

Reflexionsprozesse in Gesprächen des Sportunterrichts – Mehrperspektivische Deutungen der Ergebnisse einer Untersuchung des unterrichtlichen Alltags

Problemstellung

Im Rahmen eines Sportunterrichts, der die Schüler:innen vor dem Hintergrund der Zielsetzung operativer und reflexiver Handlungsfähigkeit (Schierz & Thiele, 2013) sowohl zu motorischen als auch kognitiven Aktivitäten anregen soll, stellt sich Sportlehrkräften u. a. die Herausforderung, Reflexionsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Reflexion, begriffen als „mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ (Korthagen, 2001, S. 58), wird durch ein Moment des Zweifelns, der Beunruhigung oder Überraschung ausgelöst. Im sportdidaktischen Diskurs wird diese Irritation als Chance begriffen, um Bildungsprozesse anzustoßen (Bähr et al., 2019). Reflexionsprozesse werden häufig in aufeinander aufbauenden retrospektiven oder prospektiven Phasen modelliert (Aeppli & Lötscher, 2016). Diese können auf Ebene des (Unterrichts-)Gesprächs von den sportunterrichtlichen Akteur:innen ko-konstruiert werden. Forschungsbefunde aus der empirischen Bildungsforschung zeigen, dass sich dialogisch orientierte Unterrichtsgespräche günstig auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler:innen auswirken können (Lipowsky & Rzejak, 2022). Einzelne Studien deuten an, dass die Lehrkräfte den an sie gestellten Ansprüchen beim Führen von Reflexionsgesprächen nur in Ansätzen gerecht werden (Lüsebrink & Wolters, 2023). Bis dato ist jedoch unzureichend erforscht, wie sich Reflexionsprozesse auf Ebene von Gesprächen des Sportunterrichts darstellen. Hier anknüpfend wurde im Rahmen der monographischen Dissertation eine empirisch gestützte Typologie von Reflexionsgesprächen entwickelt. Der Fokus des Vortrags liegt insbesondere auf der mehrperspektivischen Deutung der Ergebnisse.

Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage der Untersuchung bilden 23 Sportunterrichtsdoppelstunden (Sekundarstufe I), die im Rahmen des QiS-Projekts (Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht; Erhorn & Langer, 2022) videografisch dokumentiert wurden. Eine Kamera war dabei auf die Lehrkraft (inkl. Funkmikrofon) und eine Kamera auf die gesamte Sportstätte ausgerichtet. Um Reflexionsgespräche auffindig zu machen, wurde das Datenmaterial nach Gesprächen durchsucht, die sich einerseits als Hinweis auf vorausgehende Irritationen deuten ließen, und andererseits reflexionsprozessestypische retrospektive und prospektive Phasen aufwiesen. Im Rahmen des Fallvergleichs wurden die Sequenzen entlang einer adaptierten Form des Kodierparadigmas der Grounded Theory ausgewertet (Strauss & Corbin, 1996/ 1990). Um die Gespräche zu systematisieren, wurden sie bezüglich gesprächs- und reflexionsbezogener Eigenschaften kontrastierend verglichen und typisiert (Kelle & Kluge, 2010).

Ergebnisse

Der Typologie-Entwurf beinhaltet sowohl Gespräche, in denen die Lehrkräfte von Irritationen betroffen sind, als auch solche, in denen sie auf Irritationen reagieren oder diese selbst provozieren. Die fünf gebildeten Gesprächstypen (propriu-operativ problemlösender Reflexionsmonolog; semikooperativ und kooperativ problemlösender Reflexionsdialog; kooperativ-rückbesinnender und kooperativ-

überprüfender Reflexionsdialog) unterscheiden sich im Bereich der Reflexionsanlässe hinsichtlich des gedeuteten Gewissheits- und Problematisierungsgrades der Lehrkräfte, im Bereich der Gesprächsführung hinsichtlich des Öffnungsgrades für die Schüler:innen und im Bereich der Konsequenzen hinsichtlich des Mitbestimmungsgrades der Schüler:innen bei anschließenden Maßnahmen.

Diskussion & Ausblick

Obgleich auch dialogische Strukturen in den beobachteten Gesprächen sichtbar werden, zeigen sich vermehrt Formen der „Vereindeutigung“ (Kokemohr, 1985) im Gesprächshandeln der Lehrkräfte, die sich als funktional zwecks Aufrechterhaltung oder Herstellung von Interaktionsordnungen erweisen, jedoch nur selten in einer tiefgreifenden, interaktiven Inhaltsbearbeitung münden. Vor dem Hintergrund normativer Reflexionsstufenmodelle (z. B. Korthagen & Vasalos, 2005), die u. a. davon ausgehen, dass die Wirkung einer Reflexion von ihrer Tiefe beeinflusst wird, lässt sich mit Blick auf die Gesprächshandlungen der Lehrkräfte kritisieren, dass nur selten Gesprächsphasen eröffnet werden, in denen die Schüler:innen zur (selbst-)kritischen Analyse, zur begründeten Argumentation oder zur gemeinsamen Maßnahmenentwicklung angeregt werden. Die beobachteten Gesprächshandlungen wurden auch als Hinweis auf Ungewissheiten seitens der Lehrkräfte gedeutet. Ein professionalisierter Umgang von Lehrkräften mit eigener Ungewissheit könne nach Wilken (2022) darin bestehen, diese nicht durch eine Schließung zu vermeiden, sondern zu tolerieren oder offen zu thematisieren. Hier könnten weitere Forschungsprojekte und Maßnahmen in der Sportlehrkräftebildung angeschlossen werden.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78-97.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Erhorn, J. & Langer, W. (2022). Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. In D. Lutz et al. (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 101-114). Münster: Waxmann.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kokemohr, R. (1985). Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lernprozessen. In R. Kokemohr & W. Marotzki (Hrsg.), *Interaktionsanalysen pädagogischer Absicht* (S. 174–234). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22 (3), 58-73.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2023). Kasuistisch forschen – Suchbewegungen zwischen Theorie und Empirie am Beispiel des Forschungsprojekts „Reflexionsanlässe im Sportunterricht“. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff, (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik* (S. 77-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013) Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S.122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996/1990). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Wilken, A. (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzenerfahrungen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S.130-154). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.