

Schiller, Daniel; Rode, Daniel; Serwe-Pandrick, Esther

"Quatschen oder turnen". Reflexion und Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 207-225. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Schiller, Daniel; Rode, Daniel; Serwe-Pandrick, Esther: "Quatschen oder turnen". Reflexion und Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 207-225 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254110 - DOI: 10.25656/01:25411

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254110>

<https://doi.org/10.25656/01:25411>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

*Daniel Schiller, Daniel Rode
und Esther Serwe-Pandrick*

„Quatschen oder turnen“ – Reflexion und Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport

Abstract

Der Beitrag stellt Reflexion und Reflexivität in den Fokus einer Fachkulturfor-
schung Sport. Bezugnehmend auf sportdidaktische Kontroversen *über* Reflexion
und Reflexivität in Schule und Unterricht verschieben wir den Blick zur empi-
rischen Rekonstruktion von konkreten Reflexionspraktiken *in* der professions-,
unterrichts- und lernkulturellen Praxis – als drei Dimensionen einer Fachkultur
Sport. Wir skizzieren zunächst theoretische Eckpfeiler sowie bestehende For-
schung, präsentieren dann eigene Befunde in Form empirischer Schlaglichter und
formulieren schließlich Perspektiven für eine Fachkulturforschung als Reflexivi-
tätsforschung.

1 Fachkulturelle Gemengelagen

Fachkulturen stellen mehrdimensionale, heterogene Wissensordnungen mit dis-
tinkten Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmustern dar, die sich auf nor-
mative Orientierungen, curriculare Codes, epistemologische Merkmale oder ty-
pische Lehr-Lernweisen eines Faches beziehen (vgl. u. a. Liebau & Huber 1985;
Lüders 2007). Sie werden in disziplinären Praktiken und Diskursen feldspezifisch
hervorgebracht und angeeignet, z. B. in Schule und Unterricht oder Wissenschaft
und Lehrer*innenbildung. Ausgehend von der jüngst aufgerufenen Disjunktion
„Quatschen oder turnen“ (Krüger & Hummel 2019) widmen wir uns in diesem
Beitrag den komplexen fachkulturellen Gemengelagen, die sich anhand des The-
mas Reflexion und Reflexivität im Fach Sport zeigen.

Komplex sind diese Gemengelagen ganz allgemein, weil mit den Begriffen in einer
fachkulturellen Perspektivierung ganz Unterschiedliches angesprochen sein kann.
Zum einen stellen Reflexion und Reflexivität diskursive Topoi dar, mit deren
„programmatische[r] Forderung“ (Leonhard 2020, 16) bestimmte fachkulturelle
Phänomenkonstruktionen, Deutungsmuster und Normative einhergehen. Zum

anderen werden mit Reflexionen ganz konkrete, differente Praktiken des Sich-Zurückbeugens identifiziert, die sich durch ein (re-)strukturierendes Bezugnehmen auf Ereignisse, Erfahrungen, Erkenntnisse oder Argumente auszeichnen. Diese Praktiken weisen eine doppelte fachkulturelle Kontextualisierung auf: Wenn z. B. Lehrpersonen in einem Forschungsinterview oder Schüler*innen im Gesprächskreis auf bestimmte Ereignisse aus dem Sportunterricht Bezug nehmen, dann sind diese Ereignisse als Teil und die Akteur*innen als Träger*innen einer fachkulturellen Praxis zu erkennen. Zugleich ist die Bezugnahme selbst in ihrer Performanz ein fachkulturelles Ereignis, da sie in spezifischer Weise fachkulturelle Sinnmuster und Positionierungen zur Aufführung bringt. Schließlich – und das gilt praxistheoretisch für Praktiken allgemein – sind Reflexionspraktiken in ihrem Vollzug reflexiv, d. h. sie erzeugen den Kontext, innerhalb dessen sie zu verstehen sind, in einer Weise mit, dass sie für andere interpretier- und verstehbar werden.

Komplex sind diese Gemengelagen in fachlicher Betrachtung im Besonderen, weil das Reden über wie auch das Tun von Reflexion spezifisch provoziert – und zwar vor allem polarisiert: Die trivial anmutende Gegenüberstellung der Operationsmodi „Quatschen oder turnen“ im Unterrichtsfach Sport war Überschrift eines Essays (Krüger & Hummel 2019), das eine bemerkenswerte Auseinandersetzung in der Sportdidaktik entfachte, die sich sowohl an der transportierten Norm als auch an der Form der Pointierung entzündete.¹ Titel und zentrale inhaltliche Aussagen lassen sich als Sinnbild sportdidaktischer Kontroversen identifizieren, die nicht nur um unterschiedliche Bedeutungen von Reflexion und Reflexivität kreisen, sondern um Fragen – und Deutungshoheiten – des Fachlichen ringen: Bis heute versteht sich das Fach vor allem als körperliches Performanzfach, in dem der Anspruch eines Primats des Bewegens kultiviert wurde und über Differenzmarkierungen zu anderen Schulfächern weiterhin ausgeschärft wird (z. B. Krüger & Hummel 2019, 470f.; kritisch z. B. Schierz & Serwe-Pandrick 2018). Die soziale Lagerung eines solchen fachkulturellen Selbstverständnisses liegt zum einen in der historischen Entwicklung als Schulfach selbst. Gerade weil er nicht intellektuell operiert, wird Sportunterricht – vormals u. a. Leibeserziehung oder Turnen – bildungs- sowie wissenschaftspolitisch wiederholt als unverzichtbares, weil kompensatorisches und körperlich-aktivierendes Fach legitimiert (z. B. Thiele & Schierz 2014). Zum anderen legen sowohl curriculare Fachinhalte – die fachkulturell betrachtet hochgradig ‚traditionell‘ sind – eine Affinität zur außerschulischen Sportkultur nahe als auch die Lebenswelten und Biographien der Akteur*innen, die den Fachunterricht maßgeblich gestalten und deuten. Gesteigerte Reflexionsansprüche, die in Form von Lehrplanformulierungen oder von didaktischen Ansätzen (z. B. Serwe-Pandrick 2013; Schierz & Thiele 2013) Einzug halten, fordern

1 Die Überschriften der Repliken deuten an, dass es um ‚mehr‘ ging als um eine didaktische Kontroverse (z. B. „Diskussionsabsage“, Miethling, Schierz & Serwe-Pandrick 2019).

dieses Selbstverständnis heraus und evozieren ambivalente Umgangsweisen. In fachbezogenen Diskursen erscheint es einerseits als selbstverständlich, dass sich professionelle Sportlehrkräfte sowie lernende Schüler*innen reflexiv mit Inhalten, Methoden und Praktiken des Sportunterrichts, mit den Akteur*innen und ihrem eigenen Handeln auseinandersetzen. Andererseits provoziert der Topos Reflexivität kontrovers bis polemisch geführte Aushandlungen über Zweck, Ziele und ‚das Genuine‘ des Schulfachs Sport, über Ansprüche an seine und von seinen Akteur*innen, über Sinnerfüllung oder Sinnentleerung, Unterricht oder Nicht-Unterricht. Aushandlungen, in denen Bewegung und Reflexion nicht selten als Oppositionen konstruiert werden: Das Reflexionsgespräch im Sportunterricht gilt so lange als „feste Instanz“, wie es „nicht zu viel von der kostbaren Bewegungszeit raubt“ (Auras 2010, 32).

Fast antizyklisch zu den angedeuteten Diskursbewegungen – und wohlwissend, dass auch unser Beitrag in diesen Gemengelagen situiert ist – möchten wir in Form von drei empirischen Schlaglichtern das fokussieren, was zunächst einmal *da* zu sein scheint, nämlich Reflexionspraktiken, die sich in unterschiedlichen Dimensionen fachkultureller Praxis zeigen. Nach einem kurzen Forschungsüberblick (2), betrachten wir die *Professionskultur* von Sportlehrkräften am Beispiel des reflexiven Sprechens über Unterricht und illustrieren dieses als eine Praktik, die auch in der Distanzierung aus ihrer fachkulturellen Haut nicht herauskommt (3). Am Fallbeispiel eines videographierten Kreisgesprächs fokussieren wir dann Reflexionspraktiken als Orte der Hervorbringung von *Unterrichtskultur* im Fach Sport und stellen eine Heuristik zu deren Erforschung dar (4). Bezugnehmend auf eine Unterrichtsentwicklungsstudie, deren Fokus sich auf die Anbahnung von Reflexionspraktiken im Sport richtete, nehmen wir zuletzt die *Lernkultur* der Schüler*innen in den Blick, die fachkulturell mit Reflexionspraktiken, hier Reservaten und Dingen des Wissens im Unterricht, angereichert wurde (5).² Wir schließen mit Perspektiven für eine Reflexivitätsforschung, die im Rahmen einer kritischen Fachkulturforschung auch selbstreflexive Auseinandersetzungen für die Schulsportentwicklung, Fachkonstitution und Professionalisierung von Fachvertreter*innen anregen kann (6).³

2 Mit der Unterscheidung von Professions-, Unterrichts- und Lernkultur als drei Dimensionen von Fachkultur adaptieren wir Lüders (2007, 8) im eigenen Interesse. Unterscheidet Lüders „Fachlehrerhabitus“, „Schülereinstellungen“ und „Fachunterricht“, erscheint uns eine stärkere Kopplung an (rollenförmige) Erwartungen und (pädagogische) Praktiken (Lehren; Lernen; Unterricht gemeinsam hervorbringen) als zielführend. Natürlich weisen Fachkulturen noch weitere Dimensionen als die von uns fokussierten auf.

3 Der Beitrag unternimmt den ambitionierten Versuch, unsere drei Vorträge im gleichnamigen Symposium in einem gemeinsamen Text zu integrieren. In den Abschnitten 3 bis 5 weisen wir die auf den Vorträgen gründende Autor*innenschaft jeweils spezifisch aus.

2 Reflexivität in der Fachkulturforschung Sport

Wir strukturieren vorliegende Forschung zur Fachkultur Sport knapp entlang der drei von uns fokussierten Dimensionen von Fachkultur, um auch eine erste Orientierung im fachlichen Reflexivitätsdiskurs zu erhalten. Bis dato liegt dem Thema Reflexivität kein systematisches Forschungsprogramm oder eine heuristische Modellierung zugrunde. Gleichwohl entwickeln sich Ansätze, die dieses Thema explizit in einen konzeptionellen Rahmen von Fachkulturforschung stellen (vgl. u. a. Schierz & Thiele 2014; Thiele & Schierz 2015; Serwe-Pandrick 2013). Darüber hinaus existieren vielfältige Studien, die einzelne fachkulturelle Dimensionen fokussieren und die Reflexivitätsthematik einspielen:

Studien zur *Professionskultur* arbeiten bspw. in berufsbiographischer Hinsicht die Verkörperung als Sportler*in als orientierungs- bzw. identitätsstiftend in der Sozialisation von Sportlehrer*innen heraus (z. B. Volkmann 2008; Ernst 2014; Haverich 2020). Tradierte Vermittlungsformen und inkorporierte Deutungshorizonte z. B. aus dem Vereinssport, die in den schulischen Rahmen implementiert werden, kennzeichnen fachliche Lehrkulturen (z. B. Schiller 2020; Poweleit 2021). In der professions- und professionalisierungstheoretischen Diskussion dieser Befunde wird Reflexivität in Verbindung mit der Beharrungskraft von problematischen Aspekten dieser Habitualisierungen thematisiert, z. B. in kritischer Auseinandersetzung mit einer fachkulturellen Legitimationsarbeit an einem Sonderstatus des Praxisfachs i. S. einer „Insel der Entschulung“ (Wolters 2016) oder stärker berufssoziologisch in Hinblick auf Fragen danach, welche gesellschaftlichen Probleme eigentlich von Sportlehrkräften bearbeitet werden oder inwiefern Sportlehrkräfte Komplementärrollenkarrieren steuern (z. B. Kastrup 2009; zum Sportlehrer*inberuf in fachkultureller Perspektive auch: Miethling & Schierz 2017).

Untersuchungen zur *Unterrichtskultur* verweisen auf einen spezifischen Modus Operandi, der sich fachlich in „hybriden Kontexturen“ manifestiert und durch eine Überlappung disparater Operationsmodi des Sport- und Schulsystems charakterisiert ist (vgl. Schierz 2012): Hier treten Formbildungen des Sports in der institutionellen Rahmung von Schule in Erscheinung, die von einem Anspruch des Machens bestimmt werden. Unterrichtstragende Praktiken und ihre situativen Vollzüge beziehen sich zentral auf körperlich-motorische Aktivitäten wie Laufen, Gehen, Stehen, die in einer ‚skillfull performance‘ durch Mit-Machen, Anders-Machen, Anderes-Machen oder Irgendwas-Machen auf den Unterrichtsfluss Bezug nehmen und ihn aufrechterhalten (vgl. Kamper 2015). Die hierbei rekonstruierbaren Sachauseinandersetzungen lassen sich zugespitzt mit dem Label „just do it“ kennzeichnen (vgl. Thiele & Schierz 2014). Weitere Forschung verdeutlicht, dass Ordnungen des Körpers und bewegungsbezogene Materialitäten die Unterrichtsform sowie die Praktiken bestimmen, während Kommunikation eher funktional auf die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung gerichtet ist (vgl. Wolff 2017). Didaktische Reflexionspraktiken (z. B. Gespräche) werden allerdings

zunehmend in lern- und bildungswirksamen Auseinandersetzungen mit Praktiken, Ereignissen und Irritationen des sportlichen Handelns diskutiert und untersucht (vgl. Lüsebrink & Wolters 2017; Serwe-Pandrick, Wolff & Frei 2019).

In Forschungen zur *Lernkultur* der Schüler*innen stellt sich schließlich heraus, dass hier Praktiken dominieren, in denen die Schüler*innen mit einer körperlich-aktiven Beteiligungsnorm⁴, der körperlichen Sichtbarkeit und den schulsportlichen Leistungsnormen des Unterrichts umgehen und sich dabei, fachkulturell betrachtet, ebenfalls in hybriden Kontexturen zwischen Schüler*innen- und Sportler*innenjob bewegen. Für den sportunterrichtlichen Erfahrungsraum sind damit die biographische Sozialisation und kollektive Orientierung in der lebensweltlichen Gemengelage zwischen Schul-, Sport- und Peerkultur bedeutsam (vgl. Zander 2018). Kinder und Jugendliche suchen z. B. in Sportstunden eine gewisse Abwechslung zur schultypischen Lernkultur im Modus des Kommunizierens, indem sie hier eine Befreiung vom Denken und Schreiben durch Spiele und Bewegung erleben (vgl. Schierz & Serwe-Pandrick 2018). Explorativen Reflexionspraktiken begegnen die Schüler*innen deshalb teils mit Irritationen oder auch Abgrenzungspraktiken.

Unsere These ist nun, dass es für die Fachkulturforschung ertragreich sein dürfte, Reflexion und Reflexivität weniger als (normative) Leitlinien denn als empirisch zu rekonstruierende Phänomene, die sich in der disziplinären Praxis zeigen, in ihrem Forschungsdiskurs zu berücksichtigen. In den nachfolgenden Abschnitten veranschaulichen wir eine solche Forschungsausrichtung in Form von empirischen Schlaglichtern, die in drei unabhängigen, exemplarischen Analysen zentrale Praktiken ins Visier nehmen, die sich aufgrund ihrer inneren Logik (z. B. im Modus eines reflexiven Sprechaktes) und/oder ihrer Außenseite (z. B. Kreisgespräch) als Reflexionspraktiken ausweisen lassen. Die unterschiedlichen Fokussetzungen konvergieren im empirischen Interesse an jenen implizit vorliegenden Sinnmustern über das Fach und dessen Operationsmodi, die den Bezugspunkt einer Fachkulturforschung darstellen.

3 Professionskultur: Reflexion als Sprechpraktik im Forschungsinterview mit Sportlehrkräften (Schiller)

In einer professionstheoretischen Annäherung geht es vor dem Hintergrund des Anspruchs Reflexivität u. a. um Fragen danach, für welches Problem eigentlich

4 Im Klassenraumunterricht reicht oft eine bloße Anwesenheit aus, um aktive Unterrichtsteilnahme im Sinne von Breidenstein (2006) zu suggerieren; und das „Dran-Sein“ (ebd., 106ff.) stellt eine Art Sondersituation dar. Im Sportunterricht wird aktive oder überhaupt legitime Unterrichtsteilnahme dagegen meist mit motorischer Beteiligung an Spielformen, Übungen etc. gleichgesetzt und man ist in dieser Hinsicht über weite Strecken eigentlich immer irgendwie dran (z. B. Katenbrink & Schiller 2022).

(welche) Reflexivität und Reflexion eine Lösung darstellt (vgl. Leonhard 2020). Strukturtheoretisch gesehen bewegt sich professionalisiertes Lehrer*innenhandeln in einem Spannungsfeld von (situierter) Entscheidungsdruck und (gesteigerter) Begründungsverpflichtung. Als Schlüssel zur Bearbeitung dieser und weiterer Antinomien gilt – professionalisierungsansatz-übergreifend – die systematische Anbahnung von Reflexionskompetenzen und/oder eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Häcker 2019). Klammert man die Erwartung an eine spezifische Reflexivität zunächst ein und nimmt an, dass Lehrkräfte nicht nur reflexionsfähig, sondern ihre Reflexion *praktisch geeignet* ist, Ungewissheit und Kontingenz zu bearbeiten, lässt sich rekonstruktiv die Frage stellen, *wie* sie das tun.

Der Gegenstand der hier vorgenommenen Praxeologisierung von Reflexion entlang von Forschungsinterviews mit Sportlehrkräften lässt sich zunächst dem Typ ‚reflection-on-action‘ (vgl. Schön 1983) zuordnen. Eine Interviewsituation provoziert jenes professionelle Wissen, das „bei der nachträglichen Begründung/Darstellung und nicht bei der Entscheidung gebraucht“ (Radtko 2004, 138) wird. Zwar stellt das Interview eine anders kontextualisierte Interaktion gegenüber alltäglichen Konstellationen dar, in denen professionelle Lehrkräfte sprechen (z. B. im Unterricht; im Kollegium; mit Eltern). Es ist jedoch ein konkreter sozialer Anlass, der Sportlehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle auffordert, berufliche Wirklichkeit zu rekapitulieren und Profession zur Aufführung zu bringen. Damit ist diskurspraktisch eine reflection-on-action(Unterricht)-in-action(Interview) angelegt. *Wie* Lehrkräfte im Modus der Reflexion Erwartungserwartungen praktisch bearbeiten, möchte ich aufbauend auf einer Studie zu schüler*innenbezogenen Orientierungen von Sportlehrkräften (vgl. Schiller 2020) zeigen. Obwohl die Interviewstudie episodisch-narrativ konzipiert war, reihten die Befragten nicht einfach Episode an Episode und Beschreibung an Beschreibung, sondern verhielten sich permanent zum Erzählten. Sie lieferten nachträgliche Einordnungen und Begründungen, die in gewisser Distanz zum Erlebten standen. Die Re-Analyse⁵ dieser (Sprech-)Praktiken der Reflexion bringt nun zutage, *wie* Lehrkräfte in der Vergegenwärtigung ihrer Unterrichtserlebnisse jene Bezugsprobleme ihrer professionellen Praxis erst (mit-)erzeugen. Um professionskulturelle, d. h. kollektivgeteilte Aspekte aufzuzeigen, kontrastiere ich zwei Bearbeitungsweisen des Bezugsproblems prekärer unterrichtlicher Vermittlungspraxis und führe sie auf das Gemeinsame im Unterschiedlichen hin eng:

In einer ersten⁶ Sequenz (vgl. Abb. 1) zeigt sich die erbetene Erzählung zur vergangenen Unterrichtsstunde vom Intervieweinstieg an mit reflexiven Sprechanteilen

5 Die Analyse erfolgte in einer funktionalen Spielart dokumentarischer Methodologie und folgte u. a. den Leitprinzipien Sequenzialität und Komparation (hierzu auch Katenbrink & Schiller 2022).

6 Die Sequenz entstammt einem Typ, dessen Lehrpraxis stark an einer Herstellung von Übereinstimmung (gegenüber institutionellen und curricularen Erwartungen, aber auch gegenüber einer vorausgegangenen Planung) orientiert ist.

gespickt, die nicht nur ein zentrales Problem des Unterrichtens markieren, sondern im Interview eine spezifische Bearbeitung zur Aufführung bringen:

„(3) Ja, heute war ich so mittelmäßig (.) begeistert, muss ich sagen. Weil ich, ähm, (.) heute war das Thema ja Baggern (.) und das war wirklich ziemlich schwer für die Kinder. Weil ich erst mal gemerkt hab, das Pritschen saß noch nicht mal richtig und dann kam jetzt halt schon das nächste. (2) Und (2) dementsprechend ist das dann halt manchmal auch wirklich frustrierend irgendwie, ne? Dann klappen die Übungen nicht und dann, (2) ja. Und wie gesagt, Volleyball, ich finde, das ist auch einfach ein schwerer Sport und gerade beim Baggern, dann tun allen die Arme weh, dann siehst du die Kinder da immer, wie die mit @schmerzverzerrtem Gesicht gegen den Ball hauen, wo du immer so denkst, äh@ armes Ding, so ungefähr. Ja wirklich, //mhm// also ganz Viele hatten knallrote Arme danach (.) und freuen sich dann natürlich auch nicht darüber, was sie da machen müssen, ne, also, die Begeisterung hält sich dann halt auch in Grenzen. (.)

Abb. 1: Reflexion im Typ konformer Lehrpraxis (Schiller 2020, 217f.)

Die Erzählaufforderung wird als Anlass genommen, zunächst ohne ‚richtig‘ zu erzählen das Gelingen des Geplanten und die Sinnhaftigkeit des Durchgeführten zu thematisieren. Dabei wird das Üben als zentrales Ereignis der Stunde als etwas skizziert, das auf alle Beteiligten im Sportunterricht unvermeidlich zukommt. So wird ein Widerfahrnis konstruiert, welches Leid und Mitleid evoziert. Eine gewisse Vorentschiedenheit fachlichen Lehrens erweist sich als dominante Figur: Sportunterricht hat offenbar Dinge auf dem Lehrplan stehen, die alle Beteiligten v. a. physisch und psychisch strapazieren. Die reflexive Distanzierung übernimmt die Funktion Leid und Mitleid als Kollateralschäden von Fachunterricht zu normalisieren bzw. deren Ursache in die äußeren Vorgaben und die fachlichen Gegenstände zu legen: Volleyball ist halt ein schwerer Sport.

Auch in der zweiten Beispielsequenz⁷ (vgl. Abb. 2) wird der Erzählung eine reflexive Einordnung vorangestellt und im Laufe der Schilderung die erlebte Praxis problematisiert:

(...) Ähm, also ich hab im Schuljahr damit begonnen, so ein bisschen Laufschiulung zu machen. (.) Staffelspiele und solche Sachen. Und dann ging es also zum Schluss bis zum äh Sprint. 50 Meter-Lauf. Ähm, (.) ja, das war so eine Stunde, die ich dann draußen durchführen konnte. Wo wir dann noch mal so diese Merkmale, dieses äh Lauf-ABC, wiederholt haben. (.) Ähm, ja, bis wir dann letztendlich wirklich 50 Meter m auch mal auf Zeit gelaufen sind. Mit Schwerpunkt (.) Lauftechnik. Was bei Schülern natürlich immer ein bisschen schwierig ist, ne. Sobald äh ein Wettkampf, äh, ins Spiel kommt, vergessen die alles, was man vorher besprochen hat und verfallen dann doch oft in alte Muster.“

Abb. 2: Reflexion im Typ pragmatischer Lehrpraxis (Schiller 2020, 262f.)

⁷ Sie entstammt dem pragmatischen Typ, dessen Lehrpraxis sich in einem engen Sportverständnis an Machbarkeit und ablaufökonomischen Horizonten orientiert.

Ein ähnlich inszenierter – nämlich einzuübender – Unterrichtsgegenstand wird im Unterschied zur ersten Beispielsequenz nicht entlang der Schwierigkeit des Fachgegenstandes, sondern der Defizite Heranwachsender legitimiert. Im Grunde argumentiert die Lehrkraft, dass die Schüler*innen richtig laufen lernen sollen. Curriculare Orientierungen werden in diesen Sprechpraktiken nicht abgerufen. Eine andere institutionelle Orientierung – die Schulung – wird hingegen explizit gemacht. Sie ist dann auch die legitime Antwort auf das Defizit bzw. Sportunterricht offenbar der prädestinierte Ort und die Lehrkraft die prädestinierte Expertin. Die Dramaturgie des Sprechaktes verweist auf Anschluss- bzw. Folgeprobleme dieser Qualifikation: Richtiges Laufen kann just in einer Situation schulischer Bewertung nicht mehr abgerufen werden. Die Passungsproblematik von Qualifikation (Laufschulung) und Leistungsfeststellung (auf Zeit laufen) wird nun ebenfalls entlang der Schüler*innen bzw. deren ‚natürlichen‘ motorischen Kurzzeitgedächtnisses plausibilisiert.

In beiden – und weiteren fall- und typübergreifenden – Sequenzen erweist sich *explizit* die Vermittlung richtiger Bewegung und richtigen Sports als fachliche Herausforderung des schulischen Handlungsproblems Qualifikation und als geteilter Anlass professioneller Reflexion im Interview. *Implizit* sind die Sprechpraktiken von einem Wissen um die Schwierigkeit der Passungsherstellung fachlicher Gegenstände und Lernausgangslagen der Schüler*innen getragen. Der Modus reflexiver Plausibilisierung zeigt sich als Dokument professionskultureller Bearbeitung gesteigerter, weil auf motorische Fertigkeiten ausgerichteter, Ansprüche („schwerer Sport“) unter schwierigen Bedingungen („alte Muster“).

4 Unterrichtskultur: Ungewissheitsbearbeitung in Kreisgesprächen (Rode)

In der Dimension *Unterrichtskultur* liegt mein Fokus darauf, wie Reflexion im Fachunterricht praktiziert wird und welche Funktion(en) sowie Bedeutung(en) diesem Praktizieren für die Hervorbringung und Aneignung der fachlichen Ordnungen von Sportunterricht zukommen. Ich stelle eine Forschungsheuristik vor, deren Operationalisierung dieses Erkenntnisinteresses über eine praxistheoretische Wendung der bekannten Formel „Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität“ (z. B. Lüsebrink 2012) erfolgt (vgl. Abb. 4). Es geht darum, zu rekonstruieren, wie die Beteiligten in *Reflexionspraktiken* und durch *Aufführungen von Reflexivität* auf spezifische Weisen daran arbeiten, *Handlungssicherheiten* und *praktische Gewissheiten* zu erzeugen.

Zur Veranschaulichung der Ebenen und Dimensionen dieser Heuristik greife ich auf Aspekte der Einzelfallanalyse einer Sportdoppelstunde in einer sechsten Realschulklassen zurück, in der verschiedene Varianten des Spiels Brennball in einer

Kleingruppenarbeitsphase entwickelt und dann nacheinander gespielt werden.⁸ An die Spielphasen schließen jeweils Kreisgespräche an, wie das in Abb. 3 dargestellte.

L:	Und, unser Beobachter, was sagst - was sagst du? Waren mehr Schüler gleichzeitig aktiv?
S1:	Ja, das waren sie. Sehr viele.
L:	Okay. Wie war euer Eindruck?
S2:	Dass es für die, die – also für die, die die Bälle in die Kästen tun müssen, ist das viel schwerer, weil die erstmal alle Bälle haben müssen, um die anderen dann verbrennen zu können und bis die die mal – also da kann – also bis man die verbrannt hat sind die meisten Leute schon fast über die Hälfte.
L:	Ja, okay. [Nimmt S3 gestisch dran]
S3:	Zu die, die die Bälle werf - werfen: das ist sehr anstrengend, weil immer alle werfen drei Stück, dann laufen die und weil immer sehr viele auf einmal laufen und nicht nacheinander, deswegen läuft man durch und muss dann nochmal laufen.//
L:	//Ja, das ist ja eigentlich ganz gut.//
S3:	//Da hat man so gut wie nie eine Pause.
L:	Ja, okay. Wir kommen zur dritten Variante. Das rosa Plakat.

Abb. 3: Kreisgespräch „Waren mehr Schüler gleichzeitig aktiv?“ (00:38:04-00:39:03)

Auf der ersten Ebene der Heuristik werden die Praktiken identifiziert und genauer beschrieben, die sich in der Logik des untersuchten Falles selbst als Reflexion erkennbar machen. Im Beispiel sind dies die Kreisgespräche als Reflexion der jeweils vorangegangenen Spielphase, die nach einem wiedererkennbaren Schema ablaufen: Zuerst wird ein inaktiver Schüler (S1) befragt, der zum Stundenbeginn auf die Position eines Spielbeobachters mit genauem Beobachtungsauftrag verpflichtet wurde – dies ist die zweite auffällige Reflexionspraktik, die ich hier nicht näher behandeln kann –, dann werden die aktiven Schüler*innen befragt, wobei das rückbesinnende Sprechen über die Spielphase vom Lehrer (L) stets auf die Frage eingeführt wird, ob nun mehr Schüler*innen aktiv gewesen seien.

8 Datengrundlage ist das Video (inklusive Begleitmaterial, z. B. Transkript) mit dem Titel „Sport – 6. Klasse – Alle spielen mit?! – Doppelstunde 2“, das auf der Plattform ProVision unter https://vsso.uni-muenster.de/ProVision/video/#SPO_K6_LK2_1DS_ALL abzurufen ist (Stand April 2022).

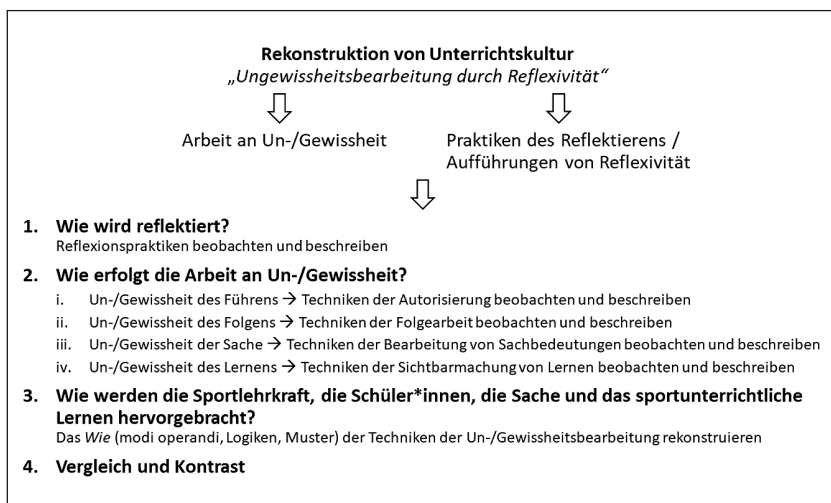


Abb. 4: Heuristik zur Rekonstruktion von Unterrichtskultur mit Fokus auf Reflexivität

Eine detailliertere Beschreibung der identifizierten Reflexionspraktiken erfolgt auf der zweiten Ebene darüber, dass die *Formen und Techniken der Un-/Gewissheitsbearbeitung*, die in diesen Praktiken auftreten, in vier Dimensionen herausgearbeitet werden.

Zunächst die Arbeit an der Un-/Gewissheit des Führens. Praxistheoretisch sind der Führungsanspruch und die pädagogische Handlungsfähigkeit einer Lehrkraft nicht einfach gegeben, sondern müssen praktisch geltend gemacht werden und durch Einholen eines Commitments von Seiten der Schüler*innen performativ beglaubigt werden (vgl. Merl 2021). Im Beispiel werden zwei Arten von Autorisierungstechniken (vgl. ebd.) vom Lehrer initiiert. Erstens unternimmt er Versuche, sich des Commitments der Schüler*innen durch Nachfragen und Erkundigungen im Modus des Kümmerns und Unterstützens aktiv zu vergewissern. Zweitens handelt er im Modus einer schlichten und z.T. kontrafaktischen Unterstellung von Gewissheit und Autorisierung – etwa, wenn er die Aussage von S2 inhaltlich schlicht nicht aufgreift und durch Drannehmen von S3 Anschlussmöglichkeiten schließt, zudem indem er die Antwort von S3 im Sinne seiner Reflexionsfigur (siehe unten) umdeutet und dann wiederum eine Schließung vornimmt. Diese Techniken stellen didaktisch vielleicht diskussionswürdige, praktisch aber funktionale und im Rahmen der vorherrschenden Unterrichtskultur offenbar legitime Möglichkeiten dar, die Un-/Gewissheit des pädagogischen Führens durch Autorisierung (a) der Gesprächsführung und (b) seines professionellen Lehrerblicks auf das Spielgeschehen zu bearbeiten.

Den relationalen Gegenpart bilden die affirmativen, subversiven, evasiven etc. Techniken, mit denen die Schüler*innen aus ihrer Subjektposition heraus Autorisierungsansprüche bestätigen oder versagen, Commitment zeigen, verweigern oder verwalten, um im Rahmen ihrer Folgearbeit individuelle oder kollektive Handlungssicherheit zu stiften. Zu dieser Dimension führe ich lediglich eine Beobachtung an: In den Spielnachbetrachtungen artikulieren verschiedene Schüler*innen Reflexionshorizonte, die von der Perspektive des Lehrers abweichen, jeweils so, dass sie die Führungs- und Autorisierungsansprüche des Lehrers weitgehend stützen, bestätigen und ermöglichen, z. B. indem sie akzeptieren, dass ihre Redebeiträge inhaltlich verhallen. Auf dem Weg in die Trinkpause oder während der Organisation einer neuen Spielvariante, also in anderen, nicht als Spielreflexion gekennzeichneten Situationen, werden nun ebenfalls solche abweichenden Perspektiven dem Lehrer gegenüber artikuliert – einige Schüler*innen inszenieren sich also auch außerhalb von Reflexionssituationen als Reflektierende –, allerdings tun sie dies dort auf eine andere Weise, die stärker Antwortwartungen oder Dialogeinforderungen signalisiert als in den Gesprächskreisen. Die Beobachtung verweist darauf, dass die Kreisgespräche eine ganz spezifische und sehr voraussetzungsvolle Bühne des betrachteten Sportunterrichts darstellen, auf der von den Schüler*innen ein praktischer Sinn dafür gefordert ist, wie viel Ungewissheit der Unterricht in diesen Situationen eigentlich vertragen kann bzw. wieviel Gewissheitsinszenierung notwendig ist.

Innerhalb dieser Führungs- und Folgeverhältnisse werden Un-/Gewissheiten zudem über die Erzeugung und Stabilisierung von Sachbedeutungen sowie über die Sichtbarmachung von Lernen praktisch bearbeitet. Auf diese Dimensionen gehe ich aus Platzgründen nicht weiter ein, stelle aber Bezüge im Zuge der Veranschaulichung der dritten Ebene der Heuristik her.

Auf dieser dritten Ebene wechselt die Analyse von der Beschreibung der Techniken der Un-/Gewissheitsbearbeitung zur Rekonstruktion des Modus Operandi, der Logik und den Mustern der Adressierung und Hervorbringung von Lehrer*innen, Schüler*innen, Sachen und Lernen, die sich darin zeigen, *wie* diese Techniken im Rahmen von Reflexionspraktiken vollzogen werden. In der Beispielstunde folgt das reflexive Sprechen über die Spielphasen einer Logik des Evaluierens einer Spielvariante im Modus des Feststellens von vermeintlichen Tatsachen, hier: „Waren mehr Schüler gleichzeitig aktiv?“ – „Ja, das waren sie.“ Im Fokus dieser evaluierenden Objektivierungsbemühungen stehen nicht gelungene Aktionen oder erzielte Punkte und insgesamt auch niemals die oder der Einzelne, sondern immer die Klasse als verantwortlich dafür, ein besseres Spiel konzeptionell zu erschaffen. Dieser Anspruch, Spiele nicht einfach zu spielen, sondern sie besser zu machen, stellt in der gesamten Stunde den fachlichen Ausgangspunkt des Reflektierens dar – zusammen mit der Annahme, dass solch eine Verbesserung ein legitimes Anliegen des Sportunterrichts ist. Reflexionsgegenstand ist dann in allen Fällen das

Verhältnis von regelgeleiteter Spielaktivität und Verbesserungsanspruch. Als Reflexionshorizont dient einerseits eine klar umrissene, binär codierte Figur, die vom Lehrer von Stundenbeginn an wiederholt gesetzt wird – z. B. dient das Abfragen von S1 als Eröffnung der Reflexionsgespräche dem Setzen dieses Horizonts. Die Figur lautet: Mehr gleichzeitige Aktivität von mehr Schüler*innen ist gleich ein besseres Brennballspiel. In ihr verdichtet sich ein Bild von einem Sportunterricht, der am Ende immer körperlich aktivieren will, also Schüler*innen in Bewegung bringen will. Demgegenüber werden von den Schüler*innen, wie in der Beispielsequenz zu sehen, aber auch andere Reflexionshorizonte aufgeworfen, darunter etwa Aktionsschnelligkeit, konditionelle Belastung, Qualität von Spielaktionen, faire Erfolgchancen für Wurf- und Fangteam oder einfach Spaßhaben.

Brennball wird in den Reflexionspraktiken somit von allen geteilt und akzeptiert als eine nicht nur spielbare, sondern veränderbare und verbesserbare Sache hervorgebracht. Auch geteilt und akzeptiert ist die Inszenierung von Lernen als kollektiv vollzogene Arbeit an der Verbesserung dieser Sache. Gegenstand von Aushandlung ist dagegen, was eine Verbesserung des Brennballspiels eigentlich meint. Diese Aushandlung erfolgt im Rahmen der angedeuteten Führungs- und Folgearbeit des Lehrers und der Schüler*innen. Darin bringt sich Ersterer als ein Sportlehrer hervor, der die Schüler*innen, und zwar auch die inaktiven, bei der Verbesserung von Spielen unterstützt, indem er sie zur reflexiven Auseinandersetzung anhält und ihnen dafür seinen an körperlicher Aktivierung orientierten, professionellen Blick auf das Brennballspiel konsequent vermittelt. Die Schüler*innen erkennen diese Inszenierung überwiegend an, indem sie einen praktischen Sinn für die impliziten Spielregeln des Gesprächsformats zeigen und im Unterrichtsverlauf auch andere Situationen zur Artikulation individueller Perspektiven nutzen.

Hier deuten sich einige Befunde zum Reflektieren im Sportunterricht an, die mithilfe der vorgestellten Heuristik systematisch herausgearbeitet werden können. Weiterführend wären solche Befunde – zunächst auf Einzelfallebene – vergleichend und kontrastierend mit anderen Unterrichtssituationen und -praktiken wie etwa dem Spielen des Brennballspiels in Beziehung zu setzen, um so ein differenziertes Bild davon zeichnen zu können, wie sich Sportunterrichtskultur im Zusammenspiel von fachlicher Reflexionskultur, Spielkultur, Peerkultur, auch Prüfungskultur etc. konstituiert. Außerdem könnten Praktiken und Logiken des Reflektierens im Sportunterricht fallübergreifend – ggf. mit dem Ziel einer Typenbildung – umfassender rekonstruiert werden. So könnte Fragen und Beiträgen dazu, wie Reflexion im Sportunterricht durchzuführen *wäre*, ein empirisch gesichertes Bild davon zur Seite gestellt werden, wie sportunterrichtliche Reflexionskultur gegenwärtig eigentlich praktiziert *wird*.

5 Dimension Lernkultur: Prekäre Passungen einer ‚reflektierten Praxis‘ im Sportunterricht (Serwe-Pandrick)

In der Dimension *Lernkultur* werden von mir die Schüler*innen als Ko-Konstrukteure des Unterrichts und als Träger*innen einer fachkulturellen Praxis des Schulsports in den Blick genommen. Bezogen auf ihre lebensweltliche Orientierung, ihre schul- und sportkulturellen Erfahrungsräume, können Sportstunden sowohl als „Grenzfälle von Sport“ als auch als „Grenzfälle von Unterricht“ (Schierz 2012, 294) erlebt werden, da sich in ihnen Praktiken des reflexionsfreien Treibens von Sport und des aufklärenden Unterrichtens strukturell und teils irritierend überlagern. Mit der Semantik einer *reflektierten Praxis* wird diese Antinomie des pädagogischen Kontextes fachdidaktisch konstruktiv zu bearbeiten versucht (MSW NRW 2014, 14, Hervorh. i. O.): „*In diesem Sinne geht es beim Lehren und Lernen um eine reflektierte Praxis in der Verbindung von Handeln und Reflexion.*“ Um nun die konkreten Praktiken für ein solch reflexives Lernen in und über Praxis empirisch zu untersuchen, werde ich das didaktische Geschehen ansatzweise praxeologisch rekonstruieren und aus Sicht der Schüler*innen ausleuchten.

Spezifisch für den Sportunterricht ist, dass er konkrete *Erfahrungs- und Handlungsreservate* eröffnet, in denen Schüler*innen affiziert werden durch körperliche Erlebnisse und primäre Reize, die didaktisch reflexiv und auch theoretisierend bearbeitet werden können. Mein Forschungsinteresse richtet sich in diesem Zusammenhang auf „Reservate und Dinge des Wissens“ im Fachunterricht, da sie in fachkultureller Hinsicht die Normalstruktur von Sportstunden markant durchbrechen und auf den Topos der Reflexivität abzielen. Aus praxeologischer Sicht analysiert Wolff (2017) in diesem Kontext die sozialen Ordnungen und Praktiken, aus denen sich der Sportunterricht performativ zusammensetzt und fachkulturell codiert. Mit einem Wechsel der Räumlichkeiten in die Sporthalle findet z. B. „ein Wechsel der Be-Kleidung und zum anderen eine Ent-Kleidung der Akteure vom schultypischen Arbeitsmaterial (z. B. Federmappen oder Schreibhefte)“ statt (ebd., 7). Mit Blick auf Reflexionspraktiken in Sportstunden identifiziert Wolff in Anlehnung an Goffman auch „Gesprächsreservate“, in denen situativ Aufmerksamkeit hergestellt wird und sich im intellektuellen Operationsmodus wissensbezogene Auseinandersetzungen interaktiv verdichten, während eine körperliche und räumliche Minimierung stattfindet (vgl. ebd., 276). In diesen Reservaten geraten fachdidaktisch nicht sportbezogene „Dinge in Aktion“, sondern kommunikationsbezogene „Dinge in Wort und Schrift“ in den Blick (Röhl 2015, 166), womit ein fachlich unterbelichteter Entwicklungsbereich der Lernkultur markiert wird, den ich mit dieser interpretativen Studie empirisch aus Sicht der Schüler*innen (Interviews n=24) differenzierter untersuchen möchte.⁹

9 Die qualitative Datenauswertung folgt den Leitlinien der Grounded Theory und konzentriert sich auf die Deskription von Reservaten und Dingen des Wissens sowie die Rekonstruktion fach-

Bei Reflexionspraktiken geht es neben primären Erlebnissen des Sporttreibens um wissensbezogene Akte mittelbarer Erfahrungsverarbeitung, z. B. durch Ableitungen und Appräsentationen, womit Prozesse, Phänomene und Dinge bewusstseinsorientiert mitvergegenwärtigt werden. Hinausgehend über das im Hier und Jetzt erlebte, können veranschaulichende, analysierende und interpretierende Praktiken zum Vollzogenen oder Wahrgenommenen tiefergehende Verstehens- und Verständigungsleistungen für die Schüler*innen eröffnen. Eine avisierte Reflexionssteigerung verändert damit bereits tradierte Erwartungshorizonte im Sportunterricht hinsichtlich körperlicher Aktivierungsdimensionen und räumlich-materieller Artefakte, was in den Interviews mit der Kategorie der „Befreiung“ von Dingen des Wissens greifbar wird.

Dann denkt man jetzt auch nicht sofort an Bücher rausholen und lesen oder irgendwelche Mindmaps aufstellen. Da denkt man schon eher irgendwie daran, einem mit dem Ball zu zu spielen [...] (Sm06s, 9. Jg.)

Mit der projektbezogenen Entwicklung von Reflexionspraktiken werden sporttypische Tätigkeiten und Materialien ergänzt durch klassentypische Medien (Bücher, Stifte oder Plakate), die zur Aneignung, Präsentation und Fixierung von Wissen eingesetzt werden. Dinge in Wort und Schrift bilden – als dominante Artefakte einer schulischen Wissenskultur – für die Schüler*innen eine Art Gegenhorizont zur sportlichen Bewegungskultur (z. B. Spielen, Trainieren) und ihren Dingen in Aktion (z. B. Bällen, Kästen). Eine fachdidaktische Aufrüstung mit Dingen des Wissens wirkt für die Akteure befremdlich und in gewissem Maße künstlich, insbesondere in der Sek I.

Sonst haben wir wirklich nur so Basketball gespielt oder dann geübt und jetzt mussten wir auch viel mit Theorie [...] Wir haben einen Zettel bekommen und haben auch eine Sportmappe gekriegt und so. Und das war irgendwie neu für uns glaub ich, weil so etwas kannten wir auch vorher nicht. (Sw05ws, 9. Jg.)

Die neuen materiellen Artefakte erscheinen in ihren didaktischen Zurichtungen und Funktionen für die Schüler*innen quasi entnaturalisiert und teils artifiziell. Dinge des Wissens betreten die Turnhalle als gezähmte Dinge, d. h. möglichst wenig Text, Leseaufgaben und Schreiarbeit. Im Zusammenhang der Aufrüstung reflexiver Praktiken ist auch der veränderte Umgang mit Körperlichkeit und Raum im Fachunterricht relevant, der mit der Kategorie der „Begrenzung“ durch Reserverate und Dinge des Wissens einhergeht. Der Körper tritt hier zeitweise schultypisch als ruhiggestellter und disziplinierter Leib in Erscheinung.

Man musste oft stillsitzen. (Sm12s, 5. Jg.)

kultureller Praktiken, Orientierungen und konjunktiver Alltagserfahrungen. Das theoretische Sampling bezieht hierbei die Perspektive einer möglichst heterogenen Schüler*innenschaft (Jahrgang, Geschlecht, sportliche Affinität, Inklusion) zur Analyse mit ein.

Das war zwar wichtig, aber hat viel Zeit vom Sportunterricht weggenommen. (Sm18ws, 7. Jg.)

Bezugnehmend auf die höheren Bildungsgänge und auch Kursdifferenzierungen (GK, LK) ist weiterhin eine markante Lernkulturentwicklung zu erkennen, die mit der Kategorie der „Beschulung“ mit Dingen des Wissens eingefasst wurde. Reflexivität trifft hier auf lernbezogene Erwartbarkeiten, internalisierte Normen und konjunktive Erfahrungen mit der schulischen Wissenskultur und Qualifikationsaufgabe.

Wir haben Arbeitsblätter bekommen, um das Ganze zu unterstützen und wir haben auch jeweils immer Handouts gehabt von den Referaten, um das noch mal klar zu kriegen, weil wir ja auch Abiturschüler haben, also die in Sport das als Thema haben. (Sw03ws, 13. Jg.)

Im Leistungskurs Sport, der auch eigene Theoriestunden im Klassenraum verankert hat, ist nicht nur eine Aufrüstung der Dingkulturen (z. B. Tafelanschriften, Texte), sondern auch der entsprechenden Praktiken der Wissensvermittlung und -fixierung selbstverständlicher und mit einer gewissen Verbindlichkeit für den Schüler*innenjob versehen. Nach den Beschreibungen der Schüler*innen scheinen sich die Kosten einer Begrenzung des Sportlichen über alle Schulstufen hinweg in reflexiver Rückschau für den eigenen Lernerfolg und den Verstehensprozess in Bezug auf die verhandelte Sache im Unterricht dennoch zu lohnen, was auf die Kategorie der „Bewährung“ von Reservaten und Dingen des Wissens schließen lässt.

Ich fand, da hat man auch ein bisschen mehr gelernt, weil man eben sehen konnte: Ja, so muss man das machen und das so. Und dann auch das mit den ganzen Zetteln. Da stand das ja alles noch einmal genau drauf und da konnte man immer hingehen und noch einmal nachgucken. (Sw05ws, 9. Jg.)

Also, vom sportlichen Sinne ist das bei mir nur eine Drei, weil wir uns nur sehr wenig bewegt haben. Aber vom Lerntechnischen ist das für mich auf jeden Fall eine glatte Eins. Ich habe selten im Sportunterricht so viel gelernt. (Sw01ws, 13. Jg.)

Als analytische Kernkategorie kristallisiert sich aus Akteur*innensicht in meinen Interpretationen die „Befremdung“ der Lernkultur heraus, durch die sich Optionen als auch Restriktionen für fachdidaktische Entwicklungen hin zu Reflexionspraktiken des Lehrens und Lernens auf tun. Die Grenzen zeigen sich dann dort, wo die Schüler*innen die disparaten Modi schul- und sportkultureller Orientierungen ausweisen und die prekären Passungen der fachkulturellen Ordnungen in Abgrenzungspraktiken zum Ausdruck bringen (vgl. Schierz & Serwe-Pandrick 2018). Chancen für die Lernkulturentwicklung liegen aus meiner Sicht vor allem darin, didaktische Interferenzen von sportiven Praktiken und Reflexionspraktiken handlungsorientiert zu kultivieren und diese in lebensweltbezogene Erfahrungsräume der Akteur*innen einzuspielen.

6 Fachkulturforschung als Reflexivitätsforschung

Die unterschiedlichen – und unverbundenen – Zugänge zu Reflexionspraktiken möchten wir abschließend in dreierlei Hinsicht auf das Verbindende und Hinausweisende hin befragen und auf diese Weise Konturen theoriegeleiteter Empirie und empirisch fundierter Theoriebildung zur Diskussion stellen. Wir schlagen Perspektiven einer Fachkulturforschung vor, die das ‚Quatschen über Turnen‘ in den Blick nimmt, d. h. wissenschaftliche Rekonstruktion schulisch gerahmter Reflexionspraktiken betreibt (A). Wir thematisieren (mögliche) Provokationen, die Reflexivitätsforschung ihrerseits in der Fachkultur evoziert (B). Und wir schließen mit der Notwendigkeit der Selbstreflexion der wissenschaftlichen Rekonstruktion schulischer Reflexion (C).

A) Reflexion als *Gegenstand* von Fachkulturforschung

Mit Blick auf die vorgetragenen Beschreibungen dreier unterschiedlicher Dimensionen von Fachkultur lassen sich Leitplanken einer Fachkulturforschung (vgl. Abb. 5) skizzieren, welche die Frage nach dem Gegenstand mit der (rekonstruktiven) Perspektive auf den Gegenstand verbinden. So geht es einer kulturanalytischen Beobachtung von Reflexionspraktiken u. a. um folgende Aspekte:

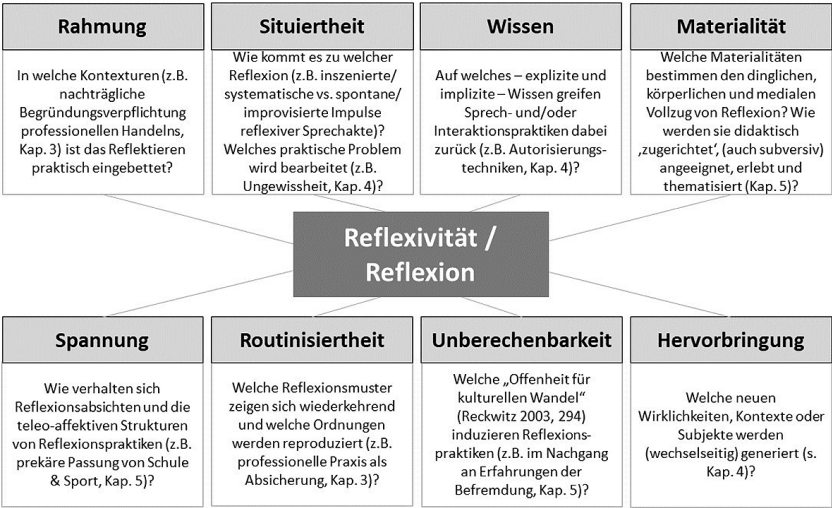


Abb. 5: Reflexivität und Reflexion im Fokus von Fachkulturforschung (eigene Abbildung in Anlehnung an kulturanalytische Ansätze, z. B. Reckwitz (2003)).

B) Reflexivitätsforschung als *Provokation der Fachkultur*

Innerhalb der fachkulturellen Gemengelage, in denen Fragen nach Reflexion und Reflexivität immer auch zu Identitätsfragen (stilisiert) werden, sieht sich *fachdidaktische* Reflexivitätsforschung u. a. dem Verdacht ausgesetzt,

„die Praxis professionstheoretisch ‚aufzuklären‘, indem sie wohl gemeinte Hinweise auf die Notwendigkeit einer reflektierten Praxis des Sportunterrichts formuliert, mit dieser Aufklärung dann aber nicht nur Irritation, sondern gar ‚Entsetzen‘ erzeugt, die die ansonsten eher mit sich selbst beschäftigte Praxis in einen eigenen Reflexionsmodus befördert, der allerdings der Abwehr der externen ‚Zumutungen‘ dient“ (Thiele & Schierz 2015, 178).

Hieran lässt sich für eine *fachkulturelle* Reflexivitätsforschung eine doppelte Herausforderung – aber auch Chance – erkennen: Kulturanalytische Zugänge heben insbesondere auf jenes Wissen ab, das in der Praxis steckt, den Akteur*innen aber eher wenig bewusst ist (z. B. fachkulturell imprägnierte Schul- und Fachverständnisse (vgl. Abschnitt 3) oder Inhaltserwartungen (vgl. Abschnitt 4 und 5) als impliziter Fluchtpunkt des Reflektierens). Praxis mit diesem Wissen zu konfrontieren, ist provokant. Zugleich ist die Frage aufgeworfen, inwiefern Forschung Aufklärung betreiben will und betreiben soll: Als dass sie belehrt und/oder als dass sie Wissen schafft – und damit Reflexionsanlässe anbietet.

C) Reflexivität als *Modus von Fachkulturforschung*

Die wissenschaftliche Rekonstruktion von fachkulturellen Reflexionspraktiken steht nun ihrerseits unter dem Anspruch, nicht nur Wissen zu schaffen, sondern dieses Wissen und seine Hervorbringung reflexiv zu bearbeiten (vgl. z. B. Körner 2015; Rode u. a. 2022).

- Welche expliziten und impliziten Annahmen und Erwartungen an z. B. schulische Praktiken liegen den Beobachtungen zweiten Grades ihrerseits zu Grunde? D. h.: Wie sehen die forscherschen Konstruktionen, Beschreibungen und Erklärungen von Problemen aus „die es ohne sie nicht gäbe und in der beobachteten Praxis vielleicht gar nicht gibt“ (Körner 2015, 139f.)?
- Was sind Minimalbestimmungen von Reflexion und wie lassen sich die Rahmungen oder Rituale von Reflexionspraktiken von ähnlichen, aber nicht gleichen Konstruktionen (z. B. Vergewisserung; Rechtfertigung; Plausibilisierung; aber auch: Lernen) unterscheiden?
- Welche expliziten und impliziten Appelle und Adressierungen an das Forschungsfeld inhäriert Reflexivitätsforschung, wenn sich der Blick auf die akademische Fachkultur richtet? Hier wäre exemplarisch zu beobachten – um den Bogen zurück zum Beginn des Beitrags zu schlagen – in welcher Weise sich provokante Disjunktionen wie „Quatschen oder turnen“ selbst formieren und normieren. Reflexive Zuwendungen müssten sich in diesem Zuge differenzierter mit Fragen der Relativität, der Positionalität und der Diskursivität fachkultureller Reflexionen von Reflexion im Fach Sport befassen.

Literatur

- Auras, T. (2010): Reflektieren im Sportunterricht. In: Sportpädagogik, 34 (5), 33-35.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ernst, C. (2014): Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2 (1), 64-76.
- Haverich, A.-K. (2020): Sportlehrer*in Werden. Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.
- Kamper, S. (2015): Schüler im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken. Hamburg: Czwilina.
- Kastrup, V. (2009): Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs. Schorndorf: Hofmann.
- Katenbrink, N. & Schiller, D. (2022, i.E.): Was ist das Problem? Gedanken zur funktionalen Analyse in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. In: B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Körner, S. (2015): Reflexive Mechanismen und Sportwissenschaft. In: S. Körner & V. Schürmann (Hrsg.): Reflexive Sportwissenschaft: Konzepte und Fallanalysen. Berlin: Lehmanns Media. 129-143.
- Krüger, M. & Hummel, A. (2019): Quatschen oder turnen. Zur Kritik am reflective turn der deutschen Sportpädagogik. In: Sportunterricht, 68 (10), 469-473.
- Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, 3 (2), 14-28.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25 (3), 314-339.
- Lüders, J. (2007): Einleitung: Fachkulturforschung in der Schule. In: J. Lüders (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Budrich. 7-14.
- Lüsebrink, I. (2012): Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität – eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung? In: S. Körner & P. Frei (Hrsg.): Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen. Bielefeld: transcript. 301-327.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017): Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 5 (1), 27-44.
- Merl, T. (2021): Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierung im Unterricht. In: Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 10, 43-55.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (Heft 5020).
- Miethling, W.-D., Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2019): Diskussionsabsage. In: Sportunterricht, 68 (12), 567.
- Poweleit, A. (2021): Fachkultur(en) in der Schule – Kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften. In: German Journal of Exercise and Sport Research 51 (1), 17-28.
- Radtke, F.O. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 99-149.

- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Röhl, T. (2015): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44 (3), 162-179.
- Rode, D., Wolff, D., Schiller, D. & Zander, B. (2022, i.E.): Reflexion qualitativen Forschens in der Sportpädagogik: Prozesse, Partizipanden und Verhältnisse beobachten, beschreiben und befragen. In: B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, M. (2012): Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fall-rekonstruktiver Unterrichtsforschung. In: S. Körner & P. Frei (Hrsg.): *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen*. Bielefeld: Transcript. 281-299.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research* 47 (1), 51-61.
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018): Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nicht-Konstitution von 'Unterricht' im sozialen Geschehen von Sportstunden. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 53-71.
- Schierz, M. & Thiele, J (2013): Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.): *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer. 122-147.
- Schiller, D. (2020): Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Serwe-Pandrick, E. (2013): „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 25-44.
- Serwe-Pandrick, E., Wolff, D., & Frei, P. (2019): (Inter-)aktion in der Sporthalle – Empirie zur Praxis der Reflexion. In: L. K. Verriere & L. Schäfer (Hrsg.): *Interaktion im Klassenzimmer – Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. 165-187.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2014): Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Sport. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 5-20.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2015): Angebot oder Zumutung? Komplexitätssteigerung und Reflexivität in sportpädagogischen Diskursen. In: S. Körner & V. Schürmann (Hrsg.): *Reflexive Sportwissenschaft. Konzepte und Fallanalysen*. Berlin: Lehmanns Media. 169-182.
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wolff, D. (2017): *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: Transcript.
- Wolters, P. (2010): Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Zander, B. (2018): Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 5-30.