

REFLEKTIEREN IM SPORTUNTERRICHT

von Jonas Wibowo

Reflektieren ist einer der großen pädagogischen Begriffe, der seine Bedeutung zwischen Weltformel und Trivialität sucht. In manchen Beiträgen ist das Reflektieren der Kern jeglichen Tuns im Unterricht. Konkrete Beschreibungen, was das Reflektieren ausmachen soll, sind jedoch Raritäten. Die Diskussion um den Reflektionsbegriff wird auf zwei Ebenen geführt. Auf einer Oberflächenebene werden Zeitpunkt, Sozialformen und Methoden verhandelt und auf der Tiefenebene wird die Bedeutung von Reflektieren für das Lernen der Schülerinnen und Schüler diskutiert¹. Im Folgenden wird auf die Bedeutung von Reflektieren im Lernprozesses von Schülerinnen und Schülern eingegangen (Wibowo, i.V.b). Dieser Fokus wird gewählt, da Kenntnisse über Lernprozesse und Reflektieren auf der Tiefenebene es erst ermöglichen, Entscheidungen auf der Oberflächenebene über Methoden und Sozialformen zu treffen.

WARUM SOLL IM SPORTUNTERRICHT REFLEKTIERT WERDEN?

Ein Ziel von Reflektionsprozessen im Sportunterricht ist die Entwicklung von Wissen und Können im Sinne von Bewegungsbildung (Prohl, 2012a). In Reflektionsphasen können beispielweise zentrale (Fach-)Begriffe mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verbunden werden. Nach dem Ausprobieren eines aktuellen Fitnessstrends kann z.B. daran verdeutlicht werden, nach welchen Prinzipien bestimmte Workouts gestaltet werden. Dadurch wird der Aufbau von Wissen in Form von Konzepten unterstützt. Für das zukünftige Bewegen könnte dies außerdem bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler gezielter Workouts auswählen können und somit ihre eigenen (Trainings-)Ziele verfolgen können. Als weiteres Ziel wird dem Reflektieren auch ein Selbstwert im Sinne einer allgemeinen Bildung durch eine Schulung des Denkens zugeschrieben. Durch das Reflektieren lernen Schülerinnen

und Schüler von ihren Sichtweisen in konkreten Situationen Abstand zu nehmen. Z. B. in der Konfrontation mit den Sichtweisen der Mitschüler/innen werden Schülerinnen und Schüler angeregt die eigenen Vorstellungen zu hinterfragen und zu erweitern (vgl. Abb. 1). So kann beispielsweise deutlich werden, dass Vertrauen derjenige eher bekommt, der auch wertschätzend damit umgeht und nicht damit spielt. Oder dass ein Spieler, der sich im Spiel nicht freiläuft, überhaupt nicht weiß was es bedeutet sich freizulaufen und keine Ahnung hat, wo er denn im Spiel hinlaufen soll. Mit dieser besonnenen Art des Denkens werden Hoffnungen verbunden, dass weniger Konflikte entstehen und mehr Verständigung entsteht. In diesem Sinne könnten Reflektionsprozesse im Unterricht einen wichtigen fachlichen und überfachlichen Bildungsbeitrag leisten.

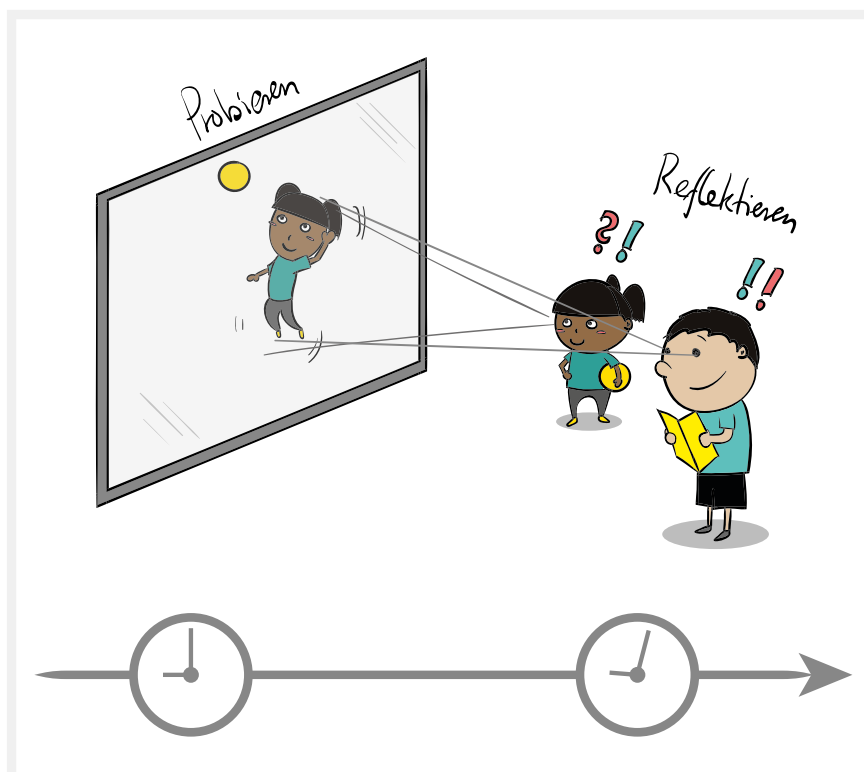


Abb.1: Reflektieren im Prozess

¹ Vgl. zur Unterscheidung von Tiefen- und Oberflächenebene im Unterricht Oser und Baeriswyl (2001).

IST REFLEKTIEREN = LERNEN?

Um zu verstehen was Reflektieren bedeutet, muss verstanden werden, wie Lernen (im Sportunterricht) funktioniert. Auf der Basis konstruktivistischer Lerntheorien wird angenommen, dass Lerner aktiv sein müssen, um, ausgehend von ihrem aktuellen Wissen und Können, Können und Wissen auf einem höheren Niveau zu entwickeln (Reusser, 2006). Dies führt zur Frage, welche Aktivitäten das Lernen im Sportunterricht auszeichnen. Einige Sportdidaktiker sehen das Problemlösen als zentrales Merkmal im Lernprozess (Messmer, 2014; Prohl, 2012b). Dabei wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler etwas lernen, wenn sie mit Aufgaben konfrontiert werden, für die sie noch keine Routineabläufe parat haben. Was muss ein Schüler nun tun, damit er ein Problem lösen kann?

In einer empirischen Untersuchung sind für den Sportunterricht die Aktivitäten Analysieren, Planen Probieren und Bewerten als Teilaktivitäten von Problemlösen herausgearbeitet worden (Wibowo, 2015). Unter Analysieren wird dabei verstanden, dass etwas bereits Geschehenes (ein Ist-Zustand), wie z.B. eine Spielsituation im Sportunterricht, beschrieben wird. Dabei werden einzelne Eigenschaften und/oder Zusammenhänge in den Fokus genommen (z.B. „Du spielst den Ball immer ganz schnell ab“; „Beim Verteidigen stehst Du nicht zwischen deinem Gegenspieler und dem Korb, der kann dann einfach zum Korb gehen“). Planen wiederum sind Beiträge, in denen es darum geht, was getan werden kann, um ein Ziel zu erreichen und was genau dieses Ziel ausmacht (z.B. „Wir könnten mehr kurze Pässe spielen, damit wir den Ball nicht so oft verlieren“). Das Probieren nimmt im Sportunterricht einen besonderen Platz ein. Während die ersten drei Aktivitäten einen klaren denkerischen Charakter haben, geht es beim Probieren darum, dass etwas getan wird. Da aber beim nicht-routinemäßigem Handeln nicht immer so ganz klar ist, ob die Handlung erfolgreich sein wird, oder nicht heißt es hier Probieren und nicht einfach Tun². Bewerten wiederum bedeutet, diesen Ist-Zustand mit einer Norm (Soll-Zustand) zu vergleichen. Eine solche Norm kann z.B. das Lernziel sein, dass alle aktiv mitspielen können sollen. Im Zuge dieses Vergleichs wird außerdem die Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand dargestellt und durch die Größe der Differenz wird dem Ist-Zustand ein Wert beigemessen: Große Differenz = schlecht, kleine Differenz = gut. Die oben genannte Spielsi-

tuation wäre demnach dann als gut zu bewerten, wenn möglichst viele Schülerinnen und Schüler sich aktiv beteiligt hätten. Was hat das nun alles mit Reflektieren zu tun?

REFLEKTIEREN ALS LERNAKTIVITÄT

Reflektieren kann man als einen Teil von Lern- bzw. Problemlöseaktivitäten verstehen. Nämlich jene, durch die das Geschehene beschrieben und bewertet wird. Eine Herausforderung ist es dabei, dass die Reflektierenden von ihrer eigenen Sichtweise in dem Geschehen Abstand nehmen und Situationen auch aus anderen Perspektiven betrachten (vgl. Abb. 1). Sie reflektieren sich selbst oder das Handeln anderer. Die Formel „Lernen = Reflektieren“ muss damit folgendermaßen beantwortet werden: Ja, Reflektieren trägt zum Lernen bei, aber es braucht noch mehr, nämlich das Planen und Probieren. Entsprechend müssen Reflektionsphasen auch mit anderen Unterrichtsphasen sinnvoll verknüpft werde. Z. B. indem in der Reflektionsphase überprüft wird, ob Ziele erreicht wurden, die in einer Unterrichtsphase zu Beginn der Stunde besprochen wurden. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die beschriebenen Lernaktivitäten im Rahmen des Problemlösens und ordnet den Reflektionsbegriff in diese Systematik ein.



Abb.2: Reflektieren als Lernaktivität

² In der Bewegungswissenschaft wird den Bewegungsvorstellungen, oder Effektantizipationen wie es dort genannt wird, eine besondere Rolle beim Bewegungslernen beigemessen (Müller, 2015). Auch wenn ein Schüler nicht alles machen kann, was er sich so vorstellt, können passende Bewegungsvorstellungen einen wichtigen Beitrag zum Erfolg beim Erlernen von Bewegungen beitragen. Hier liegt die Schnittstelle von Denken und Tun.

WAS BEDEUTET DIES NUN FÜR DIE GESTALTUNG VON SPORTUNTERRICHT?

Für die Gestaltung von Reflektionsprozessen und Reflektionsphasen im Sportunterricht sollten daher folgende Punkte beachtet werden. Für eine echte Reflektion muss die Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern die Ziele (Soll-Zustände) klären. Dies bedeutet, dass die Ziele durch Kriterien und Indikatoren präzisiert werden. Denn sie sind später der Maßstab bzw. die Norm für begründete und transparente Bewertungen und damit für das Reflektieren. Außerdem sollte eine klare Trennung von Analyse und Bewertung erfolgen. Viel zu häufig entbehren globale Bewertungen (gut/schlecht, Spaß/kein Spaß, richtig/falsch) einer konkreten analytischen Grundlage, oder es wird im Detail herumanalysiert, ohne dass ein Bezug zu Zielen hergestellt wird. Oberflächliches Reflektieren, verhindert u. U., dass in der Tiefe gelernt wird. Eine tiefgehende Reflektion bezieht sich auf die oben genannten Lernaktivitäten, wogegen oberflächliches Reflektieren durch Methoden und Sozialformen strukturiert wird. Reflektionsphasen im Plenum können bereits in Bearbeitungsphasen vorbereitet werden, z.B. durch Feedbackbögen, Videofeedbackstationen oder auch einfach angeschriebene Beobachtungskriterien an einem Whiteboard oder auf einem Poster. Die so gesammelten Beobachtungen bilden die Grundlage für das Analysieren im Plenum. Die vielen in der Literatur beschriebenen Methoden müssen hinsichtlich ihrer Komplexität eingeschätzt werden und es muss bedacht werden, ob die Komplexität der jeweiligen Klassen angemessen ist. Überforderung unterbinden eine Reflektion bevor sie begonnen hat. Ebenso müssen die Zielkriterien an das Leistungsniveau der Gruppe angepasst werden.

In manchen Situationen kann eine Analyse durchaus zu einer kniffligen Lage, werden. Nämlich dann, wenn die eigene Perspektive, mit der anderer Personen drastisch auseinanderläuft, oder das eigene Selbstbild bedroht. Daher sei hier auch noch auf den respektvollen Umgang verwiesen, der für ein konstruktives Klima in der Lerngruppe und produktive Reflektionsphasen unumgänglich ist. Reflektionsphasen sollten zudem zeitsparend gestaltet werden, damit die restliche Lern- und Bewegungszeit nicht unter diffusen Diskussionen leidet. Einen wesentlichen Beitrag dazu leistet die Klarheit über die Ziele und die gute Vorbereitung.

Neben diesen formellen Reflektionsphasen als Art von Besprechungsphase, sind Lehrpersonen auch bei der Lernbegleitung in selbständigen Arbeitsphasen als Reflektionshelfer gefragt. Dabei gilt es für die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler bei der Ausführung der Reflektionsaktivitäten (Analysieren und Bewerten) zu unterstützen, aber auch einzuschätzen, ob inhaltliche Hinweise notwendig sind. Eine Befragung der Schüler zu ihren Überlegungen in ihrem Lernprozess ist dabei unerlässlich (Wibowo, i.V.a).

Sowohl für die Planung und Durchführung von Reflektionsphasen, als auch für die Lernbegleitung ist fundiertes Fachwissen der Lehrpersonen ein wichtiger Baustein zum Erfolg. Denn weiß die Lehrperson nicht, welche Konzepte und Begriffe zentral bei einem Thema sind und welche potentiellen Probleme für Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Niveaus auftreten können, ist qualitativ hochwertiger Unterricht nur mit Einschränkung möglich.

LITERATURVERZEICHNIS

- Messmer, R. (2014). Aufgaben zwischen Können und Wissen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 111-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, H. (2015). Effektantizipation als Kernmerkmal aktueller motorischer Kontroll- und Lerntheorien. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen* (S. 38-54). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Assoc.
- Prohl, R. (2012a). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Lehrplan, Bewegungsfelder* (1. Aufl., S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012b). Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Lehrplan, Bewegungsfelder* (1. Aufl., S. 92-112). Wiebelsheim: Limpert.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus - vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (1. Aufl., S. 151-168). Bern: hep-Verl.
- Wibowo, J. (i.V.a). Begleitung kooperativer Lernprozesse durch die Lehrkraft. In I. Bähr & J. Wibowo (Hrsg.), *Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wibowo, J. (i.V.b). Reflektieren und Bewerten Kooperativen Lernens im Sportunterricht. In I. Bähr & J. Wibowo (Hrsg.), *Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wibowo, J. (2016). Adaptives Lehrerhandeln im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung* (Sonderheft 1), 63-84.

DER AUTOR

Dr. Jonas Wibowo forscht an der Universität Hamburg im Bereich der Lehrerbildung zu Schulpraktika und im Bereich der Unterrichtsforschung zur Lernbegleitung. Schulpraktische Erfahrungen hat er durch Referendariat, Schuldienst (Sport & Politik) gesammelt.



DOKUMENT ZITIEREN

Wibowo, J. (2017). *REFLEKTIEREN IM SPORTUNTERRICHT*
Zugriff am DATUM unter:
www.wimasu.de/reflektieren

