wurde evaluiert, ob Kategorien weiter ausdifferenziert oder zusammengefasst werden können. Hierfür wurden die segmentierten Inhalte einer Kategorie begutachtet. Mit diesem Schritt konnte sich ein erster Überblick über die Ergebnisse geschaffen werden und das Kategoriensystem übersichtlicher werden. Bei der Kategorienbildung bestand der Anspruch, klar voneinander abgrenzbare Kategorien zu bilden. Da sich diese aber teilweise gegenseitig bedingen, bestehen auch Mehrfachcodierungen bei einigen Segmenten. Um alle Interviews gleichermaßen zu berücksichtigen, wurde eine Themenmatrix erstellt, die die Inhalte der segmentierten Stellen je Unterkategorie zusammengefasst darstellt und einen Überblick zu den Ergebnissen liefert. Dabei wurde festgestellt, dass für die Beantwortung der Umsetzbarkeit des Prinzips die Wahrnehmung von Differenzen seitens der Sportlehrer*innen miteinbezogen werden sollte. Deshalb wurde eine weitere Kategorie gegründet und alle Interviews bezüglich dieser ein weiteres Mal codiert. Daraufhin wurden die Ergebnisse in Kapitel 7 beschrieben und dargestellt. Die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage bieten die Grundlage für den zweiten. Dabei werden die Ergebnisse des ersten Teils unter Einbeziehung der Beschreibungen reflektierter Praxis in der sportdidaktischen Theorie untersucht und die Antwort auf die zweite Forschungsfrage hermeneutisch herausgearbeitet.

In der folgenden Tabelle wird das Kategoriensystem dargestellt. Dieses umfasst neben den Bezeichnungen und Definitionen, auch Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial, um die Codierung nachvollziehbarer zu gestalten. Des Weiteren deutet ein *D* oder *I* nach der Bezeich-

nung in Klammern darauf hin, ob die Kategorie deduktiv oder induktiv gebildet wurde (d=deduktiv, i=induktiv).

Tabelle 3: Kategoriensystem

Kategorien	Definition	Ankerbeispiel
ALLGEMEINE POSITIONIERUNG (D)	Alle Aussagen, die persönliche Prioritäten und Relevanzen im Hinblick auf die Aufgaben des Sportunterrichtes beschreiben.	„Genau, ja, einfach weil ich versuche den Unterricht wirklich so zu gestalten, dass sie sich viel bewegen und dieses zwischendurch sitzen und dann schreiben und so. Ja das ist vielleicht mal, wenn man wirklich ganz tief in die Materie einsteigen will, ist es vielleicht nicht schlecht, aber ähm ich glaube eher daran, dass es gut ist wirklich an der Praxis zu lernen im Sport.“ (Interview_B9: 62)
Einstellungen zu kognitiven Inhalten (d)	Alle Aussagen, die Informationen zur persönlichen Haltung zu kognitiven Inhalten im Sportunterricht bzw. mit Kompetenzorientierung beinhalten.	„Ähm diese kognitiven Aspekte im Sportunterricht, weil es einfach super schwierig zu messen ist und messbar zu machen und die Wahrnehmung gezielt darauf zu richten bei den einzelnen ähm Jugendlichen und Kindern. Da sehe ich schon einen schwie/ also ein Problem einfach, das dann auch fair mit in die Note miteinzubeziehen und man kann natürlich Lernziele so formulieren, dass diese, dass das explizit auch gefördert wird im Unterricht. Allerdings ist es für mich dann so schwierig das zu überprüfen, ob man dieses Lernziel erreicht hat.“ (Interview_B6, Pos. 8)
Hauptaufgaben des Sportunterrichts (d)	Alle Aussagen, die Informationen über die persönliche Sichtweise zu den Hauptaufgaben des Sportunterrichtes beinhalten.	„Hm (nachdenkend) dass die Schüler sich bewegen, also eine hohe Bewegungszeit und Freude an der Bewegung, also die sollen einen Spaß haben und am besten verschwitzt rausgehen.“ (Interview_B8, Pos. 4)
VERSTÄNDNIS (D)	Alle Aussagen, die etwas über das Verständnis und Inhalt des Prinzips der reflektierten Praxis im Sportunterricht beinhalten.	(seufzen) Was stelle ich mir unter reflektierter Praxis vor? (...) Also wenn eine Schülerin ein Schüler eben jetzt wieder Beispiel Aufschwung, weil das noch relativ frisch ist bei mir. Den halt eben probiere zu turnen, dann ist nicht meine erste Antwort gleich so. "Ja was war?" Also ich sage nicht gleich: "Das war falsch, das hat nicht funktioniert." Sondern frage zuerst einmal nach: "Du, woran hat es da jetzt gehapert? Was müsstest du da jetzt ändern, damit du eher zu einem Erfolg kommst?" Und das ist für mich der Zugang, den ich da habe. (Interview_B5, Pos. 12)
Kenntnis über Begriff (i)	Alle Aussagen, die etwas zur Kenntnis über den Begriff reflektierte Praxis aussagen, bzw. diesen Begriff in Verbindung zur sportdidaktischen Theorie sehen.	„Ähm ja unter dem Wort reflektierte Praxis habe ich das jetzt ehrlich gesagt noch gar nicht so betrachtet.“ (Interview_B6, Pos. 18)
Reflexionsanlässe/Themen (d)	Alle Aussagen, die Informationen über den Inhalt bzw. das Thema von reflektierter Praxis	„Zu überlegen: Was war jetzt das Ziel? Habe ich das erreicht? Was war mein persönliches Ziel? Und auch eventuell wie man auf/ also jetzt von vorhergegangenen Stunden sich da vielleicht ähm sich die Leistung verändert hat.“ (Interview_B6, Pos. 16)

	beinhalten oder Bezüge zu Aspekten des Sports aufzeigen.	
Lernziele/ Lernfortschritt/Sicherung	Alle Aussagen, in welchen Lernziele zum Thema der reflektierten Praxis gemacht werden, bzw. Inhalt der Reflexion die Lernziele sind.	„Die Stunde hat ein Thema, am Ende der Stunde sollen sie das können, sollen sie das können und dieses reflektieren am Ende ist einfach extrem wichtig zur Ergebnissicherung und zur Sinnsicherung.“ (Interview_B1, Pos. 71)
Emotionales und körperliches Befinden	Alle Aussagen, in welchen das emotionale und körperliche Befinden der Schüler*innen zum Thema der Reflexion wird.	„Also ich versuche eigentlich, dass mal Ruhe ist und dann sage ich: ‚Okay was ist jetzt passiert? Was fühlt ihr?‘“ (Interview_B8, Pos. 54)
Leistung	Alle Aussagen, in welchen die Leistung (Erfolge, Misserfolge, Selbsteinschätzung der Leistung) der Schüler*innen zum Thema der Reflexion wird.	„Ich glaube hauptsächlich durch das Ausprobieren, genau ja. Aber durch dann nochmal dieses, nochmal diesen zusätzlichen Fokus darauf: ‚Aha das war jetzt wirklich das, was ich anders gemacht habe, so hat es sich angefühlt. hat sich jetzt wirklich stabiler angefühlt.‘“ (Interview_B8, Pos. 38)
Fachwissen	Alle Aussagen, in welchen das Fachwissen bzw. der damit verbundene Sinn der Aufgabe Thema der Reflexion wird.	„Also von wie der Aufbau passiert bis was die Knotenpunkte sind, wieso wir da das brauchen, welche Muskeln da angesprochen sind.“ (Interview_B5, Pos. 22)
Technik/Taktik	Alle Aussagen, in welchen Technik oder Taktik zum Thema der Reflexion werden.	„„Wie schaffe ich das jetzt? Oder wie funktioniert denn das Basketball, Taktik generell?“ (Interview_B7, Pos. 38)
Soziale Krisen	Alle Aussagen, in welchen soziale Krisen zum Thema der Reflexion werden.	„Also auch so ein bisschen Selbstkompetenz, aber auch sozial. Dass man eben in der Gruppe irgendwie reflektiert. ... Ja ob was gut oder schlecht funktioniert hat und warum.“ (Interview_B3, Pos. 10)
Nachdenken über Erlebtes (d)	Alle Aussagen, in welchen ein Nachdenken über das Erlebte in Verbindung mit Reflexion gebracht wird.	„Naja über das eigene Handeln nachdenken. Oder während des Handelns eigentlich auch immer wieder das eigene Handeln reflektieren.“ (Interview_B8, Pos. 20)
Lösungsfindung (i)	Alle Aussagen, bei welchen eine Lösungsfindung in Verbindung mit reflektierter Praxis genannt wird.	„Sondern frage zuerst einmal nach: ‚Du, woran hat es da jetzt gehapert? Was müsstest du da jetzt ändern, damit du eher zu einem Erfolg kommst?‘ Und das ist für mich der Zugang, den ich da habe.“ (Interview_B5, Pos. 12)

Probleme/Fragen aufzeigen (i)	Alle Aussagen, bei welchen das Aufzeigen und Thematisieren von Problemen oder das Aufwerfen von Fragen zum Erleben in Verbindung mit reflektierter Praxis gebracht wird.	„Oder woran das gelegen hat, dass man sich ähm bei der Durchführung bestimmter Übungen unwohl gefühlt hat oder selbstsicher oder ähm, woran es gelegen hat, dass man da jetzt irgendwie sich was nicht getraut hat oder sowas.“ (Interview_B6, Pos. 18)
Selbst- und Körperwahrnehmung (i)	Alle Aussagen, bei welchen eine Bewertung des Erlebens in Verbindung mit reflektierter Praxis genannt wird.	„Und dann funktioniert etwas oder dann ist etwas anders und dann frage ich: ‚So hast du jetzt gespürt, gibt es einen Unterschied? Oder ja das hat jetzt besser ausgeschaut, hast du es gespürt? Was hat sich jetzt anders angefühlt?‘“ (Interview_B8, Pos. 28)
eigenes Leh- rer*innenhandeln (i)	Alle Aussagen, in welchen das Reflektieren des eigenen Leh- rer*innenhandelns in Verbindung mit reflektierter Praxis gebracht wird.	„Ja reflektierte Praxis würde ich jetzt so verstehen, dass ich vielleicht auch aus meiner Sicht meine eigene Praxis reflektiere. Dass ich ähm quasi die Stunden nachbereite und überlege: ‚Okay was könnte man vielleicht anders machen?‘“ (Interview_B4, Pos. 6)
Feedback (d)	Alle Aussagen, in welchen Rückmeldungen von außen in Verbindung mit Reflexion genannt werden.	„Ich übe gerade mit ihnen den Handstand. Ähm oder andere geräturnerische Übungen ähm und ich frage immer wieder, also wenn ich ihnen Einzelfeedback gebe, zu ihrem Bewegungsvorgang, also dass sie anders aufschwingen müssen oder dass sie doch bitte probieren sollen mit gestreckten Armen zuerst schon und dann quasi hinschwingen.“ (Interview_B8, Pos. 28)
Theorieinput (d)	Alle Aussagen, in welchen theoretische Wissensvermittlung durch bspw. Vorträge in Verbindung mit Reflexion gebracht wird.	„Und das ist halt meine Aufgabe, dass ich ihnen das einerseits mit Vorzeigen, aber auch erklären was halt passiert, darstelle und dann können sie es ja auch reproduzieren oder vielleicht auch ein bisschen umformulieren und wenn sie das können, ist es ein eben ein Leistungserfolg.“ (Interview_B5, Pos. 10)
NUTZEN UND BEDEUTSAMKEIT (D)	Alle Aussagen, die etwas über den Nutzen der Anwendung des Prinzips aussagen bzw. der Anwendung eine Bedeutung beimessen.	„Ähm der Kernnutzen ist meiner Meinung nach eben, dass man Verständnis über das Ganze entwickelt“ (Interview_B4, Pos. 10)
Reaktionen der Schüler*innen (d)	Alle Aussagen, in welchen die Reaktionen der Schüler*innen zu reflektierter Praxis beschrieben werden.	„Und eben grade bei Kindern habe ich da immer die Erfahrung gemacht, dass die da eigentlich sehr darauf einsteigen und das eigentlich fast nie ähm so ist, dass da jetzt nichts zurückkommt“ (Interview_B4, Pos. 10)
Einflüsse auf den Nutzen (d)	Alle Aussagen, in welchen der Nutzen bzw. die positiven Effekte einer reflektierten Praxis	„Das zeitlich entsprechend einzubauen. Weil in meinen Bewegungs- und Sporteinheiten habe ich von vier Stunden sind zwei eine Einzelstunde und eine eine Doppelstunde. Also pro Klasse. Ähm und in den Einzelstunden beispielsweise ist es einfach/ Wuh die

	in Abhängigkeit zu Voraussetzungen/Gegebenheiten stehen.	Zeit verrennt so schnell mit dem Umziehen, dass ähm da wirklich nur. Wir beenden die Stunde immer mit einem Sitzkreis und manchmal sage ich mehr, manchmal weniger, aber da ist es schon sehr kurz alles.“ (Interview_B2, Pos. 42)
äußere Faktoren (i)	Alle Aussagen, die eine Abhängigkeit des Nutzens der reflektierten Praxis von äußeren Faktoren beschreiben.	„Also ich würde sagen, dass es effektiv sein kann oder dass es einen Nutzen hat. Also Nutzen. Aber Zeit braucht. Also Zeitfaktor ist ein Riesending.“ (Interview_B2, Pos. 66)
Schüler*innen (i)	Alle Aussagen, die eine Abhängigkeit des Nutzens der reflektierten Praxis von den Schüler*innen beschreiben.	„Ich glaube es kommt ein bisschen auf das Alter drauf an und auf die Klasse.“ (Interview_B9, Pos. 12)
Lehrer*innen (i)	Alle Aussagen, die eine Abhängigkeit des Nutzens der reflektierten Praxis von den Sportlehrer*innen beschreiben.	„Also ich sehe das Positive dahinter, etwas negatives wäre der Zeitfaktor, die Bewegungszeit die verloren geht und drittens ähm bin ich mir manchmal nicht sicher, ob ich den richtigen Rahmen bieten kann für wirklich gute Reflexion. Dass sie auch wirklich was davon mitnehmen. Das ist so meine Sorge vielleicht dabei oder meine Unsicherheit, wenn es um Reflektierte Praxis geht.“ (Interview_B2, Pos. 66)
methodisch-didaktischer Rahmen (i)	Alle Aussagen, die eine Abhängigkeit des Nutzens der reflektierten Praxis vom gewählten methodisch-didaktischen Rahmen beschreiben.	„Aber andererseits auch hm (nachdenkend) naja, andererseits natürlich auch, dass es eben den Raum natürlich dafür gibt.“ (Interview_B5, Pos. 18)
positive Effekte (d)	Alle Aussagen, in welchen dem Prinzip der reflektierten Praxis positive Effekte zugesprochen werden.	„Ähm ja, also ich versuche selbst schon immer auch die kognitive Komponente einzubauen, auch von der ersten Klasse schon weg, weil es mir persönlich ganz wichtig ist, dass die ähm Schüler ... auch ein Verständnis dafür entwickeln, was sie da eigentlich genau machen. (Interview_B4, Pos. 4)
Sinnerkennung (i)	Alle Aussagen, die als positiven Effekt der reflektierten Praxis eine Sinnerkennung der Lerninhalte bei den Schüler*innen beschreiben.	„Aber umso mehr macht es dann Freude, wenn du merkst, okay die haben da voll das gecheckt okay warum machen wir das überhaupt. Was ist der Sinn dahinter?“ (Interview_B4, Pos. 10)
Soziale Effekte (i)	Alle Aussagen, die positive soziale Effekte durch die reflektierte Praxis beschreiben.	„Und mit ihnen darauf eingeht auch, was jetzt da gerade passiert ist, wie sie das wahrgenommen haben und wie man solche Sachen auch lösen kann, weil man dadurch auch eine Konfliktfähigkeit entwickelt bei den Kindern.“ (Interview_B7, Pos. 8)
Lernprozesse/Wissensaufbau/Sicherung (d)	Alle Aussagen, die positive Effekte auf den Lernprozess, Wissensaufbau und die Ergebnissicherung durch	„Aber dadurch haben sie eben gemerkt, wie wichtig eigentlich Regeln im Sport sind und ja was gut funktionieren kann, was nicht gut funktionieren kann und auch ein bisschen ausprobieren.“ (Interview_B3, Pos. 42)

	die reflektierte Praxis beschreiben.	
Kritik (d)	Alle Aussagen, in welchen Kritik über das Prinzip der reflektierten Praxis geäußert wird.	„Ja vielleicht nur, dass man sich halt immer überlegen soll, wie die richtige Dosierung ist, weil da ist wirklich was das betrifft macht die Dosis das Gift.“ (Interview_B4, Pos. 56)
allgemeine Bedeutsamkeit (i)	Alle Aussagen, die eine allgemeine Bedeutsamkeit der reflektierten Praxis aufzeigen.	„Also davon bin ich eigentlich überzeugt, dass Lernen noch viel mehr durch die Reflexion als durch die Aktion entsteht.“ (Interview_B4, Pos. 50)
FACHDIDAKTISCHER TRANSFER (D)	Alle Aussagen, die den Transfer einer reflektierten Praxis in den Sportunterricht beschreiben.	„Ich glaube, dass der Sportunterricht auch irgendwie Fragen aufwerfen sollte, mit denen sich die Schüler*innen beschäftigen und vielleicht Lösungen oder Antworten finden im Zuge des Sportunterrichts. Das klingt jetzt extrem diffus. Aber ähm vielleicht so in der Unterstufe würde ich daran denken simple Fragen ihnen zu geben, wie: Wie fühle ich mich nach dem Fußballspiel mit meinen Mitschüler*innen? Ähm dass sie das nicht nur erleben, sondern eben auch reflektieren.“ (Interview_B2, Pos. 48)
Limitationen (d)	Alle Aussagen, die Limitationen bei der Umsetzung einer reflektierten Praxis im Sportunterricht beschreiben.	„Also ich weiß nicht in welchem Kontext, in was für einer Stunde das passiert und ob quasi die Zeit eh schon knapp ist in einer Einzelstunde oder ob man eine Doppelstunde Zeit hat.“ (Interview_B2, Pos. 40)
Bedingungen für den fachdidaktischen Transfer (d)	Alle Aussagen, die Voraussetzungen für die Umsetzung einer reflektierten Praxis im Sportunterricht beschreiben.	„Oft mache ich es so, dass ich weiß, okay jetzt sind sie mal ähm energetisch wieder weiter unten, jetzt sind sie ausgepowert und dann hat man eben die Rahmenbedingungen, dass es ruhiger ist und dann kann man auch wieder mal über was sprechen oder eben ritualisiert am Ende der Stunde. Aber jetzt andauernd oder wenn sie noch voll aufgedreht sind, dann wird das meiner Meinung nach keinen Sinn machen.“ (Interview_B4, Pos. 22)
Rahmenbedingungen (i)	Alle Aussagen, die äußere Bedingungen oder den verfügbaren Rahmen als Voraussetzung für die Umsetzung von reflektierter Praxis beinhalten.	„Also ich finde man muss da schon einen Rahmen schaffen, das die Kinder auf positive, produktive Art miteinander reflektieren.“ (Interview_B2, Pos. 28)
Lehrer*innenhandeln (i)	Alle Aussagen, die das Lehrer*innenhandeln bzw. das fachdidaktische Können von Lehrpersonen als Voraussetzung für die Umsetzung einer reflektierten Praxis beschreiben.	„Und bei den Dingen wo ich mich selber nicht so sicher bin, wo ich also wo ich mich selber unsicher fühle oder mich über manche Sachen so ein bisschen drüberschummle, dann kann ich es natürlich auch schlechter wiedergeben oder schlechter korrigieren und sagen: "So und so sollte es sich anfühlen" oder so irgendwas, genau.“ (Interview_B8, Pos. 46)
Situationsabhängigkeit (i)	Alle Aussagen, die beschreiben, dass	„Genau situationsbezogen, nach dem Gefühl, was bräuhete es jetzt? Oder was könnte gut funktionieren?“

	die Wahl der methodisch-didaktischen Umsetzung von der Situation abhängig ist.	Weil ich meine, es ist ja auch jeder ein anderer Typ und die einen verstehen es so besser und die anderen so. genau.“ (Interview_B8, Pos. 110)
Relevanz (i)	Alle Aussagen, die als Voraussetzung für eine Umsetzung der Reflektierten Praxis eine Relevanz der Reflexion bzw. des Themas beschreiben.	„Ja weiß nicht, wenn da jetzt nicht unbedingt was vorgefallen ist, worüber reflektiert werden muss, dann glaube ich nehmen die das auch nicht so ähm nicht so ernst und lassen sich auch nicht so darauf ein, als wenn das ähm wirklich nur in Unterrichtsstunden ist, wo der Bedarf danach ist.“ (Interview_B6, Pos. 62)
Routine (i)	Alle Aussagen, die als Voraussetzung für die Umsetzung der reflektierten Praxis eine gewisse Routine beschreiben.	„Eine Routine und Zeit bis die Kinder reinkommen. Und ich glaub in der Unterstufe sind Routinen durchaus sehr wichtig. Deswegen könnte ich mir vorstellen so eine Routine von Reflexion wäre da auch gut. Entsprechend häufig wäre das wahrscheinlich gut in der Unterstufe einzubauen.“ (Interview_B2, Pos. 24)
Alter und Klasse (i)	Alle Aussagen, die als Voraussetzung für die Wahl der methodisch-didaktischen Umsetzung das Alter und die Klasse beschreiben.	„Also das kommt halt wirklich auf die Gruppe und auf den Inhalt an und auf die Dringlichkeit des Problems.“ (Interview_B5, Pos. 48)
Optimierungswissen/Theoretische Grundlagen (i)	Alle Aussagen, die als Voraussetzung für eine reflektierte Praxis das Vorhandensein eines Optimierungswissens bzw. theoretischer Grundlagen beschreiben.	„Ja ich glaube man muss vorher muss man ähm erstmal festlegen oder ähm so ein bisschen den Sinn dafür stärken, was macht jetzt eine gute/ Zum Beispiel was macht Fair Play aus? Oder was macht eine gute Spielkompetenz aus oder ähm wodurch zeichnet sich eine gute Kraulschwimmtechnik aus? Damit sie überhaupt wissen, was so der Vergleichswert ist, also damit sie wissen woran sie es anlehnen und nicht im Dunkeln tappen.“ (Interview_B9, Pos. 28)
Methodisch-didaktische Umsetzung (d)	Alle Aussagen, die eine Methode zur Umsetzung einer reflektierten Praxis beschreiben.	„Ich überlege jetzt gerade eher so in die Richtung mit ... eher so reflektieren, naja reflektieren, Theorie, spielen, reflektieren, so in die Richtung, aber es wäre eher so eine Methode.“ (Interview_B7, Pos. 76)
Verhältnis Praxis-Reflexion (d)	Alle Aussagen, die ein Verhältnis von Praxis- und Reflexionszeiten beschreiben.	„Ich würde sagen, ähm eigentlich trotzdem mindestens neunzig Prozent Bewegungszeit. Und die Reflexivphasen, das sind jetzt nicht so richtige lange Unterrichtsphasen, sondern meistens nur ähm kurz nachher ein paar Minuten also das ziehe ich nie länger eigentlich als fünf Minuten.“ (Interview_B4, Pos. 14)
Aufgabengestaltung (d)	Alle Aussagen, die die grundlegende Form der Aufgabengestaltungen beschreiben.	„Auch in der Praxis, als wenn es sehr offene Lernformen sind. Also wenn die Schülerinnen und Schüler sich selber etwas erarbeiten oder ... eben wenn es gruppenspezifische Sachen sind, wo sie wirklich eine gemeinsame Aufgabe haben und die dann gemeinsam lösen müssen. Dann denke ich ist es wichtig danach drüber zu sprechen, wenn es allgemein ein freier Unterricht ist.“ (Interview_B3, Pos. 20)

Problemorientierung/Irritationen (d)	Alle Aussagen, die Informationen darüber liefern, ob der Sportunterricht problemorientiert stattfindet oder nicht.	„... sie müssen auf jeden Fall erst einmal selbst erkennen, dass es ein Problem gibt. Und dass es eine Abweichung quasi vom Idealbild gibt. Weil wenn sie es selbst nicht erkennen und es ihnen selbst nicht bewusst ist, wenn man ihnen einfach nur sagt, was jetzt falsch ist, dann passiert meistens oft nicht viel.“ (Interview_B9, Pos. 76)
Offenheit/Geschlossenheit (d)	Alle Aussagen, die Informationen darüber liefern, ob das Aufgabenformat geschlossen oder geöffnet ist.	„Ich bete es ihnen nicht vor, sondern ich stelle ihnen gezielte Fragen und wenn es dann nach drei oder vier Antworten nicht kommt und alle schon ein Gesicht ziehen, dann beantworte ich die Frage halt selber.“ (Interview_B5, Pos. 24)
Reflexionsmethoden (d)	Alle Aussagen, die eine bestimmte Reflexionsmethode beschreiben.	„Also zum Beispiel beim Turnen wenn man auch, weiß ich nicht, Videos macht und sich das anschaut oder das bespricht, dass man dann auf Sachen draufkommt und eine bessere Selbstwahrnehmung hat und sich dann auch verbessern kann.“ (Interview_B3, Pos. 12)
Mündlich (i)	Alle Aussagen, die mündliche Reflexionen beschreiben.	„Oder wenn ich jetzt ihnen Funktionen zuteile, wie ein Schiedsrichter oder so, dann probiere ich im Nachhinein das zu besprechen, wie sie sich gefühlt haben in der Situation oder wie sie sich in der Funktion selber gefühlt haben.“ (Interview_B7, Pos. 24)
Einzelreflexion/Partnerreflexion (i)	Alle Aussagen, die Einzel- oder Partnerreflexionen beschreiben.	„Eher so wie beim turn/ Also beim Geräteturnen, also wenn sie jetzt den Handstand üben und ich sage halt einer Person: "Hee das und das, probier ein mal." Aber es ist jetzt nicht, es passiert nicht in einer Runde, sondern es passiert halt individuell, ähm nach einer Länge oder in der Mitte, wenn es am Rand ist, dann sage ich: „Hey das und das probierst du noch aus. Oder wie fühlen sich die Füße an? Hast du das Gefühl das sind jetzt wirklich Kreise? Du musst schauen also quasi, dass die Beine aufgehen und dann wieder zugehen, ja?“ (Interview_B8, Pos. 100)
Gruppenreflexion (i)	Alle Aussagen, die Gruppenreflexionen beschreiben.	„.. Und wir beginnen dann meistens eigentlich mit der Frage: Wie gehts euch? Wie gehts euch damit, dass jetzt am Ende der Stunde? Wie schaut es aus mit der Gefühlslage, Emotionen? Und da dann auch welche bestimmten Situationen sie irgendwie beschäftigt haben in der Stunde und wie es ihnen damit gegangen ist im Großen und Ganzen.“ (Interview_B6, Pos. 26)
schriftlich/anderes (i)	Alle Aussagen, die schriftliche oder andere Reflexionsmethoden beschreiben.	„Ähm und was wir auch schon gemacht haben, ist Reflexion in Form eines Bewegungstagebuchs zu machen, vor allem in Zeiten von Corona. Wo die Kinder ihre eigenen Bewegungserfahrungen aber nicht nur aus der Schule, sondern allgemein, aufschreiben.“ (Interview_B2, Pos. 8)
Verknüpfung Inhalt-Methode (d)	Alle Aussagen, die etwas über die Verknüpfung von Inhalten und der methodischen Umsetzung reflektierter Praxis beinhalten.	„Als wenn ich jetzt in der großen Gruppe das bespreche. So teamtaktische Anweisungen im Sportunterricht sind meistens schwer, weil du viele Kinder hast, die es einfach nicht interessiert und die da jetzt nicht mitziehen. Also beim Einzelsport ist das glaube ich leichter.“ (Interview_B7, Pos. 18)
Zeitliche Positionierung (d)	Alle Aussagen, die Informationen über die zeitliche Positionierung von	„Die Stunde hat ein Thema, am Ende der Stunde sollen sie das können, sollen sie das können und dieses reflektieren am Ende ist einfach extrem wichtig zur

	Reflexionsphasen beinhalten.	Ergebnissicherung und zur Sinnsicherung.“ (Interview_B1, Pos. 71)
prospektiven Beobachtungsschwerpunkt (i)	Alle Aussagen, die eine prospektive Reflexion in Form eines Beobachtungsschwerpunktes beschreiben. ^{[1][2][3][4][5][6][7][8][9][10][11][12][13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37][38][39][40][41][42][43][44][45][46][47][48][49][50][51][52][53][54][55][56][57][58][59][60][61][62][63][64][65][66][67][68][69][70][71][72][73][74][75][76][77][78][79][80][81][82][83][84][85][86][87][88][89][90][91][92][93][94][95][96][97][98][99][100]}	„Und dann sage ich ganz am Anfang: ‚Wir probieren das jetzt einmal drei Minuten und dann machen wir noch einmal eine kurze Pause und dann schauen wir ob es besser geworden ist.‘“ (Interview_B8, Pos. 68)
während der Bewegung (i)	Alle Aussagen, die eine Reflexion während der Bewegung beschreiben.	„Oder eben begleitend, dass man zum Beispiel Dehnübungen macht und während man die Übungen macht, dass ich dann frage: "Okay jetzt schaut die Bewegung zum Beispiel für welchen Muskel ist denn das? Oder warum tun wir jetzt überhaupt dehnen?" Ähm, dass ich es eigentlich schon verbinde quasi, ich habe in der Bewegung, wo es jetzt nicht so laut ist, dass ich Reflexionsfragen auch dazu habe auch.“ (Interview_B4, Pos. 14)
Situationsabhängig (i)	Alle Aussagen, die beschreiben, dass die zeitliche Positionierung von Reflexionen situationsabhängig ist.	„I: Hm (bejahend) und hast du da vielleicht die zeitliche Positionierung von den Reflexionsphasen/ Variierst du die oder läuft das eigentlich immer gleich ab? B9: Hm (nachdenkend) ich glaube, das mache ich immer von der Situation abhängig. Also ich plane das nicht im Voraus.“ (Interview_B9, Pos. 67-68)
Unterbrechen der Bewegungssequenz	Alle Aussagen, die ein Unterbrechen der Bewegungssequenz für Reflexionen beschreiben.	„Aber wir hätten in dem Fall einfach, sobald wir gemerkt haben, okay da ist jetzt Streitpotential da, dass wir das sofort unterbinden. Und sofort ähm das reflektieren hätten müssen. Also in dem Fall war das Warten auf das Ende der Stunde nicht so die beste Idee, die wir hatten (lachen).“ (Interview_B6, Pos. 38)
retrospektiv nach Bewegungssequenz (i)	Alle Aussagen, die eine retrospektive Reflexion beschreiben.	„Funktioniert dann im Spiel selber nicht, aber im Nachhinein also im darüber Nachdenken also beim Reden darüber verstehen sie dann schon "Okay das ist eigentlich der Punkt, den wir nicht machen sollten" Aber da ist quasi noch dieser Schritt zur Umsetzung da.“ (Interview_B8, Pos. 54)
Am Ende der Stunde (i)	Alle Aussagen, die eine Reflexionsphase am Ende der Unterrichtsstunde beschreiben.	„Nicht wirklich, also ich, ich mache es immer am Anfang, die ersten drei vier Minuten erkläre ich das Thema der Stunde, was wir machen und am Ende wiederhole ich es nochmal. Manchmal geht es sich am Ende nicht ganz aus, wenn es mit dem Wegräumen zum Beispiel ein bisschen länger gedauert hat, dann fällt die Reflexion manchmal weg.“ (Interview_B1, Pos. 25)
Häufigkeit (d)	Alle Aussagen, die etwas über die Häufigkeit von Reflexionen im Sportunterricht beinhalten.	„Ja das kommt immer auf den Inhalt drauf an. Ähm wenn es jetzt nur irgendwelche/ Also grundsätzlich würde ich schon sagen, ich mache es sehr regelmäßig.“ (Interview_B4, Pos. 16)
Planungs- und Handlungsorientierungen (d)	Alle Aussagen, die Informationen über die Orientierung bei den Planungen oder Umsetzungen reflektierter Praxis beinhalten.	„Hm (nachdenkend) ich glaube, das mache ich immer von der Situation abhängig. Also ich plane das nicht im Voraus.“ (Interview_B9, Pos. 68)

SELBST WAHrgENOMMENE DISKREPANZEN (D)	Alle Aussagen, die die Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen der eigenen Umsetzung reflektierter Praxis und den theoretischen Ansprüchen beschreiben.	„Wenn jetzt wer auf die Idee kommt oder wie es hin und wieder auch hochgespielt worden ist in gewissen Lehrveranstaltungen auf der Uni, dass es geheißten hat: "Ja und das müssen wir genau reflektieren." Wo man das Gefühl hat okay man macht schon fast Hälfte Hälfte oder nach jeder Übung: "so und jetzt reflektieren wir darüber." Ähm das wäre mir eigentlich zu viel und das würde mir auch den Unterrichtsfluss voll stören und die Schüler würden sich glaub ich auch denken: Was ist jetzt, wir wollen sich wieder bewegen." (Interview_B4, Pos. 22)
---	---	---

6.8 Gütekriterien und Reflexion des Forschungsprozesses

Das methodische Vorgehen wurde bereits beschrieben. Im Folgenden soll der Forschungsprozess im Hinblick auf Gütekriterien qualitativer Forschung nach Kuckartz und Rädiker (2022) reflektiert werden. Die Interviews wurden als Audiodatei aufgenommen und sind damit jederzeit erneut abrufbar. Auf ein Postskriptum wurde bewusst verzichtet, weil dieses für den Forschungsgegenstand nicht notwendig erschien. Allerdings wurden alle Interviews vollständig nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Der Transkriptionsprozess wurde bereits in Kapitel 6.6 offengelegt. Es wurde des Weiteren darüber informiert, dass die Interviewführung teilweise einen geschlossenen Charakter aufweist. Auch die Methodenwahl konnte bereits ausreichend in Kapitel 6.1 begründet werden und deren Anwendung sowie der Codierungsprozess im weiteren Verlauf transparent gemacht. Die im Forschungsbericht dargelegten Ergebnisse werden zudem mit dem Datenmaterial begründet, indem aus diesem zitiert wird. Dadurch soll zusätzlich Nachvollziehbarkeit und Zuverlässigkeit der Analyse gewährleistet werden. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde das Datenmaterial einzig von der Forschenden codiert und auf die Überprüfung der Inter-coder-Reliabilität verzichtet. Allerdings sind alle erstellten Kategorien in dieser Arbeit in Tabelle 3 einsehbar. Des Weiteren können die verwendete MAXQDA-Projektdatei sowie die Transkripte und Audiodateien jederzeit bei der Forschenden angefordert werden. Die Interviewten Sportlehrer*innen unterrichten an unterschiedlichen Schulen und Schultypen. Der Auswahlprozess der Teilnehmenden wurde bereits offengelegt. Bis auf die Gemeinsamkeiten, die durch die Samplekriterien bestimmt sind, haben die Befragten miteinander gemein, dass sie ihre Lehrbefähigung alle an der Universität Wien erworben haben oder diese dort gerade erwerben. Allerdings konnte im Hinblick auf das Geschlecht und die Berufsjahre Vielfalt gewährleistet werden. Die Wahrnehmungen oder Handlungen der Befragten unterscheiden sich nur bei vereinzelten Themen deutlich voneinander, wodurch gemeinsame Tendenzen sichtbar werden. Starke Unterschiede der Wahrnehmung des Prinzips oder des Lehrer*innenhandelns werden in der Ergebnisdarstellung angemerkt. Die Vorgehensweise des Forschungsprozesses wurde transparent dargestellt.

Im Anhang dieser Arbeit werden der Interview-Leitfaden sowie das Schreiben zur Teilnehmer*innensuche angefügt.

Anzumerken ist im Sinne einer ganzheitlichen Reflexion des Forschungsprozesses, dass die Forschende selbst die Samplekriterien erfüllt und demnach eigene Wahrnehmungen zum Forschungsgegenstand bestehen. Dieser Situation war sich die Forschende bewusst, weshalb durch eine strikte Einhaltung der methodischen Vorgehensweise und ihrer transparenten Darlegung Objektivität gewährleistet werden sollte.

7 Ergebnisse

7.1 Deutungen von reflektierter Praxis

Mit dem in der Sportdidaktik gängigen Begriff der *reflektierten Praxis* konnten einige der Befragten auf Anhieb kein didaktisches Prinzip in Verbindung bringen. Zum einen wurde damit oftmals das Reflektieren des eigenen Lehrer*innenhandelns verbunden: „Ähm, dass man vielleicht seinen eigenen Unterricht regelmäßig ähm hinterfragt und selbst reflektiert, darüber nachdenkt ähm, was für Stärken und Schwächen man selbst als Lehrperson hat und wie man die ähm ja die Defizite vielleicht ausbessern kann“ (Interview_B9: 10). Zum anderen stellte sich teilweise erst im Laufe der Interviews heraus, dass das Prinzip, das hinter dem Begriff steht, eigentlich Bestandteil des eigenen Unterrichts ist. Reflexionen werden grundsätzlich als ein wesentlicher Bestandteil des Sportunterrichtes erachtet, jedoch wurde damit meist keine sportdidaktische Theorie in Verbindung gebracht, was darauf schließen lässt, dass die Umsetzungen auf subjektiven Theorien beruhen:

Ich bin echt schockiert, dass ich das eigentlich ... doch ein ziemlicher Bestandteil meines Unterrichts war und dass ich auf das eben den Begriff reflektierte Praxis da gar nicht so sofort aus dem Stehgreif wusste, ähm was da ganz genau hinter dem Konzept steht irgendwie. (Interview_B6: 84)

In diesem Zusammenhang wurde auch darauf hingewiesen, dass die unterrichtliche Praxis womöglich schon vor der sportdidaktischen Theorie existierte, weil für das Reflektieren des Erlebten „... nur ein neues intellektuell klingendes Wort entworfen wurde (lachen)“ (Interview_B9, Pos. 98). Grundsätzlich verstehen die Sportlehrer*innen unter reflektierter Praxis ein Nachdenken über Erlebtes. Dabei kann das Erlebte, über welches nachgedacht wird, unterschiedliche zeitliche Umfänge haben. Wird unmittelbar nach einer Bewegung reflektiert, dann kann über diese gerade erlebte körperliche oder geistige Erfahrung reflektiert werden. Es können laut den Befragten aber auch Lernfortschritte und -ziele über einen längeren Zeitraum reflektiert werden. Als Beispiel wird das Bewegungstagebuch genannt, bei welchem „... die Kinder ihre eigenen Bewegungserfahrungen, aber nicht nur aus der Schule sondern allgemein, aufschreiben. Und Ziele festlegen und die dann natürlich auch im Anschluss reflektieren“ (Interview_B2, Pos. 8).

Als Ziel der kognitiven Auseinandersetzung mit der erlebten Praxis werden die Problemfindung und das Fragen aufwerfen, die Lösungssuche sowie die Selbst- und Körperwahrnehmung genannt. So wird das Nachdenken über die in der Sportpraxis erlebte Situation häufig in Form einer Problemfindung beschrieben: „... sie müssen auf jeden Fall erst einmal selbst erkennen, dass es ein Problem gibt. Und dass es eine Abweichung quasi vom Ideal-

bild gibt“ (Interview_B9, Pos. 76). Wurde das Problem bereits erkannt, dann geht es darum eine Lösung für dieses Problem zu finden. Die Reflexionen zielen dann auf eine Suche nach Alternativen und Lösungsvorschlägen:

Was letztens einmal war, dass fast keine Tore gefallen sind und dann habe ich gefragt: „Ja was könnte man denn machen, dass vielleicht mehr Tore fallen?“ Und dann kommt eigentlich wirklich oft auch die Lösung, an die ich selbst auch gedacht hätte oder auch andere. (Interview_B4, Pos. 30)

Die kognitiv-reflexive Auseinandersetzung mit dem Erlebten soll allerdings nicht nur zur Problemlösung dienen, sondern auch zur Auseinandersetzung mit sich selbst, dem sozialen Umfeld und dem eigenen Körper. Dabei steht die Wahrnehmung, also die Bewusstmachung der gerade erlebten Situation, im Vordergrund: „Oder wenn ich jetzt ihnen Funktionen zuteile, wie ein Schiedsrichter oder so, dann probiere ich im Nachhinein das zu besprechen, wie sie sich gefühlt haben in der Situation oder wie sie sich in der Funktion selber gefühlt haben“ (Interview_B7, Pos. 24). Reflexion wird allerdings von den Befragten nicht nur als ein eigenständiges Nachdenken über die erlebte Praxis beschrieben, sondern auch mit einer kognitiven Aktivität durch Feedback oder Theorieinputs von außen verbunden. Dabei verschwimmen die Grenzen zwischen Feedback und Reflexion in der sportunterrichtlichen Praxis:

... ich frage immer wieder, also wenn ich ihnen Einzelfeedback gebe, zu ihrem Bewegungsvorgang, also dass sie anders aufschwingen müssen oder dass sie doch bitte probieren sollen mit gestreckten Armen zuerst schon und dann quasi hinschwingen. Und dann funktioniert etwas oder dann ist etwas anders und dann frage ich: „So hast du jetzt gespürt, gibt es einen Unterschied?“ (Interview_B8, Pos. 28)

Unter Reflexion werden auch Besprechungen oder Erklärungen theoretischer Inhalte verstanden, die zu einem besseren Verständnis oder dem Wissenserwerb beitragen sollen. Deshalb wird Reflexion auch als Möglichkeit zur Ergebnissicherung vor allem am Ende einer Unterrichtsstunde wahrgenommen. Hierbei kann es sich auch rein um das Wiederholen von theoretischen Inputs handeln. Zudem werden Reflexionsphasen sehr unterschiedlich definiert: teilweise beschreiben die Befragten ein kurzes Intervenieren, teilweise aber auch längere inszenierte Reflexionsphasen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang vor allem auch der Lerninhalt. Je neuer und unbekannter ein Lerninhalt für die Schüler*innen ist, desto mehr Gesprächsbedarf besteht. Die Deckung dieses Bedarfs wird als Reflexion wahrgenommen.

Ähm da sag ich, da muss man Sachen ähm vorbesprechen, nachbesprechen, weil sonst würde das nicht funktionieren. Schon allein aus der Sicherheitskomponente und dementsprechend sag ich mal je komplexer der Inhalt vielleicht ist und wo auch viel Neues dabei ist, umso mehr macht es auch Sinn sage ich mal, dass wir reflektieren auch darüber. Ähm weil es halt Gesprächsbedarf sozusagen mehr gibt. (Interview_B4, Pos. 20)

Gesprächsbedarf wird vor allem dann wahrgenommen, wenn etwas sehr neu ist oder nicht funktioniert und damit Anlass für Reflexionen liefert. Diese Anlässe können dabei auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Es werden einerseits soziale Reflexionsanlässe wie Streitigkeiten, Fair-Play oder Teamwork, andererseits aber auch jene, die die eigene Leistung, Technik, Taktik und die Leistungsoptimierung betreffen, von den befragten Sportlehrer*innen aufgegriffen. Dies kann durch Fragen zur gerade erlebten Praxis geschehen: „Du, woran hat es da jetzt gehapert? Was müsstest du da jetzt ändern, damit du eher zu einem Erfolg kommst“ (Interview_B5, Pos. 12)? Aber auch die Leistung, die nicht unmittelbar zuvor in der Praxis wahrgenommen wurde, kann reflektiert werden: „Und dann könnte man noch überlegen ... ‚Was ... könnt ihr im Basketball schon gut?‘ Dass jede Schülerin mal überlegt: Ja was sind eigentlich ihre Stärken sozusagen“ (Interview_B3, Pos. 36)? In Zusammenhang mit der Leistungsoptimierung sehen die Befragten auch ein grundlegendes Fachwissen, dass zum Inhalt der Reflexionen wird, sodass die Schüler*innen

... sich selber bewusstwerden, wie das alles funktioniert. Dass sie jetzt nicht sagen: "Okay ich bin schlecht drin." Sondern dass sie sagen: "Ich bin schlecht, WEIL ich jetzt den Ellbogen SO halte beim Werfen und das wird nicht funktionieren, sondern ich muss es SO machen, dann funktioniert es einfach besser." Einfach den Sport selber besser verstehen und das ist glaube ich das, was dann eher angeregt wird, wenn ich jetzt darüber rede mit den Kindern. (Interview_B7, Pos. 11-12)

Hierfür wird jedoch auch vorausgesetzt, dass die Schüler*innen über ein entsprechendes Optimierungswissen verfügen, sodass sie selbstständig Probleme lösen können. Durch Gesprächsphasen mit den Schüler*innen versprechen sich die Befragten einen Wissensaufbau, sodass die Schüler*innen den jeweiligen Lerninhalt besser verstehen können. Eng damit verbunden ist des Weiteren auch das Reflektieren von Lernzielen und Lernfortschritten. Darüber hinaus kann auch über das körperliche und emotionale Befinden reflektiert werden. „Also ich denke eben auch ähm an ein schnelles Laufspiel und dann kommen sie runter und dann kann man auch einmal Puls fühlen und ‚Wie fühlt es sich jetzt an?‘ Und ein bisschen später ‚Habt ihr schon wieder ein bisschen Atem? Okay wie ist der Puls jetzt?‘“ (Interview_B8, Pos. 52). Mit dem emotionalen Befinden sind oft soziale Aspekte verbunden.

Soziale Krisen bieten Anlässe für Reflexionen, „... wenn ich Klassen habe, in denen es zum Beispiel sehr unfair zugeht, wo es viele Fouls gibt oder wo ähm auch einfach die Sozialkompetenz nicht so gut ist, da versuche ich das dann mehr anzuregen ...“ (Interview_B9, Pos. 34). Das emotionale Befinden kann jedoch auch ein sehr positives sein, weshalb auch Erfolgserlebnisse als Reflexionsanlässe wahrgenommen werden.

7.2 Nutzen und Bedeutsamkeit

Das Einbauen von Reflexionsphasen in den Sportunterricht wird von den Sportlehrer*innen grundsätzlich als gute Investition wahrgenommen, weil damit einige positive Effekte einhergehen. Der Kernnutzen von Reflexionen wird damit begründet, „... , dass man Verständnis über das Ganze entwickelt ...“ (Interview_B4, Pos. 10). Der Aufbau von Verständnis über den Lerngegenstand beinhaltet auch einen Wissensaufbau und eine Wissenssicherung, welche ebenfalls durch Reflexionen gefördert werden können. Aber nicht nur Verständnis über den Lerninhalt selbst, sondern auch die Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses und den Lernzielen können durch Reflexionen ausgebaut werden. Die Schüler*innen sollen sich selbst in ihrem Lernprozess wahrnehmen und beurteilen und somit ihre Reflexionsfähigkeit schulen. Reflexionsphasen werden demnach auch eingesetzt, damit die Schüler*innen

... besser einschätzen können vielleicht ähm, wenn wir das jetzt auf den Sport beziehen, welche Sportarten ihnen liegen, welche Sportarten ihnen Spaß machen. Aber das kann man auch ein bisschen im größeren, im Big Picture sage ich mal sehen, dass sie später einfach lernen ähm herauszufinden, was ähm, was ihre persönlichen Präferenzen sind, wo ihre eigenen Stärken liegen ... (Interview_B9, Pos. 20)

Hier wird die Relevanz der Schulung einer Handlungsfähigkeit sowohl für den Sportunterricht als auch darüber hinaus deutlich. Um sich des eigenen Handelns bewusst werden zu können, sehen es die Befragten außerdem als hilfreich, wenn das Erlebte verbalisiert und dadurch stärker in das Bewusstsein gerückt wird und somit zum Verstehen beitragen kann. Des Weiteren kann durch dieses Bewusstwerden das eigene Handeln begründet und eingeordnet werden, wodurch auch Verknüpfungen zu bestehendem Fachwissen entstehen können bzw. neues Fachwissen generiert werden kann.

Jetzt nicht einmal nur Werfen, sondern auch: "Warum muss ich den Ellbogen da haben?" Physikalisch dann auch miteinbeziehen, was da dann eigentlich dahintersteckt, die ganze Biomechanik. Und die Physik, mit der man eigentlich spielt im Sport und dass man auch auf die eingehen kann. (Interview_B7, Pos. 10)

Die Befragten versprechen sich durch das Herstellen und Verstehen einer Zielvorstellung auch eine Leistungsoptimierung bzw. einen Lernfortschritt bei den Schüler*innen. Dieser Lernfortschritt durch Reflexion wird dabei als besonders effektiv wahrgenommen, weil die Schüler*innen durch Reflexion zu Selbsterkenntnis gelangen und damit aus ihrem eigenen Handeln Ableitungen für ihren Lernprozess treffen können. Für die Sportlehrer*innen bietet Reflexion zudem eine Möglichkeit neues Wissen und Gelerntes zu festigen, weil das Handeln in das Bewusstsein gerückt wird. Zudem bieten Reflexionsphasen auch eine Möglichkeit zur Überprüfung für die Lehrpersonen, ob der Lerninhalt verstanden wurde. Neben dem Lerninhalt soll zum einen der Grund, warum man etwas lernt, verstanden werden: „Die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte vielleicht etwas näherbringen. So hee, zum Beispiel eben in Sport, das Thema Disziplin und Selbstkontrolle ist nicht nur wichtig für Sport, sondern das ist auch für andere Lebensbereiche wichtig und so etwas in die Richtung“ (Interview_B1, Pos. 17). Zum anderen soll durch Reflexion vermittelt werden, welchen Sinn eine bestimmte Übung in Bezug auf das Lernziel hat, damit die Schüler*innen „... den Unterricht nicht einfach nur konsumieren und das so hinnehmen, sondern dass sie wirklich überlegen, was der Nutzen hinter bestimmten Übungen ist“ (Interview_B9, Pos. 16).

Darüber hinaus wurden von den Sportlehrer*innen auch soziale Effekte von Reflexionen, beobachtet, wenn beispielsweise gemeinsam nach Lösungen gesucht wird und damit Interaktion zwischen den Schüler*innen stattfindet. Außerdem sollen die Schüler*innen einen respektvollen und konstruktiven Umgang miteinander erlernen, wenn man „... mit ihnen darauf eingeht auch, was jetzt da gerade passiert ist, wie sie das wahrgenommen haben und wie man solche Sachen auch lösen kann, weil man dadurch auch eine Konfliktfähigkeit entwickelt bei den Kindern“ (Interview_B7, Pos. 8).

7.2.1 Einflüsse auf den Nutzen

Die positiven Effekte, wie Verständnis über den Lerninhalt aufzubauen, die Sinnhaftigkeit für die Schüler*innen greifbar zu machen, den eigenen Lernprozess zu beurteilen und damit eine gewisse Handlungsfähigkeit zu entwickeln sind allerdings abhängig von einigen Faktoren. Hierbei erscheint sowohl das Lehrer*innenhandeln als auch die Voraussetzungen, welche die Schüler*innen mitbringen, entscheidend. Was die Schüler*innen betrifft, sehen die Sportlehrer*innen den Nutzen bzw. das Funktionieren von Reflexionen stark abhängig vom Alter der Schüler*innen sowie der Gruppe. Dabei ist auffällig, dass besonders in den jüngeren Schulstufen das Interesse an den Reflexionsphasen größer und damit auch die Reflexionen als gelungen wahrgenommen werden. „Es muss auf jeden Fall einmal ein Interesse bestehen beim Kind. Wenn kein Interesse besteht, ist das hinfällig. Dann kannst du jetzt reflektieren, was du willst, wird es nichts bringen“ (Interview_B7, Pos. 52). Interesse und Motivation der Schüler*innen beeinflussen demnach den Output von Reflexionen maß-

geblich, wobei Erfolgserlebnisse und Spaß an der Bewegung die Motivation wiederum positiv beeinflussen können. Das Interesse und die Motivation können auf der einen Seite den Nutzen von Reflexionen positiv beeinflussen, auf der anderen Seite existiert in den Altersstufen der Sekundarstufe I jedoch ein gewisser Bewegungsdrang und ein teilweise hohes Energielevel, welche Reflexionen teilweise im Weg stehen, weil Aufmerksamkeit und Ruhe gefordert werden. Die Tagesverfassung der Schüler*innen spielt demnach eine wichtige Rolle: „Wenn ich merke, ... dass es nichts mehr zu retten gibt, weil keine Ahnung es ist Freitag fünfte, sechste Stunde und die Aufmerksamkeit ist weg, dann sage ich mir einfach okay, ich lasse es jetzt und mache etwas anderes“ (Interview_B9, Pos. 82). Aber auch die kognitiven Fähigkeiten sowie das Vor- und Optimierungswissen bilden eine wichtige Grundlage für Reflexionen, damit die Schüler*innen auf das bestehende Wissen zurückgreifen, Lösungen finden und neues Wissen generieren können. Dafür muss allerdings auch der Bedarf einer Reflexion auf Schüler*innenseite bestehen. Wenn „... nicht unbedingt was vorgefallen ist, worüber reflektiert werden muss, dann glaube ich nehmen die das auch nicht so ähm nicht so ernst und lassen sich auch nicht so darauf ein, als wenn das ähm wirklich nur in Unterrichtsstunden ist, wo der Bedarf danach ist“ (Interview_B6, Pos. 62). Die Schüler*innen müssen ein Problem selbst erkannt haben, denn wenn „... es ihnen selbst nicht bewusst ist, wenn man ihnen einfach nur sagt, was jetzt falsch ist, dann passiert meistens oft nicht viel“ (Interview_B9, Pos. 76). Damit wird auch deutlich, dass das Aufgreifen von Situationen, die tatsächlich Reflexionsbedarf hervorrufen, von der Lehrperson abhängig ist. Die befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass das fachdidaktische Können sowie die methodisch-didaktische Inszenierung der Lehrperson den Nutzen von reflektierter Praxis maßgeblich beeinflusst. Das bedeutet, dass die richtigen Fragen formuliert werden müssen, sodass Schüler*innen dadurch tatsächlich zum Nachdenken angeregt werden. Den Schüler*innen muss darüber hinaus jedoch auch schon im Vorhinein eine Zielvorstellung und Optimierungswissen bereitgestellt werden. Des Weiteren werden das Fachwissen und das fachdidaktische Können der Lehrpersonen zu bestimmten Lerninhalten als relevant erachtet, um Reflexionen adäquat anleiten zu können.

Oder wir machen gerade ein Breakdance-Battle und in die Richtung so- was machen. Und da ist für mich selber auch schwer, dass ich jetzt sage: "Okay, was kann ich jetzt da besser machen?" Aber da muss man halt selber genug Expertise haben oder sich selber genug vorbereiten darauf, dass ich sage: "Okay da kann ich jetzt da eingreifen und mit ihnen darüber reden." Ist schwer, wenn man sportlich gar nichts kann. (Interview_B7, Pos. 64)

Neben der fachdidaktischen Inszenierung von Reflexionsphasen muss aber auch ein geeigneter Rahmen für Reflexionen bestehen. Die Lehrpersonen sind in der Verantwortung „... den Kontext oder die Ressourcen oder den Rahmen zu schaffen, dass es auch wirklich eine gelungene Reflexion ist“ (Interview_B2, Pos. 66). In erster Linie wird dabei der respektvolle Austausch miteinander als wichtige Grundlage für Reflexionen bestimmt. Reflexionen sollten demnach einen sicheren Raum bekommen, damit auch unangenehme Situationen reflektiert werden können.

... der zeitliche Rahmen muss da passen, die Dosierung von dem Ganzen und auch das allgemeine Setting, ähm dass quasi ein Lernsetting auch irgendwo geschaffen wird. Dass es nicht jetzt einfach voll zu geht da, sondern dass man mal eine ruhige Phase hat und in diese Phase das dann einbaut. (Interview_B4, Pos. 12)

Die Befragten stellten auch fest, dass Reflexionen Übung und Routine brauchen, um wirkungsvoll zu werden. Des Weiteren müssen Reflexionsphasen richtig dosiert sein. Die Häufigkeit und Länge von Reflexionsphasen sind dabei stark abhängig vom Lerninhalt: „Also bestimmte Themen haben mehr Sinn zu reflektieren in bestimmten Stunden. Es kommt immer auf die Inhalte an, die man vermittelt“ (Interview_B1, Pos. 23).

Aber auch äußere Faktoren können den Nutzen von reflektierter Praxis beeinflussen. Dabei wird vor allem der bestehende Zeitdruck, einerseits durch Lehrplanvorgaben, andererseits auch durch die Kürze von Unterrichtsstunden genannt: „(Seufzen) die Zeit verrennt so schnell mit dem Umziehen ... Wir beenden die Stunde immer mit einem Sitzkreis und manchmal sage ich mehr, manchmal weniger, aber da ist es schon sehr kurz alles“ (Interview_B2, Pos. 42). Die Größe der Klasse und die Beziehung von Klasse und Lehrperson scheinen hierbei auch eine Rolle zu spielen.

7.2.2 Reaktionen der Schüler*innen

Reflexionsphasen im Sportunterricht werden von den Schüler*innen allgemein gut angenommen. Viele Schüler*innen nutzen die Reflexionsphasen, um ihre Gedanken und Meinungen auszutauschen, einige Schüler*innen bleiben jedoch auch unbeteiligt und zeigen wenig Interesse. Das Gefälle zum Desinteresse wird mit dem Aufkommen der Pubertät größer, wobei das wohl auf die Schulfächer allgemein zutreffen mag. „Also ab einem bestimmten Alter, so dreizehn vierzehn, kann es manchmal ein bisschen schwierig sein, weil es sie nicht so interessiert, da viel zu besprechen oder wie auch immer“ (Interview_B3, Pos. 26). Die Reaktionen der Schüler*innen sind negativ, wenn Reflexionsphasen zu häufig sind oder zu lange andauern,

Weil die Kinder nervt das, die sind dann so: „Ah jetzt wird schon wieder abgepiffen. Jetzt müssen wir schon wieder irgendwas besprechen.“ Und die sind da schon von Haus aus nicht dabei mit ihrem Kopf ... Also da habe ich schon auch gemerkt, wenn man das ZU oft macht und zu sehr den Fokus darauf bringt. (Interview_B6, Pos. 54)

7.2.3 Kritik an reflektierter Praxis

Wenn man den Schüler*innen einen Raum gibt, sich auszutauschen, kann dieser unter anderem auch ein Nährboden für Streitigkeiten werden, indem „... man irgendwie auf unfaires Handeln aufmerksam macht und ähm dann einfach gegenseitig Beschuldigungen ausgesprochen werden und das dann einfach eskaliert und zu einem Streit ausartet“ (Interview_B9, Pos. 46). Solche Eskalationen bzw. Streitsituationen während der Reflexion nehmen dann viel Zeit in Anspruch. Zeit ist im Sportunterricht jedoch generell ein knappes Gut. Dies führt zum nächsten Kritikpunkt: „Also ich sehe das Positive dahinter, etwas Negatives wäre der Zeitfaktor, die Bewegungszeit die verloren geht ...“ (Interview_B2, Pos. 66). Zum einen wird durch Reflexionsphasen die Bewegungszeit reduziert, zum anderen stören sie teilweise den Unterrichtsfluss, wenn sie zu oft eingesetzt werden.

Jetzt direkt, dass ich sage ähm Kritik an Reflexionsprozessen eigentlich nicht, nur eben an der Dosierung. Wenn jetzt wer auf die Idee kommt oder wie es hin und wieder auch hochgespielt worden ist in gewissen Lehrveranstaltungen auf der Uni, dass es geheißen hat: "Ja und das müssen wir genau reflektieren." Wo man das Gefühl hat: okay man macht schon fast Hälfte Hälfte oder nach jeder Übung: "so und jetzt reflektieren wir darüber." Ähm das wäre mir eigentlich zu viel und das würde mir auch den Unterrichtsfluss voll stören und die Schüler würden sich glaub ich auch denken: Was ist jetzt, wir wollen sich wieder bewegen. (Interview_B4, Pos. 22)

Hierbei wird sich auf eine wissenschaftliche Theorie aus dem Studium bezogen, welche als Überpädagogisierung eingestuft und deutlich abgelehnt wird. Des Weiteren werden die meisten der geschilderten Reflexionen als wenig planbar wahrgenommen. Jene die jedoch, abhängig vom Lerninhalt, als planbar wahrgenommen werden, stehen mit einem enormen Zeitaufwand in der Vorbereitung in Verbindung. Zudem wird auf das Risiko aufmerksam gemacht, dass ein offen gestalteter Unterricht nicht immer das Lernergebnis bringt, dass sich die Lehrpersonen erhofft hatten. Zum Beispiel, wenn die Wahrnehmungen der Schüler*innen und der Lehrer*innen unterschiedlich sind: „Ja natürlich kann es manchmal ein bisschen in eine andere Richtung gehen als man denkt. Also wenn die Schüler*innen Sachen ganz anders wahrnehmen als man selbst“ (Interview_B3, Pos. 32). Außerdem gilt die

reflektierte Praxis nicht nur als kaum planbar, sondern auch als kaum messbar und bzw. überprüfbar: „... es fällt mir ein bisschen schwer, das ehrlich gesagt so selbst zu überlegen, wie sich diese reflektierte Praxis jetzt bei den Schülerinnen oder Schülern zeigen würde. Also woran erkenne ich das, dass sie reflektiert praktizieren“ (Interview_B9, Pos. 12)?

7.2.4 Allgemeine Bedeutsamkeit

Die befragten Sportlehrer*innen sehen einen abwechslungsreichen und vielfältigen Unterricht, in welchem die Schüler*innen möglichst viele Sportarten ausprobieren können und Spaß dabei haben, als Hauptaufgaben des Sportunterrichts. Die Bewegung und das Bewegungslernen stehen dabei im Vordergrund. Vereinzelt wird auch das soziale Lernen forciert. Außerdem sollen möglichst alle Schüler*innen vom Sportunterricht profitieren, weshalb er differenziert stattfinden sollte. Auch allgemeine Planungen und ein gewisser Ordnungsrahmen scheinen vereinzelt wichtig zu sein. Bewegung und Spaß kristallisieren sich demnach eindeutig als Hauptaufgaben des Sportunterrichtes heraus. Ambivalenter sind dagegen die Einstellungen der Sportlehrer*innen zu kognitiven Inhalten im Sportunterricht. Keine/r der Befragten lehnt kognitive Inhalte im Sportunterricht völlig ab, jedoch gibt es Unterschiede in der persönlichen Relevanz kognitiver Inhalte. Für einige sind kognitive Inhalte ein elementarer Bestandteil des Lernens im Sportunterricht. Beispielsweise sind für das Bewegungslernen Bewegungsbeschreibungen sehr hilfreich. Theoretische Inputs werden demnach auch als nützlich und wichtig erachtet. Für andere steht die Bewegungszeit im Vordergrund und das Einbringen kognitiver Inhalte wird als beiläufig betrachtet: „Also ja natürlich macht es Sinn das im Lehrplan zu verankern, aber es ist irgendwie auch ein bisschen selbstverständlich“ (Interview_B9, Pos. 4). Die Auseinandersetzung mit kognitiven Inhalten wird dabei als überfordernd und kompliziert erachtet oder hat schlichtweg bisher kaum stattgefunden. „Ähm ich finde das ganze Theorielastige irgendwie sehr kompliziert. Ähm, weil ich prinzipiell glaube, dass allein durch die Bewegung und durch diese Freude an der Bewegung ganz viel Kognitives sowieso gefördert wird“ (Interview_B8, Pos. 6). Des Weiteren wird die Umsetzung und Überprüfung kognitiver Inhalte als sehr schwierig empfunden.

Interessant ist, dass kognitive Inhalte, die mit dem Lehrplan in Verbindung gebracht werden, eine sehr ambivalente Zustimmung erfahren, wohingegen die reflektierte Praxis als Teil kognitiver Inhalte, insgesamt sehr positiv wahrgenommen wird, sofern sie sich in Grenzen hält. Reflektierte Praxis wird als fester, teilweise aber auch beiläufiger Bestandteil des Sportunterrichtes gesehen. Reflexionen werden als sehr sinnvoll und wichtig erachtet und aufgrund der damit versprochenen Lerneffekte als gute Investition gesehen. „Also davon bin ich eigentlich überzeugt, dass Lernen noch viel mehr durch die Reflexion als durch die Aktion entsteht“ (Interview_B4, Pos. 50). Denn wenn Reflexionen zu einem Erkenntnis-

gewinn führen, ist dies sehr wertvoll und hilfreich für den weiteren Lernprozess und wirkt sich positiv auf die weitere Sportpraxis aus.

Weil dann finde ich zählt es sich auf jeden Fall aus hier zehn Minuten Reflexionsphase einzubauen oder vielleicht braucht es auch nur fünf. Und das sind natürlich fünf Minuten weniger Bewegungszeit in dieser Sportstunde, aber wenn die darauffolgenden Basketballeinheiten und Spielformen dann besser funktionieren, denke ich steht das schon in einem sehr positiven Verhältnis. Weil wenn Spielformen nicht funktionieren, dann muss man ja auch immer wieder unterbrechen und Sachen besprechen und Ding. Und ich denk mir, wenn man sie produktiv darauf hinführt, wie eine Spielform gut funktionieren kann, dann hat das eine gute, eine positive Auswirkung auf die darauffolgenden Einheiten. Dementsprechend vielleicht hebt sich das dann auch wieder auf, die verlorengegangene, unter Anführungszeichen, Bewegungszeit durch die Reflexion. (Interview_B2, Pos. 40)

Obwohl Reflexionen eine gute Investition sein können, sind sie zeitintensiv und anstrengend. Die Befragten plädieren auch darauf, Reflexionen nicht überzubewerten:

... dass man sich halt immer überlegen soll, wie die richtige Dosierung ist, weil da ist wirklich, was das betrifft, macht die Dosis das Gift. Und ähm die Bewegung sollte immer noch im Vordergrund stehen und man sollte jetzt keine Theoriestunde aus einer Sportstunde machen und ich habe oft das Gefühl gehabt, dass ... so ein bisschen der Ansatz vertreten wurde, dass das jetzt das Hauptaugenmerk ist und man muss da immer alles ständig reflektieren und bis ins Detail. Von dem halte ich persönlich NICHTS. Aber es ganz wegzulassen, halte ich auch für bisschen fehl am Platz also da würde etwas verloren gehen. (Interview_B4, Pos. 56)

Reflektierte Praxis wird also insgesamt als sinnvoll und nützlich erachtet, je nach Situation und Bedarf aber auch hintenangestellt, wenn die Bewegungszeit Priorität hat. „... vor allem in der Unterstufe ..., nachdem die Kinder da noch so einen Bewegungsdrang haben ... stelle ich eine Reflexion auch deswegen vielleicht hinten an, weil der Sportunterricht so gut funktioniert“ (Interview_B2, Pos. 64).

7.3 Fachdidaktischer Transfer

7.3.1 Planungs- und Handlungsorientierungen

Wie bereits erwähnt wurde, werden Reflexionen als fester Bestandteil des eigenen Unterrichts wahrgenommen. In der Unterrichtsplanung und -vorbereitung sind Reflexionsphasen

jedoch kaum inkludiert. Dies wird damit begründet, dass eine feste Planung von Reflexionsphasen aufgrund des situativ aufkommenden Bedarfs danach keinen Sinn ergebe. Reflexionen gehören für die Befragten zum Sportunterricht dazu und werden demnach als selbstverständlich erachtet. „I: ‚Ist natürlich die Frage, ob das überhaupt planbar ist? ...‘ B5: ‚Ja. Naja, also ich finde die Fragestellung sehr interessant, aber man hat irgendwie gemerkt, also ich habe SO darüber noch nicht darüber nachgedacht“ (Interview_B5, Pos. 55-56). Die befragten Sportlehrer*innen halten Reflexionen für kaum planbar. Reflexionsphasen werden nur insofern als steuerbar erachtet, als dass man am Ende der Unterrichtsstunde eine Schlussreflexion zeitlich einplant oder sich generell vornimmt, die Bewegungszeit ab und zu für Reflexionen zu unterbrechen. „Da schreibe ich zum Beispiel in die Planung: Ja Abschlussreflexion über das, was halt war und vielleicht überlege ich mir ein zwei Leitfragen, aber meistens ist es eher spontan“ (Interview_B4, Pos. 48). Eine solche Planung gilt vor allem bei neuen Lerninhalten als umsetzbar. Der Inhalt der Reflexionen muss allerdings meist offenbleiben und ist abhängig von der Situation und dem aufkommenden Reflexionsbedarf. Um kognitive Prozesse anzuregen, wird außerdem ein offener Unterricht als förderlich erachtet:

Bei einem Basketballspiel, wenn ich quasi dem Team sage: "Ja es gibt keinen Schiedsrichter oder Schiedsrichterin und sie müssen sich selber ausmachen, wenn irgendwas passiert. So wie beim Ultimate Frisbee ein bisschen auch. Ich glaube dadurch kommt es dann schon dazu, dass sie nicht so viel streiten, sondern sich überlegen bisschen mehr. (Interview_B3, Pos. 52)

Für die Sportlehrer*innen gibt es also Möglichkeiten, einen geeigneten Rahmen für einen reflexionsfördernden Unterricht zu schaffen, Reflexionsprozesse per se sind jedoch nicht steuerbar und auch abhängig von der Reflexionsbereitschaft der Schüler*innen. Das Handeln der Lehrpersonen muss demnach zum größten Teil spontan und situationsabhängig sein.

... da sind einfach zu viele Punkte drin, die ich da nicht steuern kann. Das kann ich am Anfang natürlich machen, sagen worauf es ankommt oder eben was ich mir vorstelle, wie das dann laufen könnte. Also das ist gerade in Spielsituationen glaube ich schwieriger. Da gehts am Anfang und am Ende und dann MUSS es spontan sein. (Interview_B5, Pos. 50)

Das Handlungsrepertoire für das spontane Anleiten von Reflexionen haben die befragten Lehrpersonen vor allem in ihrer sportunterrichtlichen Praxis aufbauen und erweitern können. Die Reaktionen der Schüler*innen wurden dabei als Evaluationsinstrument genutzt

und das Handeln von Kolleg*innen teilweise übernommen. Dennoch besteht eine gewisse Unsicherheit, nicht über die richtigen Methoden zu verfügen oder die bestehenden Möglichkeiten nicht voll auszuschöpfen.

Aber ich habe nicht das Gefühl, dass ich jetzt das breiteste Repertoire hätte für verschiedenste Reflexionen. Also wie gesagt, das wiederholt sich bei mir dann halt immer wieder und das mag auch ganz gut sein, die Reflexionen, die ich mit ihnen gemacht habe. Aber es gäbe da vielleicht noch viel viel mehr und ich glaube schon, dass da noch viel Potential ist, weil ich einfach viele Methoden nicht kenne. (Interview_B2, Pos. 62)

Das wird allerdings auch damit begründet, dass Reflexionen im Sportunterricht meist bei-
läufig bzw. spontan geschehen und sich deshalb kaum mit methodischen Inszenierungen von Reflexionen beschäftigt wird: „Ja also ich lege das jetzt auf keine theoretische Basis, sondern ja vielleicht ist es gesunder Menschenverstand, aber es ist halt Erfahrung und ja auch so wenn man drüber nachdenkt“ (Interview_B5, Pos. 64). Auch die Erfahrungen aus der Lehrer*innenausbildung weisen eher unkonkrete Beschäftigungen mit reflektierter Praxis auf. Dabei wird zum einen von der Reflexion des eigenen Lehrer*innenhandelns berichtet und zum anderen davon, dass die reflektierte Praxis zu stark in den Fokus gerückt und als Hauptaugenmerk des Sportunterrichts betrachtet wurde, wodurch sich die Sportlehrer*innen nicht damit identifizieren konnten. Trotzdem können aus einigen in der Ausbildung vorgestellten Methoden Handlungsableitungen getroffen werden.

7.3.2 Bedingungen für den fachdidaktischen Transfer

Damit der Einsatz reflektierter Praxis von Nutzen sein kann, ist eine geeignete fachdidaktische Inszenierung notwendig. Das Gelingen dieser fachdidaktischen Inszenierung wird jedoch von mehreren Faktoren beeinflusst. Dies wurde bereits unter Kapitel 7.2.1 aufgegriffen. In diesem Kapitel sollen Gegebenheiten herausgearbeitet werden, die entscheidend für die Wahl der methodisch-didaktischen Umsetzung von reflektierter Praxis sind.

Für die Umsetzung einer reflektierten Praxis sollte ein ruhiges und sicheres Lernsetting vorhanden sein, in welchem respektvoll miteinander umgegangen wird. Der Ordnungsrahmen sollte so gestaltet werden, dass Aufmerksamkeit generiert werden kann. Dazu gehört auch die richtige Dosierung von Häufigkeit und Länge der Reflexionsphasen, da diese das Interesse der Schüler*innen und deren Aufmerksamkeit beeinflussen kann. Des Weiteren kann die fachdidaktische Umsetzung von motorischen Lerninhalten so gewählt werden, dass Reflexionen dabei leichter einzuschieben sind. So fühlen sich beispielsweise die Schüler*innen in kleineren Gruppen eher angesprochen und müssen sich an Lösungsfindungen beteiligen. Des Weiteren sollten besonders bei den Jüngeren öfter Reflexions-

phasen in den Unterricht eingebaut werden, damit sich eine gewisse Routine entwickeln kann.

Das Vorhandensein zeitlicher Ressourcen scheint eine der wichtigsten Voraussetzungen zu sein. Dabei muss ausreichend Zeit für Reflexionen zur Verfügung stehen, wobei die aufgebrachte Zeit für Reflexionen von den Prioritäten der Lehrpersonen abhängig ist. Aber nicht nur Rahmenbedingungen bilden Voraussetzungen für Entscheidungen zu Reflexionen. Auch der Lerninhalt und der Bedarf nach Reflexionen sind entscheidende Faktoren. Die kognitiven Voraussetzungen bzw. das Vorwissen der Schüler*innen muss berücksichtigt werden.

Ja ich glaube man muss vorher muss man ähm erstmal ... den Sinn dafür stärken, was ... macht Fair Play aus? Oder was macht eine gute Spielkompetenz aus oder ähm wodurch zeichnet sich eine gute Kraulschwimmtechnik aus? Damit sie überhaupt wissen, was so der Vergleichswert ist, also damit sie wissen woran sie es anlehnen und nicht im Dunkeln tappen. (Interview_B9, Pos. 28)

Das Niveau des Vorwissens ist damit wichtig für die Herangehensweise der Lehrpersonen. Die Schüler*innen sollten bei Reflexionen außerdem über ein Optimierungswissen verfügen. Aber auch die Relevanz von Reflexionsanlässen muss von der Lehrperson hinsichtlich der Lernziele beurteilt werden und entschieden werden, ob eine bestimmte Situation reflektiert wird oder nicht. Beispielsweise gibt es bei Aufwärmspielen weniger Reflexionsphasen als bei Inhalten, die über einen längeren Zeitraum erarbeitet werden und möglicherweise abgeprüft werden. Des Weiteren gestaltet sich die Reflexion von schnellen Abläufen schwieriger als bei langsameren und damit nachvollziehbareren Erlebnissen. „Also das kommt halt wirklich auf die Gruppe und auf den Inhalt an und auf die Dringlichkeit des Problems“ (Interview_B5, Pos. 48). Dabei sind diese Aspekte für die Sportlehrer*innen nicht vorhersehbar, weshalb das Erkennen von geeigneten Reflexionsanlässen und das Fachwissen zur Umsetzung gegeben sein muss. „Genau situationsbezogen, nach dem Gefühl, was bräuchte es jetzt? Oder was könnte gut funktionieren? Weil ich meine, es ist ja auch jeder ein anderer Typ und die einen verstehen es so besser und die anderen so. genau“ (Interview_B8, Pos. 110). Es scheint außerdem wichtig zu sein, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen offen für neue Ideen und Lösungen in den jeweiligen Reflexionsphasen sind.

7.3.3 Methodisch-didaktische Umsetzung

7.3.3.1 Praxis-Theorie-Verhältnis

Das Verhältnis von Bewegungspraxis und kognitiv-reflexiven Phasen scheint deutlich dominiert von der Bewegungspraxis. Die Befragten versuchen Reflexionsphasen möglichst kurz zu halten, um die Bewegungszeit nicht einzuschränken. „Ich würde sagen, ... trotzdem mindestens neunzig Prozent Bewegungszeit. Und die Reflexivphasen, das sind jetzt nicht so richtige lange Unterrichtsphasen, sondern meistens nur ähm kurz nachher ein paar Minuten also das ziehe ich nie länger eigentlich als fünf Minuten“ (Interview_B4, Pos. 14). Dabei wird jedoch auch wieder auf die Relevanz der Lernphase und der Dringlichkeit in Bezug auf die Lernziele verwiesen. Die Reflexionsphasen sollten in der Regel fünf Minuten nicht übersteigen. Bei hoher Relevanz der Reflexion werden auch mal zehn Minuten dafür eingeräumt, wenn diese Reflexion als gute Investition für den weiteren Lernverlauf der Schüler*innen erachtet wird. „Da denke ich mir, ist es auf jeden Fall klüger da dann fünf Minuten, zehn Minuten länger darüber zu sprechen und das dann beim nächsten Mal ähm besser zu machen“ (Interview_B6, Pos. 40). Alles, was darüber hinaus geht, empfinden die Sportlehrer*innen jedoch als übertrieben. Mit „mindestens neunzig Prozent Bewegungszeit“ (Interview_B4, Pos. 14) steht diese deutlich im Fokus des Sportunterrichts.

7.3.3.2 Praxis-Theorie-Verzahnung

Die befragten Sportlehrer*innen unterscheiden bei der Verknüpfung von sportmotorischer Praxis und kognitiv-reflexiven Inhalten grundsätzlich zwischen Individual- und Teamsportarten. Diese Unterscheidung ist ausschlaggebend für die Wahl der methodischen Inszenierung sowie des zu reflektierenden Schwerpunktes. Bei Individualsportarten werden Einzelreflexionen und bei Teamsportarten Gruppenreflexionen als sinnvoll erachtet. Dabei beziehen sich bei Individualsportarten die Reflexionen eher auf die Leistung und das Bewegungslernen sowie die Selbstkompetenz, während bei Teamsportarten vor allem die sozialen Aspekte des Sports beleuchtet werden. „Bei Teamsportarten geht es eben viel um das Soziale, um das Miteinander. Ähm und bei Individualsportarten geht es eher um das Körpergefühl, die Selbstwahrnehmung und diese Sachen, deshalb ähm ja, habe ich da einfach einen unterschiedlichen, einen anderen Ansatz“ (Interview_B9, Pos. 40). Auffällig ist dabei der allgemeine Reflexionsschwerpunkt auf soziale Aspekte. Dies wird damit begründet, dass „Sozial- und Selbstkompetenz ... eher auch bei denen entwickeln (werden kann), die jetzt nicht gerade die Sportlichsten sind und die jetzt nicht so mitziehen beim Unterricht“ (Interview_B7, Pos. 22). Das bedeutet, dass man mit dem Reflektieren sozialer Aspekte mehr Schüler*innen erreichen und in den Sportunterricht integrieren kann als beispielsweise über das Bewegungslernen und Reflexionen über die sportliche Leistung.

7.3.3.3 Zeitliche Positionierung

Die zeitliche Positionierung von Reflexionsphasen wird auch wieder von der Situation bzw. vom Inhalt der Unterrichtsstunde abhängig gemacht. So ist beispielsweise bei schnellen Abläufen eine zeitlich direkt daran anknüpfende Reflexion sinnvoll und bei langsameren oder kontextbezogenen Handlungen, wie Sportspielen ein Abwarten sinnvoller. Was jedoch die meisten der beschriebenen Reflexionsphasen gemein haben, ist, dass sie retrospektiv stattfinden. Auch wenn Reflexionen eine Unterbrechung der Bewegungspraxis darstellen, sind sie retrospektiven Reflexionen zuzuordnen. Teilweise werden auch kurze Reflexionen bei ruhigen Bewegungsphasen, wie zum Beispiel dem Dehnen durchgeführt. Für prospektive Reflexionen haben die Befragten zwar Umsetzungsideen, übertragen diese allerdings nicht auf ihren eigenen Unterricht. Ein Teil der Befragten führt am Ende der Unterrichtsstunde eine ritualisierte Reflexionsrunde durch.

7.3.3.4 Reflexionsmethoden

Die Sportlehrer*innen verfügen vereinzelt über ein Repertoire an Reflexionsmethoden aus der Sportlehrer*innenausbildung. Dabei werden neben schriftlichen Methoden, wie Reflexionsbögen, Gefühlsskalen, Bewegungstagebücher, Feedbackbögen oder Plakatgestaltungen auch digitale Reflexionsmethoden, wie beispielsweise die Videoanalyse genannt. In der sportunterrichtlichen Praxis werden jedoch nur wenige davon umgesetzt. Dies wird mit der limitierten Zeit begründet:

... ich kann mich erinnern, wie wir diese, auch wenn es eine sehr simple Gefühlsskala war, ich habe schon das erklären müssen, bis das irgendwie verstanden worden ist. Worum es jetzt geht, was das Prinzip davon ist. Also es geht einfach viel Zeit drauf, deswegen bin ich auch ein bisschen/ Ich weiß, das ist dann nicht ganz anonym und sowas, aber ich bin auch einfach ein Fan von kurzem Sitzkreis und dass man auch mal kurz spricht. Oder so Stimmungsbilder, mit Daumen hoch, runter. Das habe ich schon oft gemacht. (Interview_B2, Pos. 16)

Reflexionsmethoden müssen schnell verfügbar, kurz und effizient sein. Aus diesem Grund haben sich bei den befragten Sportlehrer*innen mündliche Reflexionsphasen durchgesetzt. Diese sind spontan verfügbar und auf die vorliegende Situation leicht anzupassen. Je nach Lerninhalt wird zusätzlich zwischen Gruppen- und Einzelreflexionen unterschieden. Auffällig ist hierbei jedoch, dass vermehrt Gruppenreflexionen beschrieben wurden, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass das Reflektieren von sozialen Aspekten des Sports in einen stärkeren Fokus gerät und dieses den Sportlehrer*innen in der Gruppe oder auch Kleingruppe sinnvoll erscheint.

7.3.3.5 Aufgabengestaltung

Das von den Befragten geschilderte Vorgehen bei Reflexionsphasen weist eine Problemorientierung auf. Für die Sportlehrer*innen ist es nützlich, wenn etwas nicht funktioniert und dementsprechend ein Problem oder eine Irritation bei den Schüler*innen vorliegt. „Ich glaube, dass der Sportunterricht auch irgendwie Fragen aufwerfen sollte, mit denen sich die Schüler*innen beschäftigen und vielleicht Lösungen oder Antworten finden im Zuge des Sportunterrichts“ (Interview_B2, Pos. 48). Dabei werden die Reflexionsfragen so formuliert, dass die Schüler*innen auf die Problemsituation gelenkt werden, diese jedoch selbst erkennen müssen.

... wenn die Kinder nicht merken, dass da jetzt was nicht gepasst hat, dann wird jegliche Reflexion nichts bringen. ... Also aus Fehlern lernt man irgendwie und wenn man die Fehler nicht macht, dann ist die Reflexion auch ad absurdum geführt, wenn sie nicht wissen, was das jetzt für einen Sinn hat oder wozu man überhaupt eine Lösung sucht oder was man überhaupt reflektiert, wenn sie nicht merken ähm was da Thema des Ganzen ist eigentlich. Deswegen vielleicht auch manche Dinge einfach mal passieren lassen. (Interview_B6, Pos. 60)

Hierbei wird deutlich, dass einerseits die Reflexionsfragen offen formuliert sein sollten, andererseits aber auch der Unterricht an sich den Schüler*innen die Möglichkeit geben muss, die eigenen Fehler selbst zu erkennen. Im Sportunterricht treten immer wieder Probleme auf, die Reflexionsanlässe bieten. Aus diesem Grund halten es die Befragten auch nicht für notwendig, Irritationen in das Unterrichtsgeschehen zu infiltrieren und sehen darin keinen positiven Lerneffekt: „sobald die Kinder irgendwie merken, dass da die Lehrperson bewusst ähm hineinspielt, um die Situation ins Negative zu rücken, glaube ich nicht, dass damit dann ein positiver Lernprozess in Verbindung gebracht werden kann bei den Kindern“ (Interview_B6, Pos. 70). Nachdem ein Problem entdeckt wurde, gilt es Lösungen für dieses zu finden. Auch bei den Reflexionsfragen zur Lösungsfindung sollte man „... versuchen die Frage wirklich offen zu stellen, damit ich sie nicht schon mit meiner Frage indirekt darauf lenke, was ich eigentlich von ihnen hören will, sondern dass sie wirklich anfangen sich selbst zu hinterfragen“ (Interview_B9, Pos. 36). Aber auch das Aufgabenformat kann durch seine Öffnung die Reflexionsphasen positiv beeinflussen. So wurde beispielsweise von einem Spiel ohne Regeln berichtet, welches regelmäßig unterbrochen wurde, damit die Schüler*innen gemeinsam das Regelwerk adaptieren können.

Aber dadurch haben sie eben gemerkt, wie wichtig eigentlich Regeln im Spilsport sind und ja was gut funktionieren kann, was nicht gut funktionieren kann und auch ein bisschen ausprobieren. Ein bisschen Kreativität

und so. Also das war eigentlich eine gute Stunde, wo man viel reflektiert hat, viel geredet hat, aber trotzdem ist meiner Meinung nach viel rausgekommen. (Interview_B3, Pos. 42)

Mit dem selbstständigen Lösen von Problemen versprechen sich die Lehrpersonen einen positiven Lerneffekt, denn „... das fördert in meinen Augen einfach überhaupt keine Lernprozesse (lachen), wenn ich einfach zu ihnen selbst sage, wie es geht. Sondern ich will da eigentlich immer, dass sie selbst draufkommen, was nicht funktioniert hat und warum es nicht funktioniert hat“ (Interview_B4, Pos. 32). Denn es nütze nichts, „... wenn man ihnen immer nur vorgefertigte Ratschläge gibt, sondern man muss ihnen auch so ein bisschen diese Fantasie, die Möglichkeit geben ein bisschen die eigene Fantasie oder die eigenen Ideen miteinzubringen“ (Interview_B9, Pos. 76). Die Lehrpersonen greifen erst ein und geben die Lösung vor, „... wenn es dann nach drei oder vier Antworten nicht kommt und alle schon ein Gesicht ziehen ...“ (Interview_B5, Pos. 24). Hinsichtlich dieser Auffassungen bestand ein grundlegender Konsens bei den Befragten. Jedoch war besonders in Bezug auf die Öffnung des Unterrichts einer der Befragten auffallend, weil er zwar kognitive Inhalte und Reflexionen als sehr sinnvoll und nützlich erachtet, seinen Unterricht jedoch sehr geschlossen hält und somit Probleme direkt unterbindet bzw. ihre Lösungen meist vorgibt:

Aber in Wahrheit, wenn es wirklich so überhaupt nicht funktioniert, müsste man als Lehrer glaube ich schon während dem Spiel glaube ich soweit intervenieren, damit es doch funktioniert. Es schief laufen lassen und nachher darüber reflektieren, wäre in dem Fall glaube ich das Falsche. (Interview_B1, Pos. 37)

7.3.4 Häufigkeit

Reflexionsphasen können, wie bereits in Kapitel 7.1 erwähnt, sehr unterschiedlich ausfallen. Dementsprechend variiert auch die Häufigkeit der Anwendung. Zentral bleibt jedoch die Abhängigkeit der Häufigkeit von Reflexionsphasen vom Lerninhalt der Unterrichtsstunde, der Lernphase, in welcher sich die Schüler*innen befinden und dem fachdidaktischen Können der Lehrpersonen bezüglich des jeweiligen Lerninhalts. Grundsätzlich nehmen die Befragten Reflexionsphasen in ihrem Unterricht als regelmäßig wahr. Das bedeutet jedoch nicht, dass in jeder Unterrichtsstunde Reflexionen angebahnt werden. Innerhalb eines Themenblocks, der über mehrere Wochen erarbeitet wird, können Reflexionsphasen in manchen Unterrichtsstunden relevanter und in manchen weniger relevant erscheinen. Gerade beim Einstieg in ein neues Thema werden dementsprechend öfter Reflexionsphasen eingebaut, weil sich die Schüler*innen am Anfang ihres Lernprozesses befinden. Bezüglich des Lerninhalts werden bei Sportspielen öfter Reflexionsphasen auf die Sozial- und Selbstkompetenz sowie taktische Elemente zielend eingesetzt. Geht es dagegen um

das Bewegungslernen, wird eher bei Individualsportarten, wie Gerätturnen oder Schwimmen interveniert und weniger bei Sportspielen. Die Regelmäßigkeit von Reflexionsphasen wird im Hinblick auf den Aufbau einer Routine von den Sportlehrer*innen forciert, wobei ambivalente Auffassungen bestehen, was in diesem Zusammenhang Regelmäßigkeit bedeutet. Für einige Sportlehrer*innen gibt es „... sehr wenige Stunden, wo ich es überhaupt nicht mache, weil mir das irgendwie ein bisschen dann in der Luft schwebt, wenn ich jetzt einen Inhalt mache“ (Interview_B4, Pos. 16). Für andere spielt der Zeitfaktor eine zu große Rolle, um Reflexionsphasen in jeder Stunde unterbringen zu können: „... ich würde es ... nicht jede Stunde machen, aber ab und zu und dann geht sich das denke ich schon aus, dass man genug Bewegungszeit auch hat“ (Interview_B3, Pos. 28).

7.3.5 Limitationen

Genauso wie die Zeitressourcen eine Voraussetzung für die Umsetzung von reflektierter Praxis bilden, können sie auf diese auch limitierend wirken. Wenn kaum Zeit zur Verfügung steht, was besonders in Einzelstunden der Fall zu sein scheint, dann werden Reflexionen hintenangestellt und die Bewegungszeit priorisiert. Steht ausreichend Zeit zur Verfügung, dann sind die Lehrpersonen eher bereit Reflexionsphasen in den Unterricht einzubauen. Das gilt auch für die Zeitressourcen, die den Lehrpersonen außerhalb des Unterrichts für die Vorbereitung zur Verfügung stehen: „Weil ich habe das Gefühl sowas braucht schon Vorbereitung und Zeit ist immer ein bisschen knapp bei mir“ (Interview_B2, Pos. 16). Limitierend wirkt außerdem, wenn Reflexionsphasen zu lange andauern, weil die Schüler*innen aufgrund ihres Bewegungsdrangs unruhig werden und die Reflexionsphase kaum weiter durchgeführt werden kann. Darüber hinaus können die Reaktionen der Schüler*innen auf Unterbrechungen oder Reduzierung der Bewegungszeit dazu führen, dass die Bereitschaft kognitiv aktiv zu sein sinkt. Wie bereits erwähnt empfinden es die Lehrpersonen als sehr schwierig oder kaum möglich Reflexionsprozesse im Voraus zu planen. Ein situatives Eingreifen und Umsetzen von Reflexionen erfordert demnach ein auf Anhub verfügbares Methodenrepertoire sowie die Expertise Reflexionsanlässe zu erkennen.

Weil ich will es eben nicht einfach nur irgendwie machen und wir besprechen das kurz im Sitzkreis. Obwohl ich wie gesagt der Meinung bin, das ist besser als gar nix, aber ja ich glaube mir fehlt schon noch ein bisschen das Know-How, zu wissen wie ich gute Reflexion mit ihnen mache. (Interview_B2, Pos. 20)

Bei dem geforderten spontanen und situativ adaptierten fachdidaktischen Können ist es demnach nicht möglich eine Vielfalt an Umsetzungsmethoden einzusetzen, da diese teilweise auch einer Vorbereitung und Auseinandersetzung bedürfen. Damit geht auch eine gewisse Unsicherheit bzw. Unzufriedenheit bei den Lehrkräften einher.

7.3.6 Wahrnehmungen von Diskrepanzen zwischen Anspruch und Verwirklichung

Wie bereits erläutert wurde, nehmen die befragten Sportlehrer*innen Reflexionen im Sportunterricht als selbstverständlichen Bestandteil wahr und schreiben ihnen eine hohe Bedeutung zu. Diese Selbstverständlichkeit spiegelt sich in einer spontanen und situationsbedingten Umsetzung wider, die kaum auf einer theoretischen Auseinandersetzung, sondern mehr auf dem Bauchgefühl der Sportlehrer*innen beruht.

Aber jetzt wirklich, dass ich sage ich orientiere mich da jetzt an einer großartigen Theorie oder so ist eigentlich nicht, weil im Endeffekt, wie gesagt, ich stelle ihnen einfach Fragen: Was hat gepasst, was hat nicht gepasst? Wie denkt ihr dazu? Warum glaubt ihr war das so? Das sind einfach so normale Fragen, die schreibe ich mir auch nicht auf. (Interview_B4, Pos. 46)

Die Gründe für die geringe theoretische Auseinandersetzung der fachdidaktischen Inszenierung reflektierter Praxis oder auch deren Ablehnung sind vielfältig. Zum einen können klare Abgrenzungen zum theoretischen Anspruch reflektierter Praxis ausgemacht werden, welche vor allem die Dosierung von Reflexionsphasen betreffen. Wie bereits herausgearbeitet werden konnte, wird die Bewegungszeit von den Sportlehrer*innen priorisiert, wodurch die Dosierung sowie die Methoden von den Sportlehrer*innen so gewählt werden, dass reflektierte Praxis mit einer hohen Bewegungszeit vereinbart werden kann.

Und ähm die Bewegung sollte immer noch im Vordergrund stehen und man sollte jetzt keine Theoriestunde aus einer Sportstunde machen und ich habe oft das Gefühl gehabt, das in gewissen Lehrveranstaltungen ... ein bisschen der Ansatz vertreten wurde, dass das jetzt das Hauptaugenmerk ist und man muss da immer alles ständig reflektieren und bis ins Detail. Von dem halte ich persönlich NICHTS. Aber es ganz wegzulassen, halte ich auch für bisschen fehl am Platz also da würde etwas verloren gehen. (Interview_B4, Pos. 56)

Dabei muss die reflektierte Praxis kein Bestandteil der Unterrichtsplanung sein, sondern geschieht mehr oder weniger beiläufig. Wichtig ist nur „... dass es passiert. Also ich finde es sollte nicht zu viel Raum in der Planung kriegen quasi, ähm soll aber auch nicht nicht stattfinden“ (Interview_B8, Pos. 122). Andererseits sind sich aber auch einige der Befragten bewusst darüber, dass sie in ihrem Unterricht die fachdidaktische Methodenvielfalt kaum ausschöpfen. Dies wird zum einen mit der geringen Auseinandersetzung damit, auch aufgrund zeitlicher Limitationen sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Umsetzung, an-

dererseits aber auch mit der persönlichen Priorisierung der Bewegungszeit begründet, da sich vor allem die mündlichen Reflexionsfragen als effizient erwiesen haben.

Ich glaube es gibt jetzt nicht DEN Plan, aber ich glaube es gibt diverse Ideen und Ansätze, die man probieren kann. ... Also, dass man es einfach probiert und schaut was mit der und der Klasse funktioniert, das funktioniert vielleicht mit anderen Klassen nicht. Aber ich habe nicht das Gefühl, dass ich jetzt das breiteste Repertoire hätte für verschiedenste Reflexionen. Also wie gesagt, das wiederholt sich bei mir dann halt immer wieder und das mag auch ganz gut sein, die Reflexionen, die ich mit ihnen gemacht habe. Aber es gäbe da vielleicht noch viel viel mehr und ich glaube schon, dass da noch viel Potential ist, weil ich einfach viele Methoden nicht kenne. (Interview_B2, Pos. 62)

Das vermeintlich fehlende fachdidaktische Repertoire bewirkt dabei bei einigen Befragten eine Unzufriedenheit: „Also schon selbstkritisch, weil ich könnte mich ja aktiv damit beschäftigen und mich einlesen und versuchen Methoden mir rauszusuchen ...“ (Interview_B2, Pos. 70). Bei den Befragten, die ein Bewusstsein über fehlendes fachdidaktisches Repertoire äußerten, konnte zudem eine „... Unsicherheit oder die Sorge vor mangelnder Kompetenz gute Reflexionen mit den Kindern auszuführen“ (Interview_B2, Pos. 68) festgestellt werden. Bei anderen besteht allerdings Zufriedenheit in der eigenen methodischen Umsetzung reflektierter Praxis: „... ähm ich verwende immer das, weil es sich erstens bewährt hat und zweitens ehrlicherweise: ich habe noch nicht über eine andere Variante nachgedacht“ (Interview_B8, Pos. 82). Die Effizienz und Bewährung der Methoden, also die praktischen Erfahrungen der Lehrpersonen, spielen demnach bei der Wahl der fachdidaktischen Inszenierung reflektierter Praxis eine größere Rolle als theoretische Bezüge. Somit wird mit den eigenen adaptierten Umsetzungsstrategien die reflektierte Praxis von den Sportlehrer*innen auch als umsetzbar eingestuft.

Die Befragten weisen häufig auf ein Praxis-Theorie-Verhältnis hin, das die Wahrung einer hohen Bewegungszeit ermöglichen soll. Dabei werden Negativbeispiele aus der Lehrer*innenausbildung genannt, bei welchen der starke Fokus auf kognitive Phasen im Sportunterricht kritisiert wird. Dementsprechend nehmen die Sportlehrer*innen bei der Dosierung von Reflexionsphasen im Sportunterricht eine Diskrepanz zwischen dem theoretischen Anspruch und der eigenen praktischen Verwirklichung wahr, die jedoch willentlich, aufgrund eigener Präferenzen, besteht. Es werden jedoch auch weitere Differenzen wahrgenommen, die sich in Unsicherheiten und Unzufriedenheiten mit der eigenen fachdidaktischen Umsetzung von reflektierter Praxis äußern. Es besteht demnach das Bewusstsein darüber, dass der fachdidaktische Transfer reflektierter Praxis vielfältiger und durchdachter stattfinden

könnte oder sollte. Dadurch entstehen, trotz des Einsatzes bewährter und funktionierender Methoden, Unzufriedenheiten und Unsicherheiten, wenn das Methodenrepertoire zwar als ausreichend, aber nicht als dem Anspruch genügend wahrgenommen wird. Die größten Differenzen zwischen den theoretischen Ansprüchen und der Verwirklichung reflektierter Praxis nehmen die Sportlehrer*innen demnach im fachdidaktischen Transfer im Bereich des Praxis-Theorie-Verhältnisses und der methodischen Inszenierung wahr.

7.4 Beantwortung des ersten Forschungsteils

Mit den dargestellten Ergebnissen kann der erste Forschungsteil dieser Arbeit beantwortet werden. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt werden und als Basis für den zweiten Teil der Forschung dienen. Das Verständnis über reflektierte Praxis, die persönliche Haltung dazu sowie die fachdidaktische Umsetzung des Prinzips stehen in wechselseitigen Beziehungen zueinander. Obwohl der reflektierten Praxis eine hohe Bedeutung beigemessen wird, hat die Bewegungszeit einen höheren Stellenwert und bestimmt damit die zeitlichen Ressourcen für den Transfer des Prinzips maßgeblich. Außerdem ist der Nutzen des Prinzips stark abhängig von dessen fachdidaktischer Inszenierung, welche wiederum von mehreren inneren und äußeren Faktoren beeinflusst wird. Des Weiteren bestimmt das individuelle Verständnis über reflektierte Praxis die Herangehensweise an das sportdidaktische Prinzip und dessen Bedeutsamkeit.

Welche Deutungen von reflektierter Praxis lassen sich identifizieren?

Die Deutungen reflektierter Praxis weisen sowohl Bezüge zu wissenschaftlichen Theorien als auch zu subjektiven Theorien auf. Insgesamt wird reflektierte Praxis als ein Bestandteil des eigenen Sportunterrichtes wahrgenommen, welcher in erster Linie ein Nachdenken über das Erlebte umfasst. Das Nachdenken umfasst dabei oft eine Problemfindung, Lösungssuche oder auch lediglich das Bewusstwerden der erlebten Praxis. Die kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt wird aber auch mit Feedback und theoretischen Inputs in Verbindung gebracht und insgesamt als Reflexion zusammengefasst. Die geschilderten Reflexionsphasen der Befragten zeigen eine mehrperspektivische Auseinandersetzung, durch Reflexionen unterschiedlicher Kompetenzbereiche. Dabei ist jedoch auffällig, dass vor allem die Fach- und Sozialkompetenz Gegenstand von Reflexionen werden.

*Welche Bedeutungen messen die Sportlehrer*innen reflektierter Praxis bei?*

Die Sportlehrer*innen schreiben reflektierter Praxis einige positive Effekte wie Verständnis-
aufbau, Wissensgenerierung und -festigung, Sinnerfassung, Entwicklung einer Handlungs-
fähigkeit, die Möglichkeit der Wissensüberprüfung sowie soziale Effekte zu. Allerdings sind diese positiven Effekte abhängig von einigen Faktoren, die den Nutzen von reflektierter Praxis beeinflussen können. Diese umfassen neben dem Zeitfaktor auch die Voraussetzun-

gen der Lehrer*innen und Schüler*innen. Klasse und Alter scheinen hierbei von Relevanz zu sein, ebenso wie das Vor- und Optimierungswissen der Schüler*innen. Das fachdidaktische Können, die Wahl der Dosierung von Reflexionen sowie der Aufbau einer gewissen Routine durch die Lehrpersonen beeinflussen den Nutzen einer reflektierten Praxis. Des Weiteren sind jedoch auch Interesse und Motivation der Schüler*innen von Bedeutung. Die Befragten beschreiben, dass Reflexionsphasen nicht immer gelingen, weil beispielsweise dadurch ein Streit entfacht oder die Unterrichtszeit für eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt nicht ausreicht. Zudem können die Reflexionsprozesse der Schüler*innen kaum überprüfbar oder messbar gemacht werden, was eine gewisse Unsicherheit in sich birgt. Außerdem werden Reflexionsphasen teilweise als störend für den Unterrichtsfluss erachtet.

Die Priorität im Sportunterricht hat die Bewegungszeit. Deshalb werden Reflexionen auch einmal hintenangestellt, wenn der Bewegungsdrang der Schüler*innen besonders groß ist oder kein Bedarf für Reflexionen gesehen wird. Trotzdem werden Reflexionen als fester Bestandteil des eigenen Unterrichts und dementsprechend als sehr nützlich und sinnvoll erachtet, wobei sich der Umfang dieser in Grenzen halten sollte.

*Inwiefern wird das Unterrichtsprinzip von den Sportlehrer*innen umgesetzt?*

Die reflektierte Praxis wird von den Sportlehrer*innen situativ eingesetzt und gilt deshalb auch als wenig planbar. Oftmals müssen die Sportlehrer*innen spontan auf Reflexionsanlässe reagieren. Ihr Lehrer*innenhandeln wird dabei mehr intuitiv und nach Gefühl gestaltet als durch einen theoretischen Bezug. Gleichzeitig scheinen die Sportlehrer*innen aber auch unsicher und unzufrieden darüber zu sein, das Repertoire an Umsetzungsmethoden nicht voll auszuschöpfen. Damit Reflexionsanlässe aufgegriffen werden, müssen sie als relevant erachtet werden. Als Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit der erlebten Praxis werden ein respektvoller Umgang, Aufmerksamkeit sowie die Gegebenheit zeitlicher Ressourcen gesehen. Aber auch die kognitiven Voraussetzungen der Schüler*innen müssen berücksichtigt und Reflexionsmethoden sowie das Niveau dementsprechend angepasst werden. Des Weiteren gilt eine Offenheit gegenüber neuen Ideen und Lösungen sowohl auf Lehrer*innen- als auch auf Schüler*innenseite als Voraussetzung für Reflexionsphasen, weshalb sich auch die Gestaltung der Aufgaben daran ausrichten sollte. Ein offener und problemorientierter Unterricht wird als besonders förderlich für die Umsetzung reflektierter Praxis gesehen, wobei die selbstständige Fehlersuche und Problembhebung zwei wesentliche Aspekte darstellen. Allerdings konnte festgestellt werden, dass der Sportunterricht teilweise trotzdem eher einen geschlossenen Charakter aufweist. Die methodisch-didaktische Umsetzung von reflektierter Praxis wird stark vom Lerninhalt beeinflusst. Dieser hat laut den Befragten Einfluss auf die Wahl der Reflexionsmethode, der

zeitlichen Positionierung von Reflexionen, ihre Häufigkeit sowie auf die Verknüpfung von motorischen und kognitiven Inhalten. Dabei konnte jedoch festgestellt werden, dass sich in der methodischen Umsetzung vor allem retrospektive mündliche Gruppen- und Einzelreflexionen in Form von Reflexionsfragen bewährt haben und nur in seltenen Fällen andere Reflexionsmethoden zum Tragen kommen. Zentral scheint für die Lehrpersonen jedoch weniger eine Methodenvielfalt als vielmehr die offene Gestaltung der Reflexionsphasen, in welchen die Schüler*innen ihre eigenen Ideen einbringen können und Lösungen nicht vorgegeben werden.

Die Befragten sind ambivalenter Auffassung, ob eine reflektierte Praxis in jede Unterrichtsstunde eingebettet werden sollte. Jedoch sind alle der interviewten Sportlehrer*innen der Meinung, dass Reflexionsphasen regelmäßig stattfinden. Gründe für ein Aussetzen von Reflexionen sind neben den zeitlichen Ressourcen auch die Priorisierung der Bewegungszeit, negative Reaktionen der Schüler*innen sowie Unsicherheiten über das eigene fachdidaktische Können.

*Inwiefern nehmen die Sportlehrer*innen Differenzen zwischen den Ansprüchen einer reflektierten Praxis und ihrer Verwirklichung wahr?*

Bei den interviewten Sportlehrer*innen hat bisher wenig theoretische Auseinandersetzung mit reflektierter Praxis stattgefunden. Dennoch besteht das Gefühl, dass in der wissenschaftlichen Theorie eine fundierte Planung von Reflexionen im Sportunterricht gefordert wird, womit die Sportlehrer*innen eine Differenz zwischen dieser Forderung und ihrem sportunterrichtlichen Alltag ausmachen können. Denn die reflektierte Praxis wird von den Befragten situativ und intuitiv implementiert. Auch bei der Dosierung von Reflexionsphasen werden Differenzen wahrgenommen, wobei sich hierbei auf eine wissenschaftliche Theorie rückbezogen wird, die eine starke Theoretisierung des Sportunterrichtes anstrebt. Die Dosierung sollte laut den Befragten mit einer hohen Bewegungszeit vereinbar sein. Außerdem berichten die Sportlehrer*innen von wenig Methodenvielfalt, aufgrund eines vermeintlich fehlenden fachdidaktischen Repertoires, wobei andererseits Zufriedenheit über die eigenen fachdidaktischen Umsetzungen herrscht.

7.4.1 Neue Erkenntnisse zur Wahrnehmung kognitiv-reflexiver Inhalte im Sportunterricht

Im Unterschied zur Studie von Kastrup (2011) konnte in dieser Studie keine deutlich ablehnende Haltung gegenüber kognitiven Inhalten im Sportunterricht herausgearbeitet werden. Kognitiven Inhalten wurde grundsätzlich Relevanz zugeschrieben, wobei sie dennoch den Bewegungsinhalten hintenangestellt werden. Die Implementierung kognitiver Inhalte in den Sportunterricht wird als gute Investition für den Lernprozess der Schüler*innen erachtet,

obwohl die Bewegungszeit sehr wichtig ist. Hierbei finden sich demnach Parallelen zu den Ergebnissen von Serwe-Pandrick und Thiele (2014), deren Studie jedoch nur sehr engagierte Sportlehrer*innen inkludierte. Interessant scheinen die Ergebnisse auch im Hinblick auf jüngere Studien, wie beispielsweise jene von Neumann (2020), der eine leicht ablehnende Haltung der Sportlehrkräfte gegenüber kognitiven Inhalten verzeichnen konnte. Neumann (2020) führte dies auf die geringe Auseinandersetzung mit den Forderungen des Lehrplans zurück. Dies konnte teilweise auch in der vorliegenden Studie beobachtet werden, weil die Auseinandersetzung mit den kognitiven Kompetenzen des Bildungsstandards als überfordernd und kompliziert erachtet wird. Allerdings scheint die Relevanz von Reflexionen deutlich höher zu sein. Ähnlich wie Engelhardt et al. (2021) kann demnach gegenüber älteren Studien ein Bedeutungszuwachs kognitiv-reflexiver Elemente bei den Sportlehrer*innen verzeichnet werden, wobei allerdings auch Voraussetzungen und Grenzen ihrer Umsetzung von den Sportlehrer*innen aufgezeigt werden. Kramczynski (2011), Kastrup (2011) und Neumann (2020) konnten die meist beiläufige Implementierung kognitiver Inhalte in ihren Studien aufzeigen. Im Hinblick auf reflexive Inhalte kann in der vorliegenden Studie zwar ebenfalls eine teilweise beiläufige Implementierung von Reflexionen festgestellt werden, allerdings werden auch Reflexionsphasen beschrieben, in welchen der Fokus deutlich auf der Reflexion liegt, wofür dementsprechend Raum geschaffen wird.

8 Diskrepanzen zwischen sportdidaktischer Theorie und schulischer Praxis

Es wurden bereits der theoretische Anspruch reflektierter Praxis sowie die Wahrnehmungen von berufseinsteigenden Sportlehrer*innen zu reflektierter Praxis aufgezeigt. Ziel der Arbeit ist es, Differenzen zwischen dem sportdidaktischen Anspruch und der Wirklichkeit im schulischen Alltag herauszuarbeiten. Hierzu werden die Ergebnisse der Studie und die theoretischen Ansprüche gegenübergestellt und herausgearbeitet, inwiefern Differenzen zwischen Theorie und Praxis bestehen.

Zunächst soll darauf hingewiesen werden, dass als Referenz für die Herausarbeitung von Diskrepanzen oder Differenzen, die in dieser Arbeit dargestellten sportdidaktischen Positionierungen zu reflektierter Praxis dienen. Es bestehen in der Sportdidaktik jedoch unterschiedliche Positionierungen zu reflektierter Praxis, weshalb die im Folgenden aufgezeigten Differenzen nur in Bezug zu der oben dargestellten sportdidaktischen Theorie gelten können. Die Differenzen sollen, um bei der vorherigen Struktur zu bleiben, in drei Ebenen herausgearbeitet werden. Diese betreffen das Verständnis zu reflektierter Praxis, den zugeschriebenen Nutzen der Anwendung dieses Prinzips sowie den Transfer im alltäglichen Sportunterricht der Sekundarstufe I.

8.1 Diskrepanzen im Verständnis von reflektierter Praxis

Inwiefern decken sich die Rezeptionen der Interviewten von reflektierter Praxis mit den Intentionen der Theorie?

Unter reflektierter Praxis verstehen die befragten Sportlehrer*innen ein Reflektieren von praktischem Handeln. Dabei wird die Praxis nicht zwangsläufig als motorische Praxis verstanden, sondern kann auch die Unterrichtspraxis der Lehrperson umfassen. Hierbei wird deutlich, dass die Begrifflichkeit des Prinzips nicht unbedingt mit dem Sportunterricht und somit auch nicht mit einem sportdidaktischen Prinzip in Verbindung gebracht wird. Die befragten Sportlehrer*innen scheinen sich zudem kaum aktiv mit der Theorie der reflektierten Praxis auseinandergesetzt zu haben. Trotzdem können sie mit dem Begriff etwas verbinden, das in ihrem Unterricht stattfindet. Dies lässt darauf deuten, dass dem Handeln der Sportlehrer*innen eine subjektive Theorie zu reflektierter Praxis zugrunde liegt und weniger ein wissenschaftlicher Bezug existiert, wobei angemerkt wird, dass die Relevanz von Reflexionen im Studium stark hervorgehoben wurde. Es scheint jedoch, als würden sie sich über die Reflexion der motorischen Praxis im alltäglichen Sportunterricht kaum Gedanken machen, weil diese für sie ein selbstverständlicher Bestandteil des unterrichtlichen Handelns und des Lernens darstellen. Eine wissenschaftliche Theorie über etwas doch so Selbstverständliches wird daher teilweise als überflüssig erachtet. Dies lässt annehmen, dass sich die Sportlehrer*innen in ihrem praktischen Handeln kaum an der in dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Definition reflektierter Praxis orientiert haben. Trotzdem kann untersucht werden, inwiefern sich die individuelle Auslegung dieses sportdidaktischen Prinzips mit den Intentionen der wissenschaftlichen Theorie deckt.

Das sportdidaktische Prinzip der reflektierten Praxis beschreibt eine Verknüpfung von sport- und bewegungsbezogener Theorie und Praxis. Diese Verknüpfung soll durch die Reflexion der erlebten Praxis hergestellt werden, womit ein Nachdenken über das Erlebte gefordert wird. Die befragten Sportlehrer*innen schreiben der Reflexion in ihrem eigenen Unterricht ebenfalls die Funktion des Nachdenkens zu, wobei dieses Nachdenken alle kognitiven Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Sportunterricht umfasst. So fassen die Befragten theoretische Inputs und Feedback unter dem Begriff Reflexion zusammen, wodurch sowohl isoliertes als auch anwendbares Wissen vermittelt wird. Die sportdidaktische Theorie grenzt Reflexion und Kognition jedoch deutlich voneinander ab. Es wird jedoch auch deutlich, dass sich kognitive und reflexive Prozesse im sportunterrichtlichen Alltag überschneiden können, indem beispielsweise Feedback und Reflexionsfragen ineinandergreifen.

Durch die kognitive bzw. reflexive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt sollen Wissensbezüge hergestellt werden oder auch neues Wissen generiert werden. Die Schüler*innen sollen ein Verständnis für den Lerngegenstand entwickeln. Diese Funktion von reflektierter

Praxis deckt sich mit den Intentionen der wissenschaftlichen Theorie, allerdings beziehen sich die kognitiven Phasen im Unterricht der Befragten nicht immer nur auf das Erlebte, sondern beinhalten auch beispielsweise Gesprächsphasen zur Beschreibung von Lernzielen oder eine Ergebnissicherung am Ende einer Unterrichtsstunde. Dabei kann es vorkommen, dass weniger anwendbares, sondern vielmehr isoliertes Wissen generiert wird. Die reflektierte Praxis soll allerdings dazu dienen, einen isolierten Wissenserwerb zu vermeiden. Deshalb sollte der Inhalt von Reflexionen immer einen Bezug zur Bewegungspraxis haben. Wird die erlebte motorische Praxis Gegenstand von Reflexionen, dann beziehen sich diese bei den Befragten meist auf die Körperwahrnehmung und die Bewusstwerdung von Emotionen, die eigene Leistung, Technik und Taktik, Fachwissen oder soziale Krisen. Dabei lässt sich eine Verbindung zu den Dimensionen von Serwe-Pandrick et al. (2019) herstellen. So können beispielsweise die eigene Leistung und die Körperwahrnehmung der Erlebnisdimension, Emotionen und soziale Krisen der Partizipationsdimension sowie Technik und Taktik der Gestaltungsdimension zugeordnet werden. Das Fachwissen kann sich in allen Dimensionen wiederfinden, wenn Bezüge dazu hergestellt werden. Es wird demnach deutlich, dass die Sportlehrer*innen, ebenso wie die sportdidaktische Theorie, sowohl kognitive als auch motorische Erlebnisse als Anlässe für Reflexionen begreifen. Dabei sehen es die Sportlehrer*innen als essenziell, dass der Reflexion ein Problem zugrunde liegt, welches die Schüler*innen selbst bemerken. Ohne ein wahrgenommenes zugrundeliegendes Problem, also einem echten Reflexionsanlass, wird laut den Befragten kein Lerneffekt bei den Schüler*innen bewirkt. Dies konnten auch Lüsebrink und Wolters (2017) in ihren Ausführungen zu *Pseudo-Reflexionen* feststellen. Die Gefahr von Pseudo-Reflexionen ist für die Sportlehrer*innen besonders dann gegeben, wenn Reflexionsphasen im Vorhinein genau geplant werden, ohne konkret wissen zu können, was in der Praxis tatsächlich geschieht. Deshalb sehen es die Sportlehrer*innen als notwendig, Reflexionsanlässe spontan aufzugreifen. Das Aufgreifen von Reflexionsanlässen wird auch in der sportdidaktischen Theorie als Möglichkeit zur Implementierung einer reflektierten Praxis gesehen. Gleichzeitig wird eine systematische Herbeiführung von Reflexionsprozessen und eine planvolle Unterfütterung der motorischen Praxis gefordert. Reflexionen werden von den Befragten zwar als fester Bestandteil des Unterrichts, aber nicht der Unterrichtsplanung gesehen. Die Sportlehrer*innen reagieren stattdessen flexibel und spontan auf Reflexionsanlässe und bereiten Reflexionsphasen nicht systematisch vor.

Insgesamt wird reflektierte Praxis von den Befragten in einen größeren Rahmen, nämlich jenem der Kognition gestellt. Deshalb wird unter reflektierter Praxis auch die Bearbeitung von Theorie oder Formulierung von Lernzielen verstanden, wodurch die Schüler*innen zwar kognitiv aktiv sind, jedoch kein anwendbares, sondern isoliertes Wissen vermittelt wird. Dies

ist allerdings nur dann als deutliche Differenz wahrzunehmen, wenn vermeintliche Reflexionen nur in Form von kognitiven, aber nicht reflexiven Inhalten stattfinden. Aus den Ergebnissen der Studie geht jedoch hervor, dass alle Sportlehrer*innen Reflexionen in ihren Unterricht einbauen, die einen deutlichen Bezug zur Praxis haben, wodurch die Differenz durch die Vermischung von Kognition und Reflexion als gering einzustufen ist. In den Auffassungen von reflektierter Praxis finden sich viele Parallelen zur sportdidaktischen Theorie wieder. So haben beispielsweise die tatsächlichen Reflexionen immer einen motorischen oder kognitiven Bezug zur erlebten Praxis und können somit anwendbares Wissen generieren. Obwohl sich die Sportlehrer*innen nicht explizit mit der sportdidaktischen Theorie auseinandersetzen, konnten, bis auf die fehlende Abgrenzung von Reflexion und Kognition, wenig Differenzen im Verständnis von einer reflektierten Praxis im Sportunterricht ausgemacht werden.

8.2 Diskrepanzen im zugeschriebenen Nutzen reflektierter Praxis

Inwiefern deckt sich der Nutzen des Einsatzes reflektierter Praxis für die Interviewten mit jenem in der sportdidaktischen Theorie?

In der sportdidaktischen Theorie wird der reflektierten Praxis ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Dies liegt daran, dass durch das Reflektieren der motorischen Praxis diese den Schüler*innen bewusst wird und somit zu einem Erkenntnisgewinn beitragen kann. Auch für die befragten Sportlehrer*innen besteht der Sportunterricht sowohl aus motorischen als auch aus kognitiven Elementen. Reflexionen im Sportunterricht haben für sie eine hohe Relevanz, weil durch solche ein effektives Lernen ermöglicht wird. Trotz der hohen Relevanz bezüglich des Lerneffektes, steht die Bewegungszeit jedoch im Fokus des Sportunterrichtes. Reflexionen werden dabei zwar als sehr wichtig, aber dennoch eher begleitend und beiläufig in den Unterricht implementiert, sodass die Bewegungszeit hoch gehalten werden kann. Die dargestellte theoretische Positionierung zu reflektierter Praxis sieht Reflexionsphasen ebenfalls als Ergänzung zu den motorischen Phasen im Sportunterricht und nicht als Ablösung.

Ziel der Bewusstwerdung des eigenen Handelns durch Reflexion soll die Entwicklung einer Handlungs- und Urteilsfähigkeit sein. Das langfristige Ziel eines selbstbestimmten Handelns wird auch von den Befragten beschrieben. Zwar wird die Begrifflichkeit einer reflexiven Handlungsfähigkeit nicht genannt, jedoch lassen sich Parallelen zu dieser aus den Beschreibungen der Interviewten ableiten. Das Ziel eines Erkenntnisgewinns, der Schulung einer reflexiven Handlungsfähigkeit sowie einer Reflexionsfähigkeit besteht demnach sowohl in der sportdidaktischen Theorie als auch bei den Befragten.

Anders als die sportdidaktische Theorie, sehen die Befragten eine subjektive Sinnhaftigkeit bei den Schüler*innen nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Effekt von reflektierter Praxis. Die Befragten schreiben der reflektierten Praxis darüber hinaus auch einige soziale Effekte zu, wie zum Beispiel die Schulung einer Konfliktfähigkeit durch die Kommunikation untereinander beim gemeinsamen Suchen nach Lösungen eines Problems. Jedoch ist der Erfolg dieses Prinzips laut den Sportlehrer*innen sehr stark abhängig von mehreren Faktoren. So bestimmen beispielsweise das Lehrer*innenhandeln, die Schüler*innen und deren Interesse am Lerngegenstand, die Klassengröße, das Alter und vor allem die Dosierung den Nutzen des Prinzips. Denn der Verlust von Bewegungszeit aufgrund von Reflexionsphasen wird nur so lange als gute Investition erachtet, wenn die Bewegungszeit nicht allzu stark eingeschränkt wird. Als Kritik an reflektierter Praxis werden außerdem das Streitpotential und die Befeuerung des ohnehin bestehenden Zeitkonfliktes gesehen.

Die berufseinsteigenden Sportlehrer*innen sehen in der Anwendung einer reflektierten Praxis grundlegend denselben Nutzen wie die Theorie. Ein hoher Lerneffekt, das Bewusstsein des eigenen Handelns sowie die Entwicklung einer Handlungsfähigkeit werden dabei der reflektierten Praxis zugeschrieben, wobei die Bewegungszeit trotzdem fokussiert wird. Allerdings zeigen die Befragten auch Voraussetzungen und Grenzen der fachdidaktischen Umsetzung von reflektierter Praxis auf, womit deutlich wird, dass der theoretische Nutzen nur bei geeigneten Gegebenheiten erreicht werden kann. Dies kann dadurch begründet werden, dass die Sportlehrer*innen die Komplexität des Sportunterrichtes erleben, während die wissenschaftliche Theorie dieses komplexe System nicht abbilden kann und demnach immer einen ideellen Anspruch darstellt.

8.3 Umsetzbarkeit des sportdidaktischen Prinzips im schulischen Alltag

Inwiefern kann das sportdidaktische Prinzip reflektierter Praxis als im alltäglichen Sportunterricht umsetzbar eingestuft werden?

Durch wenig theoretische Auseinandersetzung mit dem sportdidaktischen Prinzip der reflektierten Praxis ergeben sich individuelle Interpretationen, bzw. subjektive Theorien, die mit dem Begriff in Verbindung stehen. Trotzdem haben die Befragten eine Vorstellung davon, was die sportdidaktische Theorie von ihnen fordert. Diese Vorstellung basiert auf Erfahrungen und Erinnerungen ihrer Sportlehrer*innenausbildung, welche jedoch stärker in Richtung der oben genannten *Überpädagogisierung* zu verorten ist und somit eine andere Positionierung zu reflektierter Praxis zugrunde liegt, als die in dieser Arbeit dargelegte. Mit Bezug auf eigene Überzeugungen, wie beispielsweise die Wahrung der Bewegungszeit und zur Verfügung stehende Ressourcen, nehmen die Sportlehrer*innen die ihnen verfügbare wissenschaftliche Theorie als wenig umsetzbar oder realitätsnah wahr. Weil die Grundidee aber als sinnvoll erachtet wird, adaptieren die Sportlehrer*innen die

Umsetzungsstrategien so, dass sich das Prinzip mit ihren Vorstellungen und Ressourcen vereinbaren lässt. Das bedeutet, dass aus Perspektive der Sportlehrer*innen Differenzen zwischen dem Anspruch, der vermeintlich an sie gestellt wird, und ihrer Umsetzung bestehen. Im Rahmen dieser Masterarbeit konnten teilweise geringere, aber auch weitere Diskrepanzen aufgezeigt werden, als von den Sportlehrer*innen wahrgenommen wurden. Grund dafür ist der unterschiedliche Bezug zu wissenschaftlichen Theorien, wobei die in Kapitel 3 dargelegte theoretische Referenz dieser Forschung einen stärkeren Fokus auf die Wahrung der Bewegungszeit aufweist als jene Theorie, welche von den Sportlehrer*innen zum Teil referenziert wurde. Die Differenzen in der fachdidaktischen Umsetzung zwischen Anspruch und Verwirklichung sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Die Sportdidaktik verweist darauf, dass das Verhältnis zwischen kognitiven und motorischen Inhalten im Sportunterricht abhängig von mehreren Faktoren, wie Lerninhalt, -verlauf und Schulstufe, ist (siehe Kapitel 3.4.1.1). Dennoch sollte das Verhältnis immer zugunsten der Bewegungspraxis gewählt werden. Die Sportlehrer*innen sind ebenfalls der Auffassung, dass Reflexionen der Bewegungszeit hintenangestellt werden und das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis stark abhängig vom Lerninhalt und dessen Bekanntheit ist. Je neuer ein Lerninhalt ist, desto mehr Zeit dürfen Reflexionen im Sportunterricht in Anspruch nehmen. Des Weiteren berichten die Sportlehrer*innen von einer Abhängigkeit der Schüler*innen. Jede Klasse reagiere unterschiedlich auf Reflexionsphasen, wobei es bei allen wichtig erscheint, Reflexionsphasen eher kurz zu halten, um die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen nicht überzustrapazieren. Im Hinblick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis können demnach keine Differenzen ausgemacht werden. Die Sportlehrer*innen erweitern jedoch die in der Theorie bestehenden Abhängigkeiten zur Wahl dieses Verhältnisses. Dabei erscheint besonders interessant, dass die Sportlehrer*innen keine deutliche Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Schulverlauf beschreiben und sogar darauf hinweisen, dass gerade bei jüngeren Schüler*innen das Interesse an Reflexionen besonders groß sei. Andererseits sinke der Bewegungsdrang bei den älteren Schüler*innen, so dass Reflexionsphasen einfacher zu implementieren sind.

Wie in Kapitel 3.4.1.2 bereits dargestellt wurde, sollte darauf geachtet werden, dass reflexive Elemente und bewegungsbezogenes Handeln sowohl inhaltlich als auch zeitlich miteinander verzahnt sind. Inhaltlich sollte dabei im Sinne der Mehrperspektivität der Bewegungsgegenstand im Hinblick auf soziale, persönliche und methodische Aspekte reflektiert werden. Bezüglich der inhaltlichen Verzahnung weisen die Sportlehrer*innen allerdings darauf hin, dass Bewegungsgegenstand und Reflexionsgegenstand sinnvoll miteinander verbunden werden sollten, wobei einige Aspekte stärker und andere weniger mit gewissen Themen verknüpft werden. So erachten es die Sportlehrer*innen beispielsweise

als sinnvoll, Sportspiele im Hinblick auf soziale Aspekte zu reflektieren, weil sich oftmals soziale Krisen in Spielen entwickeln, die von den Sportlehrer*innen aufgegriffen werden können. Dabei bleiben womöglich andere Aspekte aus den Bereichen der Methoden- und Selbstkompetenz liegen. Die Sozialkompetenz wird demnach stärker bei Teamsportarten zum Reflexionsgegenstand, während bei Individualsport, wie beispielsweise Gerätturnen, Aspekte der Selbst- und Methodenkompetenz eine größere Rolle spielen. Je nach Bewegungsinhalt nehmen die Sportlehrer*innen unterschiedliche Aspekte des Sports stärker wahr und stellen diese demnach auch stärker in den Fokus von Reflexionen. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass Reflexionschancen zu unterschiedlichen Aspekten des Sports liegen gelassen werden. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, die Reflexionsthemen in einer Abschnittsplanung festzulegen, sodass die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf Reflexionsanlässe, im Sinne des gewählten Schwerpunktes, gerichtet werden und eine ganzheitliche Erarbeitung gewährleistet werden kann.

Bezüglich der zeitlichen Verzahnung wird das retrospektive Befragen der Praxis als am geeignetsten für die Sekundarstufe I erachtet. Das zeigt sich auch in den Umsetzungen der befragten Sportlehrer*innen. Dabei beziehen sich retrospektive Reflexionen bei den Befragten einerseits direkt auf die unmittelbar zuvor erlebte Praxis oder auf einen Themenkomplex über einen längeren Zeitraum, wenn beispielsweise ein Lernprozess reflektiert wird. Für die Sportdidaktik ist es jedoch essenziell, das Erlebte unmittelbar in das Bewusstsein zu rücken, weil die Erlebnisse zu diesem Zeitpunkt kognitiv besser verfügbar sind. Neben der retrospektiven Reflexion gibt es auch introspektive und prospektive Reflexion, die jedoch den Sportlehrer*innen nicht praktikabel erscheinen.

In der referenzierten sportdidaktischen Theorie von reflektierter Praxis werden zwei Optionen der Implementierung genannt. Einerseits wird in der Sportdidaktik oftmals eine strukturierte Planung gefordert, sodass die Reflexionen zielgerichtet und methodisch vielfältig sind (Wangler, 2016). Andererseits wird von Lüsebrink (2020) auch auf die Chance des situativen Aufgreifens von Reflexionsanlässen verwiesen. Erstere Option wird von den Sportlehrer*innen eher abgelehnt, weil die reflektierte Praxis kein Teil ihrer Stundenplanung ist. Stattdessen finden Reflexionsphasen im Sportunterricht der Befragten zum größten Teil situativ und intuitiv statt. Begründet wird dies damit, dass Reflexionsprozesse nach Ansicht der Sportlehrer*innen kaum planbar sind. Das situative Aufgreifen von Reflexionsanlässen fordert schnell verfügbare Reflexionsmethoden, weshalb sich besonders mündliche Reflexionsmethoden bei den Sportlehrer*innen bewährt haben. Die Theorie fordert Methodenvielfalt, weshalb unter anderem auch beispielsweise schriftliche Reflexionsmethoden zum Einsatz kommen sollten. Diese bedürfen jedoch meist vorab einer Planung oder beanspruchen mehr Zeit im Unterricht, weshalb sie nur sehr selten durchgeführt wer-

den. Ein methodisches Repertoire der Sportlehrer*innen ist zwar wahrzunehmen, wird jedoch aufgrund eigener Präferenzen, zeitlicher Ressourcen und der Bewährtheit mündlicher Reflexionsfragen kaum ausgeschöpft.

Irritationen und Probleme bieten oft Anlässe für Reflexionen und sind damit förderlich für die Implementierung des Prinzips. Aber auch negative Erfahrungen, wenn etwas beispielsweise nicht gelingt oder ein Spiel nicht funktioniert, ebenso wie Emotionen und soziale Krisen, werden oftmals zum Anlass von Reflexionen. Dies wird sowohl von den Befragten als auch von der Sportdidaktik festgestellt. Die Sportlehrer*innen sind aber der Meinung, dass positive Erfahrungen, wie beispielsweise Erfolgserlebnisse, genauso reflektiert werden können. Bezüglich der Irritationen sind sich die sportdidaktische Theorie und die berufseinstiegenden Sportlehrer*innen darüber einig, dass die Schüler*innen eigenständig ein Problem erkennen und eine Lösung finden sollten. Problemorientierung und Offenheit haben demnach Relevanz auf beiden Seiten. Allerdings sind die Sportlehrer*innen, ähnlich wie Serwe-Pandrick und Gruschka (2016), der Meinung, dass der Sportunterricht genügend Irritationen und Probleme für die Schüler*innen bereithält, welche für Reflexionen aufgegriffen werden können. Aus diesem Grund wird das Konzept der Verstörung, bei welchem die Bewegungspraxis gezielt manipuliert wird, abgelehnt. Stattdessen werden vereinzelt Aufgaben gestellt, die ein hohes Irritationspotential aufweisen und somit auch kognitiv aktivieren. So beschrieb B3 beispielsweise ein Spiel ohne Regeln, bei welchem die Schüler*innen selbst auf Probleme stießen und diese durch die Einführung von Regeln beheben sollten. Gerade mit solchen Aufgaben können die Schüler*innen zu selbstständigem Nachdenken angeregt werden.

Damit die Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, eigenständig auf Probleme aufmerksam zu werden und nach Lösungen zu suchen, wird eine offene Unterrichtsgestaltung vorausgesetzt. Auch in Bezug auf die Offenheit können kaum Differenzen ausgemacht werden. Die Lehrpersonen bieten Möglichkeiten zur Mitgestaltung, wie das vorherige Beispiel des Spiels ohne Grenzen exemplarisch zeigt. Aus den Schilderungen der Befragten ist abzuleiten, dass ihnen selbstständiges Nachdenken und ein Raum für Austausch besonders wichtig sind, weshalb sie es vermeiden Antworten vorzugeben. Die Sportdidaktik spricht dabei von einer Moderationsfunktion der Lehrpersonen. Nur aus den Beschreibungen eines der neun Befragten konnte herausgearbeitet werden, dass der Unterricht schnell geschlossen wird, weil Lösungen oftmals vorgeben werden. Dies wird in der Sportdidaktik als Sicherheitsmechanismus der Sportlehrer*innen beschrieben, da ein offen gestalteter Unterricht einen unsicheren Ausgang haben kann. In diesem Zusammenhang kann auf Bröcheler und Pfitzner (2014) verwiesen werden, die eine starke Abweichung zwischen der Haltung einer Lehrperson und deren Handeln beschreiben. Diese Abweichung konnte al-

lerdings nur im Zusammenhang mit dem Offenhalten von Reflexionsphasen bei einem Befragten festgestellt werden.

In der Sportdidaktik wird die Häufigkeit von Reflexionsphasen nicht vorgegeben. Es wird auf Regelmäßigkeit und Kontinuität verwiesen, damit sich eine Routine herausbilden kann. Es besteht allerdings auch teilweise die Auffassung, dass Reflexionen Teil der Unterrichtsplanung sein sollten, woraus abzuleiten ist, dass Reflexionsphasen in jeder Sportstunde vorhanden sein sollten. Wie oft jedoch tatsächlich Reflexionen, sowohl in Bezug auf einen Themenabschnitt als auch innerhalb einer Stunde stattfinden, ist abhängig von Lerninhalt und Lernphase. Diesbezüglich konnten die Befragten einerseits bestätigen, was in der sportdidaktischen Theorie bereits aufgezeigt werden konnte, andererseits aber auch konkretisieren, indem zu Beginn einer Lernphase häufiger Reflexionsphasen eingesetzt werden. Ist der Bewegungsgegenstand bereits bekannt, finden dementsprechend laut den Befragten auch weniger Reflexionen statt. Zudem ist die Häufigkeit auch insofern abhängig vom Lerninhalt, als dass die Sportlehrer*innen weniger reflektieren, wenn sie sich im zu erarbeitenden Bewegungsfeld inkompetent fühlen. Die Sportlehrer*innen sind der Auffassung, dass Reflexionen ein regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts sind und auch sein sollten, wobei ambivalente Auffassungen von Regelmäßigkeit bestehen. Einige der Befragten integrieren demnach Reflexionsphasen in jede Unterrichtsstunde, andere nur teilweise innerhalb eines Themenabschnitts.

Grundsätzlich setzen die Sportlehrer*innen sehr viele Aspekte der fachdidaktischen Ansätze für einen Transfer der reflektierten Praxis im Sportunterricht um. Dabei sind vor allem die Gestaltungsmerkmale der Problemorientierung sowie das Offenhalten des Unterrichts erkennbar und führen zu einem reflexionsfreundlichen und verstehensorientierten Lernklima. Im Hinblick auf die geforderte Methodenvielfalt und Möglichkeiten der inhaltlichen und zeitlichen Verzahnung werden jedoch nur einzelne Umsetzungsmöglichkeiten wahrgenommen, was jedoch damit begründet werden kann, dass die Reflexionen situativ eingesetzt werden. Die Sportlehrer*innen setzen das Prinzip der reflektierten Praxis grundlegend um, benennen allerdings auch Einflussfaktoren und Grenzen, weshalb sie ihre methodisch-didaktischen Umsetzungsstrategien adaptieren, sodass sie im alltäglichen Sportunterricht praktikabler werden. Es konnte herausgearbeitet werden, dass der Transfer des sportdidaktischen Prinzips der reflektierten Praxis stark von mehreren inneren und äußeren Faktoren beeinflusst wird und deshalb eine theoriegetreue Umsetzung nicht erwartbar erscheint. Die Tendenzen der jüngeren Veröffentlichungen zu reflektierter Praxis und ihrer methodischen Inszenierung spiegeln sich auch in den Ergebnissen dieser Studie wider, indem beispielsweise die Bewegungszeit hochgehalten werden sollte und das situative Aufgreifen von Reflexionsanlässen als Chance betrachtet wird. Das sportdidaktische Prinzip

der reflektierten Praxis kann demnach als umsetzbar betrachtet werden, wenn auch teilweise Adaptationen im sportunterrichtlichen Alltag notwendig erscheinen.

8.4 Beantwortung des zweiten Forschungsteils

Differenzen zwischen sportdidaktischer Theorie und schulischer Praxis konnten in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt werden. Wie auch bereits in Kapitel 4 erläutert wurde, sind Differenzen zwischen einer wissenschaftlichen Theorie und ihrer praktischen Umsetzung unvermeidbar, weil einerseits die Komplexität des Sportunterrichtes nicht ganzheitlich in die Theorie integriert werden kann und andererseits subjektive Theorien der Sportlehrer*innen ihr Handeln beeinflussen. Dabei konnten die größten Differenzen im Bereich des fachdidaktischen Transfers ausgemacht werden. Aber auch das Verständnis der Sportlehrer*innen über reflektierte Praxis, welches der fachdidaktischen Auslegung zugrunde liegt, ist von Differenzen gegenüber der sportdidaktischen Theorie geprägt. So war für die meisten Interviewten der Begriff der reflektierten Praxis zu Beginn unbekannt und wenig Bezug zur sportdidaktischen Theorie erkennbar. Trotzdem stellten die Befragten schnell eine Verknüpfung zu ihrem Unterricht her, in welchem Reflexionen als fester Bestandteil erachtet werden. Dabei werden jedoch Reflexion und Kognition stark vermischt, was dazu führt, dass Sitzkreise zur Ergebnissicherung am Ende der Stunde, theoretische Inputs und Feedback ebenfalls als Reflexionen wahrgenommen werden. Isolierter und anwendbarer Wissenserwerb werden dementsprechend von den Sportlehrer*innen vermischt, was eine Differenz zwischen Theorie und Praxis darstellt.

Im Bereich des fachdidaktischen Transfers können zwei wesentliche Differenzen herausgearbeitet werden. Zum einen ist für die Sportlehrer*innen das Prinzip kein Teil ihrer Stundenplanung. Reflexionsphasen werden demnach nicht im Vorhinein geplant, was Einfluss auf die methodisch-didaktische Inszenierung hat. Das situative Einsetzen von Reflexionsphasen hat sich laut den Befragten als praktikabel für den schulischen Alltag erwiesen. Allerdings muss die geforderte Methodenvielfalt dementsprechend einbüßen, sodass hauptsächlich mündliche Reflexionen retrospektiv durchgeführt werden. Zum anderen verknüpfen die Lehrpersonen bestimmte Bewegungsinhalte nur mit ausgewählten Reflexionsthemen, sodass keine ganzheitliche Erarbeitung des Lerninhalts gewährleistet ist. Dies birgt die Gefahr, dass Aspekte des Sports teilweise außer Acht gelassen werden. Bezüglich des Nutzens einer reflektierten Praxis können kaum Differenzen ausgemacht werden. Insgesamt ist eine hohe Bedeutsamkeit reflektierter Praxis bei den Befragten erkennbar. Allerdings beschreiben die Sportlehrer*innen Voraussetzungen und Grenzen des fachdidaktischen Transfers im sportunterrichtlichen Alltag der Sekundarstufe I, was wiederum den Nutzen des Prinzips beeinflusst.

Diese wahrgenommenen Einflussfaktoren sowie die persönliche Haltung der Sportlehrer*innen bestimmen den Adoptionsgrad der wissenschaftlichen Theorie zur Umsetzung in der alltäglichen sportunterrichtlichen Praxis. Die Ansprüche der wissenschaftlichen Theorie einer reflektierten Praxis werden von den Sportlehrer*innen insofern verwirklicht, als dass sie die Schüler*innen zum selbstständigen Nachdenken anzuregen versuchen und dabei meist wesentliche Gestaltungsmerkmale wie Problemorientierung und Offenheit berücksichtigen. Allerdings wird der Anspruch einer systematischen Planung und einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nur teilweise verwirklicht. Dabei nennen die Sportlehrer*innen jedoch auch Gründe für die Ablehnung einer Planung, wie den Zeitfaktor und die Auffassung, dass Reflexionsprozesse schwer planbar sind.

9 Fazit und Diskussion

In der vorliegenden Masterarbeit konnten die Wahrnehmungen berufseinsteigender Sportlehrer*innen zum sportdidaktischen Prinzip der reflektierten Praxis herausgearbeitet werden. In einem weiteren Schritt konnten Verständnis, Bedeutsamkeit und Transfer der wissenschaftlichen Theorie den Ergebnissen der Interview-Studie gegenübergestellt und Ableitungen zur Diskrepanz zwischen der sportdidaktischen Theorie und dem sportunterrichtlichen Alltag getroffen werden.

Unter reflektierter Praxis verstehen die Sportlehrer*innen ein Nachdenken über Erlebtes in Form von Problemlösungen, Feedback und Theorieinput. Dem damit verbundenen Lehrer*innenhandeln liegen vermehrt subjektive Theorien von reflektierter Praxis zugrunde, bei welchen zwischen kognitiven und reflexiven Inhalten kaum differenziert wird. Obwohl die Interviewten die im Lehrplan verankerten kognitive Kompetenzen teilweise als kompliziert erachten, schreiben sie dem Prinzip der reflektierten Praxis eine hohe Bedeutung zu, indem sie es als nützlich und sinnvoll beschreiben und als festen Bestandteil ihres Unterrichts wahrnehmen. Dabei nehmen die Sportlehrer*innen positive Effekte auf den Wissensaufbau, die Entwicklung einer Handlungsfähigkeit und soziale Kompetenzen wahr. Es werden jedoch auch Abhängigkeiten und Grenzen beschrieben, die sowohl Einsatz als auch Nutzen reflektierter Praxis beeinflussen können. Dazu gehören die oftmals limitierte Zeit, das Lehrer*innen- und Schüler*innenhandeln sowie die Dosierung von Reflexionsphasen. Bezüglich des Praxis-Theorie-Verhältnisses besteht ein deutlicher Fokus auf der Bewegungszeit. Trotzdem sind die Sportlehrer*innen der Auffassung, dass sie das Prinzip regelmäßig in ihren Unterricht einbetten. Dabei sind Reflexionsphasen allerdings kein Bestandteil der Unterrichtsplanung. Stattdessen greifen die Lehrer*innen Reflexionsanlässe situativ auf und führen retrospektive mündliche Reflexionen durch. Dabei finden Reflexionen einerseits beiläufig statt, andererseits investieren die Lehrer*innen aber auch mehr Zeit für Reflexionen, wenn diese als relevant erachtet werden. Als besonders reflexionsfreundlich wird ein offener problemorientierter Unterricht wahrgenommen, dessen methodisch-didaktische Inszenierung jedoch stark vom Lerninhalt abhängig ist. Bezüglich der fehlenden Planung, der Wahl der Dosierung sowie der geringen Methodenvielfalt, benennen die Sportlehrer*innen Differenzen zur wissenschaftlichen Theorie.

Zwischen der dieser Arbeit zugrundeliegenden sportdidaktischen Theorie der reflektierten Praxis und den Ergebnissen zu den Wahrnehmungen berufseinsteigender Sportlehrkräfte zu diesem Prinzip konnten viele Parallelen, aber auch Differenzen herausgearbeitet werden. Wesentliche Differenzen können dabei im Verständnis von reflektierter Praxis, ihrer Einbettung in die Unterrichtsplanung, der Methodenvielfalt und der mehrperspektivischen Auseinandersetzung durch die Wahl der Praxis-Theorie-Verknüpfung ausgemacht werden.

Das Verständnis von reflektierter Praxis weicht insofern von der wissenschaftlichen Theorie ab, als dass kognitive und reflexive Inhalte miteinander vermischt werden und somit sowohl isolierter als auch anwendbarer Wissenserwerb unter reflektierter Praxis verstanden wird. Das Prinzip der reflektierten Praxis zielt jedoch auf einen anwendbaren Wissenserwerb ab, um die reflexive Handlungsfähigkeit der Schüler*innen zu fördern. Des Weiteren sieht die zugrundeliegende wissenschaftliche Theorie unter anderem eine systematische Herbeiführung von Reflexionen vor, welche eine Planung voraussetzt. Die Ablehnung seitens der Sportlehrer*innen, Reflexionsphasen in die Unterrichtsplanung einzubetten, resultiert aus mangelnden Zeitressourcen und der Auffassung, dass Reflexionen wenig planbar seien. Situatives Aufgreifen von Reflexionsphasen, wie es ebenfalls in der wissenschaftlichen Theorie als Möglichkeit angeführt wird, wird dabei im alltäglichen Sportunterricht als praktikabler, auch im Hinblick auf Pseudo-Reflexionen, wahrgenommen. Jedoch wird durch fehlende Planungen an Methodenvielfalt eingebüßt. Aus den Beschreibungen der Interviewten konnten zwar mehrperspektivische Reflexionen, jedoch auch Schwerpunkte auf Aspekte der Fach- und Sozialkompetenz festgestellt werden. Die Verknüpfung eines Bewegungsinhaltes mit theoretischen Aspekten des Sports sollte im Laufe der Erarbeitung alle Kompetenzbereiche abdecken. Die Sportlehrer*innen sind der Auffassung, dass sich bestimmte Bewegungsinhalte mit bestimmten Aspekten des Sports besser verknüpfen lassen als andere, wodurch keine ganzheitliche Erarbeitung im Sinne der Mehrperspektivität stattfinden kann. Dieser Differenz könnte durch grobe Abschnittsplanungen womöglich leicht entgegengewirkt werden.

Trotz der aufgezeigten Differenzen zwischen dem Anspruch der sportdidaktischen Theorie reflektierter Praxis und der Verwirklichung im sportunterrichtlichen Alltag der Sekundarstufe I, konnte auch ein Bedeutungszuwachs kognitiv-reflexiver Inhalte festgestellt werden. Es sei an dieser Stelle hervorzuheben, dass frühere Studien oftmals Felder untersuchten, die den Schulalltag kaum repräsentieren konnten, womit die Relevanz dieser Ergebnisse zunimmt. Durch den vermutlich relevanten Einfluss der Lehrer*innenausbildung auf subjektive Theorien und Wahrnehmungen der Sportlehrer*innen, soll darauf hingewiesen werden, dass die Forschungsergebnisse keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen auf alle berufseinsteigenden Sportlehrer*innen in Österreich erlauben. Jedoch konnte ein Wirklichkeitsausschnitt über die Wahrnehmungen jener berufseinsteigenden Sportlehrer*innen rekonstruiert werden, die an der Universität Wien studieren oder studierten. Das Unterrichtsprinzip wird grundlegend in den Sportunterricht eingebettet, wobei die Sportlehrer*innen Aspekte der fachdidaktischen Inszenierung aufgrund verschiedener Einflussfaktoren adaptieren, sodass reflektierte Praxis im sportunterrichtlichen Alltag praktikabel wird. Demnach besteht die Zielvorstellung eines verstehens- und wissensorientierten Sportunterrichts unter

Berücksichtigung von Bewegungszeiten sowohl bei den Sportlehrer*innen als auch in der wissenschaftlichen Theorie, auch wenn sich die Herangehensweisen zur Erreichung dieser teilweise unterscheiden.

Die vorliegende Studie zielte auf das allgemeine Verständnis über das Prinzip der reflektierten Praxis, den Erfahrungen in der Umsetzung sowie der Bedeutsamkeit von reflektierter Praxis. Im Hinblick auf methodische Umsetzungen, den dahinterstehenden Intentionen sowie geeigneten Aufgaben für eine reflektierte Praxis, sind weitere empirische Studien, angelehnt an Bröcheler und Pfitzner (2014) notwendig. Für solche weiteren Untersuchungen können die Erkenntnisse aus dieser Masterarbeit von Bedeutung sein. Des Weiteren kann die Erfassung der Wahrnehmungen berufseinsteigender Sportlehrer*innen zu sportdidaktischen Theorien für Evaluationen der Sportlehrer*innenausbildung an der Universität herangezogen werden, wobei weitere Differenzstudien im Hinblick auf eine Qualitätssteigerung des Studiums durchgeführt werden könnten.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass das Lehrer*innenhandeln bezüglich reflektierter Praxis stark auf subjektiven Theorien basiert und wissenschaftliche Theorien, die teilweise aus dem Studium bekannt sind, adaptiert werden. Obwohl sich die Befragten im Berufseinstieg befinden, sind sie selbst der Auffassung, dass ihr Lehrer*innenhandeln am stärksten von der Unterrichtspraxis geprägt worden sei. Dies wirft die Frage auf, inwiefern die Sportlehrer*innenausbildung tatsächlich einen Einfluss auf das Handeln von Sportlehrer*innen hat? Im Hinblick auf Evaluationen des neuen Lehramtstudiums und aktuelle Ankündigungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verkürzung dieses Studiums, erscheint dies durchaus relevant. Dabei kann diese Arbeit vor allem als Grundlage für entsprechende Forschungen an der Universität Wien dienen, weil die Teilnehmenden der Studie allesamt ihre Lehrbefähigung an der Universität Wien erworben oder gerade erwerben.

Literaturverzeichnis

- Bähr, I., Krieger, C. & Regenbrecht, T. (2018). Bildung durch Irritation im Sportunterricht? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 179–204). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_9
- Balz, E. (Hrsg.). (2004). *Schulsport in den Klassen 5 - 10*. Hofmann.
- Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? Eine Präzisierung sportpädagogischer Ansprüche. *Sportpädagogik*, 32(3), 14–18.
- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock, G. Stibbe & R.-P. Pack (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 148–177). Meyer & Meyer.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Unterrichts. In H. Aschebrock, G. Stibbe & R.-P. Pack (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178–196). Meyer & Meyer.
- Bröcheler, R. & Pfitzner, M. (2014). Sportlehrkräfte und ihre Aufgaben - eine qualitative Studie zu den Intentionen im Sportunterricht eingesetzter Aufgaben. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Bildung und Sport. Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 298–322). Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (März 2018). *Unterrichtsbeispiele - Evaluationsaufgaben für den Bildungsstandard Bewegung und Sport*. Salzburg. https://www.bewegung.ac.at/fileadmin/unterricht/Aufgabenbeispiele-Evaluationsaufgaben_2018_final.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK] (2014, 12. Februar). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport: Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K. & Jones, A. M. (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Medicine*, 47(1), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7>

- Engelhardt, S., Hapke, J. & Töpfer, C. (2021). Wirksamkeit eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts: Ein Scoping Review. In V. Volkmann (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre: 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03.-04. Juni 2021* (S. 67). Universitätsverlag Hildesheim.
- Fritschen, M. (2016). Zur Zielstruktur in Schulsportkonzepten von Sportlehrkräften. In Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft / Sektion Sportpädagogik / Jahrestagung (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum* (S. 325–332). Edition Czwilina.
- Geßmann, R. (2013). Sportpraxis als Magd der Sporttheorie? Ein Plädoyer für die Entwicklung von Bewegungskönnen als Kernaufgabe des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, 62(4), 118–122.
- Gissel, N. (2021). Qualität von Sportunterricht aus kritisch-konstruktiver Perspektive. *Sportunterricht* 70(10), 440–445. <https://doi.org/10.30426/SU-2021-10-2>
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht - das Ende der Bildung? In H. Aschebrock, G. Stibbe & R.-P. Pack (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79–97). Meyer & Meyer.
- Gruschka, A. (2019). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. 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. 159–173). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Guardiera, P. & Leineweber, H. (2020). "Wieso, weshalb, warum?": Reflektierte Praxis im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 44(2), 2–5.
- Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). "Was ist guter Sportunterricht?" Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*(65), 77–82.
- Hummel, A. & Borchert, T. (2017). "Durch den Leib gedacht": Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Sportdidaktik; eine kritische Betrachtung. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 58(2), 219–235.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession: eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs. Reihe Sportsoziologie: Bd. 14*. Hofmann.
- Kastrup, V. (2011). Was halten Sportlehrkräfte von Theorieanteilen im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 60(12), 376–380.
- Kastrup, V. (2014). Sportlehrkräfte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit: Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 73–84). Shaker-Verl.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.

- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 11–29). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57).
- Kramczynski, C. (2011). Theorie im Sportunterricht der Sekundarstufe I aus Sicht von Sportreferendaren. *Sportunterricht*, 60(12), 371–375.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports: Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (1. Aufl.). Hofmann.
- Lüsebrink, I. (2020). Fachliche Bildungsmomente im Sportunterricht: Soziale Krisen als Anlass für fachliche Reflexionen, *Sportunterricht*, 69(12), 537–542.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(1), 27–44.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2019). 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. 377–395). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_13
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Beltz.
- Messmer, R. (2021). Lernen (im Sport) sichtbar machen. In J. Wibowo, C. Krieger & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl., S. 56–66). Universität Hamburg.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 257–288). Gabler Verlag.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Bildung und Sport. Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 41–64). Springer VS.
- Neumann, H. (2007). Reflexion - ein Prinzip in Konkurrenz zur Bewegungszeit. In V. Scheid (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Bd. 165. Sport*

- und Bewegung vermitteln; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2006 in Kassel (S. 65–68). Czwalina.
- Neumann, P. (2014). Hinweise zur Planung und Durchführung von Differenzstudien. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit: Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 194–206). Shaker-Verl.
- Neumann, P. (2020). Reflexive Handlungsfähigkeit im Sportunterricht: wie nehmen Sportlehrkräfte diese neue Zielstellung wahr? *Sportunterricht*, 69(12), 530–536. <https://doi.org/10.30426/SU-2020-12-1>
- Regenbrecht, T., Bähr, I. & Krieger, C. (2019). Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess? 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. 291–321). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_9
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports* (S. 281–300). <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416570.281>
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von "Unterricht" im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 53–71.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken - umdenken - neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock, G. Stibbe & R.-P. Pack (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Meyer & Meyer.
- Schöllhorn, W. I., Beckmann, H., Janssen, D. & Michelbrink, M. (2009). Differenzielles Lehren und Lernen im Sport: ein alternativer Ansatz für einen effektiven Schulsportunterricht. *Sportunterricht*, 58(2), 36–40.
- Schönfeld, K. (2021). *Kognitive Aktivität im Sportunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35944-7>
- Schulz, N. (2013). Reflektierte Praxis methodisch inszenieren: auf der Suche nach Umsetzungsstrategien. *Sportunterricht*, 62(4), 107–109.
- Serwe-Pandrick, E. (2013a). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der "reflektierten Praxis". *Sportunterricht*, 62(4), 100–106.
- Serwe-Pandrick, E. (2013b). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 25–44.

- Serwe-Pandrick, E. (2016). „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 Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft / Sektion Sportpädagogik / Jahrestagung (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum* (S. 21–49). Edition Czwaliņa.
- Serwe-Pandrick, E. & Thiele, J. (2014). "Reflektierte Praxis" im Sportunterricht der Sekundarstufe 1 und 2: fachdidaktische Positionen und lehrpraktische Perspektiven. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit: Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 173–184). Shaker-Verl.
- Serwe-Pandrick, E., Wolff, D. & Frei, P. (2019). (Inter-)aktion in der Sporthalle – Empirie zur Praxis der Reflexion. In K. Verri re & L. Schäfer (Hrsg.), *Interaktion im Klassenzimmer: Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht* (S. 165–187). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23173-6_9
- Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen - ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock, G. Stibbe & R.-P. Pack (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 18–52). Meyer & Meyer.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2020). Sportunterricht nach PISA. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (1), 5–22.
- Töpfer, C., Hapke, J., Liebl, S. & Sygusch, R. (2022). Kompetenzorientierung im Sport: eine Taxonomie für den Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 570–583. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00831-0>
- Universität Wien. (Juni 2015). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien: Mitteilungsblatt UG 2002 vom 23.06.2015, 25. Stück, Nummer 157.* https://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienangebote_schmelz/Studium/Studienangebote/Studienrichtung/Master_Unterr._BewSpo/Teilcurriculum_Bewegung_und_Sport_MA_Lehramt.pdf
- Universität Wien. (Juli 2022). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost: Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2014, 39. Stück, Nummer 214.*

- https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Bewegung_und_Sport_BA_Lehramt.pdf
- Wangler, D. (2016). SportPraxis reflektiert: Reflexion im Sportunterricht. *SportPraxis* (11+12), 49–53.
- Wegener, M., Herder, T. & Weber, M. L. (2018). "Kommt noch mal kurz zusammen!": Zur Reflexion im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 67(9), 393–397.
- Wibowo, J., Krieger, C. & Bükers, F. (Hrsg.). (2021). *Aktivierung im Sportunterricht* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Wiesche, D., Fahlenbock, M. & Gissel, N. (2016). Sportpädagogik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft / Sektion Sportpädagogik / Jahrestagung (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum* (S. 13–18). Edition Czwalina.
- Winzer, I. & Schwarz, M. (2013). "Reflektierte Praxis" in der Unterrichtsplanung - zur Platzierung, Strukturierung und Präzisierung für Sportstunden. *Sportunterricht*, 62(4), 110–117.
- Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2019). Themenkonstitution und Reflexion: Fallstudien zur Bedeutung der Themenkonstitution für einen reflektierten Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), 31–48.
- Wydra, G. (2021). *Überblicke und Einblicke in die sportpädagogische Arbeit* (2. überarbeitete und erweiterte Version; Aktualisierungsdatum: 15.10.2022). <https://www.sportpaedagogik-sb.de/pdf/2021/Sportpaedagogik.pdf>
- Zeuner, A. (2020). Zum Problem der Überleitung von fachdidaktischen Konzepten in die Praxis. *Sportunterricht*, 69(1), 21–26.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ein- und Ausschlusskriterien für das Sampling	39
Tabelle 2: Übersicht der Interviews	40
Tabelle 3: Kategoriensystem.....	43

Anhang

Schreiben zur Suche nach Studienteilnehmer*innen

SUCHE Sportlehrer:innen

Liebe Interessierte,

Für meine Masterarbeit zum Thema "Wahrnehmungen berufseinsteigender Sportlehrer*innen zum Unterrichtsprinzip Reflektierte Praxis im schulischen Alltag der Sekundarstufe I - Diskrepanz zwischen sportdidaktischer Theorie und schulischer Praxis?" suche ich noch einige Interviewpartner*innen!

Hierfür solltet ihr Bewegung und Sport in der Sek. I unterrichten (seit mind. 1/2 Jahr, längstens 5 Jahre) und euch entweder im aktuellen Lehramtsstudium befinden oder dieses bereits abgeschlossen haben.

Ich würde mich über eure Unterstützung sehr freuen!

Interview-Leitfaden

Ich studiere das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Master an der Universität Wien. Im Rahmen meiner Masterarbeit bearbeite ich das Thema: Wahrnehmungen berufseinsteigender Sportlehrer*innen zum Unterrichtsprinzip *reflektierte Praxis* im schulischen Alltag der Sekundarstufe I - Diskrepanz zwischen sportdidaktischer Theorie und schulischer Praxis?

Ich möchte gerne mehr über Ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen zum Thema *reflektierte Praxis* im Sportunterricht erfahren. Wenn Sie damit einverstanden sind, möchte ich das Interview gerne aufzeichnen. Selbstverständlich werden Ihre Daten vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. Du hast bereits dein Einverständnis erteilt, richtig?

Einstieg: Was zeichnet für Sie einen guten Sportunterricht aus?

1.) Verständnis

In den letzten beiden Jahrzehnten gab es eine breite Bildungsreform. Im Zuge dessen wurde für den Bewegungs- und Sportunterricht ein kompetenzorientierter Lehrplan ausgearbeitet, der neben motorischen auch kognitive Inhalte umfasst.

- **Können Sie mir beschreiben, wie Sie diese Forderung, kognitive Inhalte in den Sportunterricht einzubauen, wahrnehmen? (Allgemeine Einstellung zu kognitiven Inhalten)**
- **Als ein Prinzip zur Einbettung kognitiver Inhalte in den Sportunterricht wird oft die sogenannte „Reflektierte Praxis“ genannt. Was stellen Sie sich denn unter einer reflektierten Praxis vor? (bitte beschreiben)**
 - Können Sie Beispiele geben, wie eine „reflektierte Praxis“ ihrer Meinung nach aussehen könnte?

Falls nicht genannt:

Eine Möglichkeit zur Einführung kognitiver Inhalte in den Sportunterricht ist die Verknüpfung von Theorie und erlebter Praxis. Die reflektierte Praxis ist ein Unterrichtsprinzip, das kognitive und motorische Inhalte im Sportunterricht zu verknüpfen versucht. Durch das strukturierte Reflektieren der gelebten Praxis sollen theoretische Inhalte in den Sportunterricht eingebracht werden.

2.) Welchen Nutzen unterstellen Sie einer solchen reflektierten Praxis/Reflexionsphasen (im beschriebenen Beispiel)? (Bedeutsamkeit, Transfer)

- Können Sie Faktoren/Voraussetzungen ausmachen, die den Nutzen von Reflexionsphasen beeinflussen? (Transfer/Umsetzbarkeit)
 - Häufigkeit/Zeitpunkt der Reflexion? Vor, während oder nach der Bewegung?
 - Gibt es bestimmte Inhalte, bei welchen sich das Prinzip besser/anders anwenden lässt als bei anderen?
 - Bei welchen sportmotorischen Inhalten lassen sich Praxis und Reflexion ihrer Meinung/Erfahrung nach besonders gut verknüpfen?
 - Wie nehmen Sie die Effekte/ Reaktionen der Schüler*innen auf Reflexionsphasen wahr?
 - Wie gehen Sie damit um?
 - Inwiefern spielt die Bewegungszeit eine Rolle bei der Durchführung von Reflexionsphasen? (Zeitkonflikt)
 - Was nehmen sie beim Bestreben Reflexionsprozesse im BuS anzuregen kritisch war?
 - Gibt es Ihrer Meinung nach auch Gefahren bei Reflexionsprozessen?

3.) Situationsbeschreibung (liegt auch schriftlich vor)

Ziel der Stunde einer 3. Klasse ist es, dass die Schüler*innen lernen, Spiele im Sinne eines besseren Spielverlaufes zu gestalten bzw. zu verändern und hierfür eigene Ideen einbringen können (Fachkompetenz). Außerdem sollen sie den Einfluss des eigenen Verhaltens auf das Spielgelingen erkennen (Selbstkompetenz).

Die Schüler*innen spielen Basketball. Ein richtiger Spielverlauf kommt aber nicht zustande, weil sich immer wieder große Trauben um den/die Ballhaltende/n bilden, sodass diese/r den Ball nicht weiterspielen kann.

Wie würden Sie hier Reflexionsphasen einsetzen, um die Schüler*innen zum Einbringen eigener Ideen und zum Nachdenken über das eigene Verhalten im Spiel anzuregen? (Transfer)

- Zu welchem Zeitpunkt halten Sie eine Reflexionsphase in Bezug auf den Fachkompetenz-Inhalt für sinnvoll? Würden Sie eine Reflexion in Bezug auf das eigene Verhalten im Spiel zeitlich gleich oder anders positionieren?
- Wie oft würden Sie solche Reflexionsphasen in diesem Beispiel einsetzen?
- In welcher Form würden sie mit den Schüler*innen reflektieren/Reflexionsmethode?

- Haben sie Beispiele/Erfahrungen aus Ihrem eigenen Unterricht, bei welchen sich die gewählte zeitliche Positionierung sowie Reflexionsmethode bewährt haben?
 - Bei welchem Inhalt?
- Können Sie mir beschreiben, was Ihrer Meinung nach in der Praxis passieren muss, damit Reflexionen durch die Praxis angeregt werden?
 - Welche Erfahrungen haben Sie hier gesammelt?
 - Können Sie Strategien ausmachen, die diese Reflexionsanregung planbar machen?
 - Wann klappt das nicht (steuerbar?)
 - Wie haben Sie reagiert?

4.) Woran haben Sie sich bei Ihren (Planungen und) Umsetzungen reflektierter Praxis im Schulalltag orientiert?

- Wo haben Sie Handlungsableitungen bzw. Umsetzungsstrategien zu reflektierter Praxis mitnehmen können/ Ihr Handlungsrepertoire erweitern können?
- Hat Ihnen ihr Studium dabei geholfen?

5.) Wenn Sie *Reflektierte Praxis* im Sportunterricht mit drei Schlagwörtern beschreiben müssten, welche wären das? (Einstellung/Wahrnehmung/Bewertung)

Abschluss

- Gibt es noch etwas, das offengeblieben ist? Möchten Sie noch etwas zu dem Einsatz reflektierter Praxis ergänzen?
- Gibt es noch Fragen Ihrerseits?

Zum Schluss habe ich noch ein paar Fragen zu Ihrer Person:

Alter:

Geschlecht:

Unterrichtsfächer:

Unterrichtete Schulstufen:

Schulform:

Wie lange sind Sie schon im Schuldienst?

Studieren Sie noch?

Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche:

Davon in Bewegung und Sport:

Vielen Dank für das Interview!

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Wien, 2023
