

Marcus Wegener

Kommunikative Anforderungen im Sportunterricht

Marcus Wegener

Kommunikative Anforderungen im Sportunterricht

Marcus Wegener

Kommunikative Anforderungen im Sportunterricht

Tectum Verlag

Marcus Wegener

Kommunikative Anforderungen im Sportunterricht

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018

Zugl. Diss. Univ. Bielefeld 2016

E-Book: 978-3-8288-6852-6

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN 978-3-8288-3912-0 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlagabbildung: © Marcus Wegener

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	9
2	FORSCHUNGSSTAND	13
2.1	ARBEITSWISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN	13
2.2	SPORTDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN.....	14
2.3	LINGUISTISCHE PERSPEKTIVEN.....	19
2.4	SYSTEMTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN.....	23
2.5	FORSCHUNGSDESIDERATE UND THEORIEENTSCHEIDUNGEN	24
2.6	ZWISCHENFAZIT	27
3	KOMMUNIKATION	29
3.1	SCHWIERIGKEITEN BEI DER EXPLIKATION DES KOMMUNIKATIONSBEGRIFFS	29
3.2	KOMMUNIKATION ALS SYNTHESE VON DREI SELEKTIONEN.....	31
3.3	DAS VERHÄLTNIS VON KOMMUNIKATIVEN UND PSYCHISCHEN PROZESSEN	34
3.4	EXKURS: EMERGENZ.....	40
3.5	DIE EMERGENTE STRUKTUR DES SOZIALEN: KOLLEKTIVES WISSEN.....	43
3.6	GENERALISIERTE ERWARTUNGEN IN DER INTERAKTION.....	48
3.7	ZWISCHENFAZIT	53
4	KOMMUNIKATION IM SPORTUNTERRICHT	55
4.1	GESELLSCHAFT, ORGANISATION UND INTERAKTION.....	55
4.2	EBENE DER GESELLSCHAFT: DAS ERZIEHUNGSSYSTEM.....	57
4.2.1	<i>Funktionale Differenzierung der Gesellschaft.....</i>	<i>57</i>
4.2.2	<i>Das Erziehungssystem als Teil der Gesellschaft.....</i>	<i>58</i>
4.2.3	<i>Die gesellschaftliche Umwelt des Erziehungssystems</i>	<i>65</i>
4.2.4	<i>Zusammenfassung: Erziehungssystem.....</i>	<i>69</i>
4.3	EBENE DER ORGANISATION: SPORT ALS SCHULFACH.....	69
4.3.1	<i>Schule als Organisation</i>	<i>69</i>
4.3.2	<i>Didaktische Prämissen im Sportunterricht</i>	<i>72</i>
4.3.3	<i>Personalprämissen im Sportunterricht.....</i>	<i>81</i>
4.3.4	<i>Zusammenfassung: Organisation</i>	<i>86</i>

4.4	EBENE DER INTERAKTION: DIE KOMMUNIKATIVEN ANFORDERUNGEN IM SPORTUNTERRICHT	87
4.5	ZWISCHENFAZIT	95
5	DIE ERSTE KOMMUNIKATIVE ANFORDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: INFORMATIONSVBREITUNG	99
5.1	DIE UNWAHRSCHEINLICHKEIT DER INFORMATIONSVBREITUNG	99
5.2	STRATEGIEN DER INFORMATIONSVBREITUNG	100
	5.2.1 <i>Flüchtige Verbreitungsmedien</i>	100
	5.2.2 <i>Beständige Verbreitungsmedien</i>	102
	5.2.3 <i>Nichttriviale Verbreitungsmedien</i>	103
5.3	UNWÄGBARKEITEN DER INFORMATIONSVBREITUNG	105
	5.3.1 <i>Psychische Aufmerksamkeit</i>	105
	5.3.2 <i>Emergente Anwesenheits-Erwartungen</i>	106
5.4	ZWISCHENFAZIT	107
6	DIE ZWEITE KOMMUNIKATIVE ANFORDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: VERSTÄNDIGUNG	109
6.1	DIE UNWAHRSCHEINLICHKEIT DER VERSTÄNDIGUNG	109
6.2	STRATEGIEN DER VERSTÄNDIGUNG	112
	6.2.1 <i>Beobachtung des Symbolgebrauchs</i>	112
	6.2.2 <i>Thematisierung des Symbolgebrauchs</i>	114
	6.2.3 <i>Anpassung des Symbolgebrauchs</i>	115
6.3	UNWÄGBARKEITEN DER VERSTÄNDIGUNG	116
	6.3.1 <i>Informationell geschlossene Systeme</i>	116
	6.3.2 <i>Indirekte Kommunikation</i>	117
	6.3.3 <i>Emergente Symbol-Erwartungen</i>	121
6.4	ZWISCHENFAZIT	122
7	DIE DRITTE KOMMUNIKATIVE ANFORDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: KOMMUNIKATIVER ERFOLG	125
7.1	DIE UNWAHRSCHEINLICHKEIT DES KOMMUNIKATIVEN ERFOLGS	125
7.2	STRATEGIEN FÜR DEN KOMMUNIKATIVEN ERFOLG	129
	7.2.1 <i>Die Kontextsteuerung</i>	129
	7.2.2 <i>Explizit-intensiver pädagogischer Kontext und Motivation</i>	131

7.2.3	Hybrid-uneindeutiger pädagogischer Kontext.....	141
7.3	UNWÄGBARKEITEN DES PÄDAGOGISCHEN ERFOLGS.....	145
7.3.1	Vertrauen	145
7.3.2	Anschlussfähigkeit	148
7.3.3	Emergente Rollen-Erwartungen.....	150
7.4	ZWISCHENFAZIT	153
8	ZUR ANLAGE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	155
8.1	METHODOLOGISCHE VORBEMERKUNGEN	155
8.2	KONKRETISIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	157
8.3	FORSCHUNGSMETHODE	158
8.4	METHODE DER FALL-AUSWAHL	161
8.5	METHODEN DER DATENERHEBUNG UND DER DATENAUFBEREITUNG	166
8.6	METHODE DER ERGEBNISDARSTELLUNG	170
8.7	ZWISCHENFAZIT	172
9	FALLANALYSEN ZUR ERSTEN KOMMUNIKATIVEN ANFORDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: INFORMATIONSVERBREITUNG	173
9.1	„KEINE ZWEITE REIHE“ – ÜBER DIE LOGIK BEI DER BEOBACHTUNG VON PSYCHISCHER AUFMERKSAMKEIT IM SPORTUNTERRICHT	173
9.1.1	Fall-Konstruktion	173
9.1.2	Fall-Rekonstruktion.....	174
9.1.3	Fall-Reflexion	180
9.2	„WIR DACHTEN, WIR HÄTTEN ES GESEHEN“ – ANWESENHEIT BEI INTERAKTIONEN IM SPORTUNTERRICHT	184
9.2.1	Fall-Konstruktion	184
9.2.2	Fall-Rekonstruktion.....	187
9.2.3	Fall-Reflexion	192
10	FALLANALYSEN ZUR ZWEITEN KOMMUNIKATIVEN ANFORDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: VERSTÄNDIGUNG	197
10.1	„WARUM HABEN WIR DIESE ÜBUNG GEMACHT?“ – VERSTÄNDIGUNG ÜBER DIE BEDEUTUNG VON BEWEGUNG IM SPORTUNTERRICHT.....	197
10.1.1	Fall-Konstruktion	197
10.1.2	Fall-Rekonstruktion.....	201

10.1.3	<i>Fall-Reflexion</i>	208
10.2	„MAN KANN DAS JA NICHT HERAUSFINDEN“ – VERSTÄNDIGUNG BEI POTENZIELL UNAUFRICHTIGER KOMMUNIKATION IM SPORTUNTERRICHT	213
10.2.1	<i>Fall-Konstruktionen</i>	213
10.2.2	<i>Fall-Rekonstruktionen</i>	217
10.2.3	<i>Fall-Reflexion</i>	223
10.3	„DAS PASSIERT EINFACH SO UNBEWUSST“ – EMERGENTE SYMBOL-ERWARTUNGEN IM SPORTUNTERRICHT	228
10.3.1	<i>Fall-Konstruktion</i>	228
10.3.2	<i>Fall-Rekonstruktion</i>	233
10.3.3	<i>Fall-Reflexion</i>	240
11	FALLANALYSEN ZUR DRITTEN KOMMUNIKATIVEN ANFORDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: KOMMUNIKATIVER ERFOLG	245
11.1	„GESTERN HABEN WIR EIGENTLICH GAR NICHTS GELERNT“ – STRUKTURALE VERMITTLUNG IM SPORTUNTERRICHT	245
11.1.1	<i>Fall-Konstruktion</i>	245
11.1.2	<i>Fall-Rekonstruktion</i>	249
11.1.3	<i>Fall-Reflexion</i>	253
11.2	„FREITAG HÄTTE ICH NACHMITTAGS ZEIT“ – AUTORITÄT DER SPORTEHRKRAFT DURCH SELBSTTRIVIALISIERUNG	257
11.2.1	<i>Fall-Konstruktion</i>	257
11.2.2	<i>Fall-Rekonstruktion</i>	258
11.2.3	<i>Fall-Reflexion</i>	265
12	FAZIT	271
12.1	ZUSAMMENFASSUNG DES VORGEHENS	271
12.2	THEORIE UND ERKENNTNISGEWINN.....	272
12.3	AUSBlick	275
12.4	Schluss.....	277
	LITERATURVERZEICHNIS	279
	NICHTWISSENSCHAFTLICHE QUELLEN	298

1 Einleitung

Der Prediger in der Wüste – eine vereinsamte Person, die in einer trostlosen Umgebung steht, dort beharrlich etwas mitzuteilen versucht, mit der frohen Botschaft aber niemanden erreicht. Es ist eine Predigt ins Leere; vergebliche Liebesmüh'.

Wird der Blick auf den Sportunterricht gelenkt, so sind Parallelen nicht zu übersehen. Womöglich ist die Sportlehrkraft in der Halle ebenfalls ein ‚Prediger in der Wüste‘!

Sportlehrkräfte sollen die Schüler*innen erziehen und ihnen etwas beibringen. Damit diese Aufgabe gelingt, müssen Lehrkräfte fachliches Wissen mitbringen, sich also mit den Unterrichtsinhalten gut auskennen. Doch ein großer Sachverstand der Lehrkraft garantiert noch keinen Lernerfolg auf Seiten der Schüler*innen, denn dazu muss das Wissen auch vermittelt werden. Für die Vermittlung kann die Lehrkraft einen didaktischen Plan anfertigen, aber auch der ist nur eine gedankliche Vorwegnahme. Entscheidend für den Vermittlungserfolg ist das Geschehen im Unterricht. Und in diesem Moment, wenn die Lehrkraft vor die Klasse tritt, bleibt für die Vermittlung des Wissens nur noch eines: Kommunikation. Lehrkräfte kommen also nicht umhin, im Sportunterricht zu kommunizieren, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden und die gesetzten Ziele zu erreichen. Speziell die folgenden drei Aspekte sind dabei für den Sportunterricht hervorzuheben:

Eine Sportlehrkraft sieht sich erstens vor die Aufgabe gestellt, die sportpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen zu entwickeln. Dazu bedarf es der Interaktion. So müssen unter anderem organisatorische Absprachen getroffen, Spielregeln verhandelt und Übungsabläufe sowie Bewegungstechniken erklärt werden. Das zentrale Anliegen besteht dabei darin, die Schüler*innen in die Sportkultur einzuführen.

Doch das ist schon lange nicht mehr der einzige Anlass für Unterrichtsgespräche in der Sporthalle. Die Zeit, in der landläufig die Meinung herrschte, es ginge im Sportunterricht allein um die körperliche Ertüchtigung und den

blinden Nachvollzug sportkultureller Praxis, ist wohl endgültig vorbei. Heute steht zusätzlich die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen im Zentrum des Interesses und stellt damit die Sportlehrkräfte vor eine zweite Aufgabe. Um dieser gerecht zu werden, beteiligt die Sportlehrkraft die Schüler*innen an der Unterrichtsgestaltung und reflektiert mit ihnen in gemeinsamen Gesprächen die Bedeutung der absolvierten Praxis. Diese Prinzipien der Verständigung und der Reflexion sind kennzeichnend für die aktuellen Lehrpläne. Die Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW fordern beispielsweise die Sportlehrkräfte dazu auf, im Unterricht „gemeinsame Vereinbarungen zu treffen und Heranwachsende zunehmend selbst- und mitbestimmt an der Planung, Durchführung und Auswertung der Lerngelegenheiten zu beteiligen“ (Rahmenvorgaben NRW, S. 15). Ferner wird dort postuliert: „Wenn Erfahrungen und Handlungen für die Entwicklung des Menschen fruchtbar werden sollen, dann müssen sie durch Reflexion begleitet werden“ (ebd., S. 14). Die Sportlehrkraft hat sich also kommunikativ um die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen zu bemühen.

Die Diskussionen um die Kompetenzorientierung des Sportunterrichts und die Professionalisierung von Sportlehrkräften erweitern deren kommunikativen Auftrag schließlich um einen dritten Aspekt, denn zur Hebung des kognitiven Niveaus und zur Angleichung an die anderen Schulfächer ist im Sportunterricht nun vermehrt auch Wissen zu vermitteln. Der Sportunterricht soll nicht mehr nur als verlängerte Bewegungspause, sondern als anspruchsvolles Unterrichtsfach angesehen werden. Dafür ist es erforderlich, die Praxis verstärkt mit Theorieanteilen zu verknüpfen. Durch theoretisierende Unterrichtsgespräche soll also das negative Image des Faches Sport korrigiert werden (vgl. bspw. Kastrup, 2009, S. 362 f.; Gogoll, 2012).

Zusammenfassend ist nicht zu übersehen, dass die Sportlehrkraft – wie der Prediger in der Wüste – eine Botschaft hat! Es geht um sportpraktisches Können, Erziehung und Theoriewissen. Eine Sportlehrkraft hat im Unterricht also etwas mitzuteilen, es bedarf der Kommunikation!

Wird nun aber auf die Bedingungen geschaut, unter denen die Sportlehrkraft ihre Botschaft vermitteln muss, so erscheinen diese ähnlich aussichtslos wie jene des besagten Predigers: Die Sporthalle ist für Bewegung konstruiert, nicht für eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre. Es gibt keine Bestuhlung, keine Tische; dafür eine schlechte Akustik und große Distanzen. Bei Gesprächen tickt die Uhr, denn sie kosten wertvolle Bewegungszeit. Alles ist flexibel. Alles ist dynamisch. Alles bewegt sich: Schüler*innen, Lehrkraft, Material. Stets droht Chaos. Geräte quietschen; Bälle fliegen, rollen, hüpfen; Schüler*innen laufen, hopsen, springen; quatschen, streiten, nörgeln. Emotionen liegen in der Luft, Konflikte schwelen. Lärm übertönt alles; auch die Stimme

der Lehrkraft. – Sich in solch einem wirren Durcheinander Gehör zu verschaffen, wird zum Kraftakt! Nach höchstens neunzig Minuten ist das Spektakel vorbei und es darf zweifelnd gefragt werden: Wurde das Unterrichtsziel erreicht?

Diese hier beschriebenen Merkmale von Sportunterricht spiegeln sich auch in Belastungsstudien wider: Lärm, schlechte Akustik, Disziplinlosigkeiten und Konflikte gelten als die schwerwiegendsten Belastungsfaktoren für Sportlehrkräfte. Darüber hinaus werden ungeordnete Unterrichtsabläufe und Planabweichungen als besonders belastend erlebt. Die Interaktion scheint sich nicht kontrollieren zu lassen, sondern hält offenbar immer wieder überraschende Wendungen für die Sportlehrkräfte bereit (vgl. König, 2004; Voltmann-Hummes, 2008, S. 188 ff.).

Als ein großes Problem der Sportlehrkräfte ist demnach die Widerspenstigkeit der Kommunikation anzusehen. Es ist kein leichtes Unterfangen, der Vermittlungsaufgabe gerecht zu werden. Das Unterrichtsgeschehen ist komplex und deshalb kaum vorhersehbar. Vielmehr setzt sich die Erkenntnis durch: „Sport unterrichten ist ein Handeln unter Unsicherheit – Aktionen und Reaktionen, Verläufe und Wirkungen können nie vollständig geplant und kontrolliert werden“ (Neuber, 2003, S. 178). Trotzdem suggerieren Planungs- und Auswertungsmodelle der Sportdidaktik bis heute genau das Gegenteil und erhöhen damit den Druck auf die Sportlehrkräfte. Besonders deutlich wird diese Logik der Rationalität und Kontrollierbarkeit von Unterricht in Lehrproben: Dort wird der Interaktionsverlauf erst in einem schriftlichen Entwurf prognostiziert und Abweichungen bei der Durchführung im Anschluss auf der Basis rationaler Argumente meist als Planungsfehler erklärt. Ein Verweis auf schicksalhafte Begebenheiten oder unglückliche Fügungen wird selten akzeptiert, obwohl allen Beteiligten die Komplexität und damit die Unkontrollierbarkeit der eigendynamischen Situation bewusst sein sollte.

Solange aber ungeklärt bleibt, wie Lehrkräfte mit den widrigen Kommunikationsbedingungen im Sportunterricht umgehen können, scheint ihre Mission immer wieder zum Scheitern verurteilt. Das ist für viele entmutigend! Sportlehrkräfte benötigen deshalb – über das fachliche Können und Wissen hinaus – kommunikative Strategien, mit denen sie ihrer Vermittlungsaufgabe in einer komplexen Unterrichtsrealität gerecht werden können. Erst dann erfüllt das gesamte Unterfangen seinen Sinn. Andernfalls wirken die Lehrkräfte in der Sporthalle hilflos und ihr Tun deshalb zwecklos wie die Bemühungen des besagten Predigers in der Wüste, gewissermaßen unprofessionell und damit auch belastend. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet deshalb:

Wie wird die Kommunikation im Sportunterricht möglich?

In diesem Sinne geht es nun darum, jene kommunikativen Anforderungen zu bestimmen, die bei der Durchführung von Sportunterricht zu bewältigen sind. Es gilt, eine ordnende Übersicht zu gewinnen und den Blick für die Hindernisse zu schärfen, die bei der Kommunikation in der Sporthalle überwunden werden müssen. Für eine konstruktive Behandlung der Thematik interessieren des Weiteren Strategien, die zur Bewältigung der gefundenen kommunikativen Anforderungen beitragen können. Bei alledem ist jedoch die Eigendynamik der Geschehnisse in der Sporthalle in jedem Falle ernst zu nehmen. Die unkontrollierbare Komplexität der Realität von Sportunterricht soll deshalb als Prämisse aller weiteren Überlegungen gelten.

Für die eilige Lektüre dieser Arbeit sei auf die Zwischenfazit hingewiesen, die am Ende eines jeden Kapitels die wesentlichen Aspekte kompakt darzustellen versuchen.

2 Forschungsstand

Es gilt, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die Kommunikation im Sportunterricht möglich wird. Es geht also einerseits um die Identifikation von Problemen bei der Interaktion in der Sporthalle und andererseits um das Angebot von möglichen Lösungen.

Der erste Schritt besteht nun darin, den Stand der Forschung zu der beschriebenen Thematik zu erheben, auf dem die weitere Arbeit dann aufgebaut werden kann. Durch dieses Vorgehen ist eine produktive Fortschreibung der wissenschaftlichen Vorleistungen angestrebt.

Wird die Fachliteratur unter dieser Perspektive gesichtet, wird also nach Arbeiten geschaut, die sich mit der Lehrkraft-Schüler*innen-Kommunikation im Sportunterricht befassen, so lässt sich die vorliegende Forschung in vier Disziplinen verorten: Es gibt arbeitswissenschaftliche, sportdidaktische, linguistische und systemtheoretische Arbeiten.¹

2.1 Arbeitswissenschaftliche Perspektiven

Die verhältnismäßig junge arbeitswissenschaftliche Perspektive wurde in der Sportwissenschaft in Bezug auf die Lehrkraft-Schüler*innen-Kommunikation bisher kaum zur Kenntnis genommen. Es geht bei dieser Perspektive um die Ergonomie im Sportunterricht. Entsprechend des TOP-Modells lassen sich technische, organisatorische und personale Maßnahmen auf den Ebenen der Infrastruktur und des Verhaltens unterscheiden (vgl. Oberdörster & Tiesler, 2006, S. 167-170; Wegener, Wegener & Kastrup, 2012, S. 261).

Infrastrukturell interessiert insbesondere die Sprachverständlichkeit in der Sporthalle. Die Akustik kennt unterschiedliche Methoden zur Messung der Sprachverständlichkeit. Zu nennen sind hier u. a. die Nachhallzeit (T_{60}), der

¹ Eine eindeutige Zuordnung der Veröffentlichungen in diese vier Kategorien ist insofern schwierig, als dass mitunter mehrdimensionale Zugänge gewählt werden (vgl. Meinberg, 1981, S. 57 ff.). In diesen Fällen wurden die als tragend erscheinende Theorie und der Veröffentlichungsort maßgeblich berücksichtigt.

Sprachübertragungsindex (STI) und der Signal-Geräusch-Abstand (SNR). Die Messungen von Trümper (1989) sowie Klatte, Meis, Nocke und Schick (2003) zeigen, dass die Nachhallzeit in Sporthallen ungefähr bei 2,5 Sekunden liegt und damit sowohl nach den alten als auch den neuen Normen des Sportstättenbaus zu lang ausfällt (vgl. auch Eggenschwiler, 2006; Iannace, Lembo, Maffei & Nataletti, 2006, S. 3 f.; Conetta, Shield, Cox, Mydlarz, Dockrell & Connolly, 2012, S. 5 f.). Es ist anzumerken, dass die Norm für Unterrichtsräume noch kürzere Nachhallzeiten vorsieht (vgl. Eggenschwiler, 2006). Trümpers (1989) Messungen des STI produzieren Werte, mit denen sich die Sprachverständlichkeit als ‚befriedigend‘ klassifizieren lässt. Er weist jedoch darauf hin, dass der STI im direkten Schallfeld (bis ca. 7 m Entfernung zur sprechenden Person) besser ausfallen sollte. Diese Einschätzung widerspricht jedoch späteren Messergebnissen, wonach die Sprachverständlichkeit grundsätzlich deutlich hinter den geforderten Normen zurückbleibt (vgl. Iannace et al., 2006, S. 3; Ryan, Grube & Mokgwathi, 2010; Conetta et al., 2012, S. 7).

Klatte et al. (2003) und Wegener et al. (2012) weisen des Weiteren explizit darauf hin, dass die relativ hohe Lärm-Exposition im Sportunterricht die Kommunikation über die Beeinträchtigung der Sprachverständlichkeit hinaus beeinflusst. So wird u. a. der Sprachstil schlechter und es steigt die Gereiztheit.

Als Konsequenz dieser Ergebnisse wird auf infrastruktureller Ebene in aller Regel die raumakustische Sanierung der Sporthallen gefordert.

Auf der Verhaltensebene wird von den Lehrkräften gefordert, dass ihre Unterrichtsgestaltung stets einen guten Eingriff in die Kommunikation erlaubt (vgl. Fetz, 1961, S. 126 f.; Heymen & Leue, 2014, S. 175). Bereits im Jahr 1964 hat Heller unter dieser Perspektive eine Zusammenstellung unterschiedlicher Aufstellungsformen veröffentlicht (vgl. Heller, 1964a; 1964b). Wegener et al. (2012) empfehlen, Aufstellungsformen zur Optimierung der Sprachverständlichkeit entlang von sechs akustischen Prinzipien zu reflektieren (vgl. auch Greier, Haushofer, Pletzenauer & Stöhr, 2014, S. 262). Hinsichtlich personaler Maßnahmen verweist Lang (2012) systematisierend auf die Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation zur Stimmschonung (vgl. zu personalen Maßnahmen auch Karl, 1986; Klingen, 2001, S. 170 ff.; 2013).

2.2 Sportdidaktische Perspektiven

Im sportdidaktischen Diskurs wird insbesondere verhandelt, wie die Kommunikation als methodische Maßnahme für die Vermittlung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzbar ist und welche Funktionen Gespräche in einem Bewegungsunterricht haben. Die sportdidaktischen Arbeiten kenn-

zeichnet eine Theorievielfalt. Die meisten Veröffentlichungen sind hermeneutisch angelegt bzw. stützen sich auf eigene Unterrichtserfahrungen.

In der Fachdidaktik wird die Bedeutsamkeit der Kommunikation für die Vermittlung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten schon lange gesehen. So finden sich bspw. bereits in den Standardwerken von Fetz (1961, S. 41-62), Gröbning (1975, S. 155-164) und Brodtmann (1979, S. 175-185) Systematisierungsversuche der „kleinsten Einheiten der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Gröbning, 1975, S. 154).

Als ein mögliches Kriterium zur Systematisierung erscheint dabei der Freiheitsgrad, den eine Äußerung der Sportlehrkraft den Lernenden im Bewegungshandeln lässt. In dieser Weise unterscheidet u. a. auch Neuber (2014, S. 52 f.) zwischen Anweisung, Aufgabe und Anregung. In den neueren Auflagen wählt Gröbning eine andere Systematisierung der methodischen Maßnahmen und unterscheidet nun verbal-akustische, visuelle, audiovisuelle und instrumentell-taktile Maßnahmen als Vermittlungsformen (vgl. ebd., 2007, S. 194-208; Heymen & Leue, 2014, S. 133-160).

Scherer und Bietz stellen in diesem Zusammenhang ein allgemeines Desinteresse der Sportdidaktik an bewegungswissenschaftlichen und sportpsychologischen Erkenntnissen fest (2015, S. 163). Wird danach geschaut, welche methodischen Maßnahmen in der Fachdidaktik trotz dieses Desiderats thematisiert sind, dann kommen insbesondere das Vormachen, das Beschreiben und die Bewegungskorrektur in den Blick.

Hinsichtlich des Vormachens wird in der Regel herausgestellt, dass die Lehrkraft das Vorgezeigte auch beherrschen sollte (vgl. bspw. Fetz, 1961, S. 54; Gröbning, 1975, S. 155; Heymen & Leue, 2014, S. 146 f.). Wolters (2009) bestätigt dies, erläutert aber differenzierend aus bewegungspädagogischer Sicht, dass das mit dem Vormachen verbundene Herauslösen der Bewegung aus ihrem (Spiel-)Zusammenhang nicht zur Sinnentfremdung dieser Bewegung führen dürfe. Ähnlich argumentiert Funke-Wieneke (2015), wenn er deutlich macht, dass eine Demonstration die Absicht wecken muss, die Bewegung ebenfalls ausprobieren zu wollen, weil sie offenbar gelingen kann. Für Scherler und Schierz (1986) erscheint es zudem ratsam, gemeinsame Demonstrationen von Lehrkraft und Schüler*in als „eingeübte Aufführung“ (ebd., S. 48) durchzuführen. Des Weiteren ist die große Bedeutsamkeit der rahmenden Erklärung bei einer Demonstration herauszustellen, da die Schüler*innen insbesondere wissen müssen, ob sie ihre Aufmerksamkeit auf den Effekt oder auf den Verlauf der Bewegung richten sollen (vgl. insb. Scherer & Bietz, 2015, S. 129-142; Wiemeyer, 1995).

Bei der Bewegungsbeschreibung ist es Gröbning wichtig, dass sie „geordnet, verständlich, möglichst kurz und anschaulich“ (ebd., 1975, S. 157) er-

folgt. Hildenbrandt (2001) macht des Weiteren aus symbol- und informationstheoretischer Perspektive deutlich, wie schmal die Bandbreite zur Informationsverarbeitung von Sprache im Verhältnis zum Bewusstsein ist. Bei der sprachlichen Codierung von Bewegungen solle daher insbesondere darauf geachtet werden, dass die gewählte Symbolik an die Vorerfahrungen der Lernenden anschlussfähig ist. Aus ähnlichen, meist gestalttheoretisch motivierten Überlegungen heraus wird in der Sportdidaktik der Einsatz von Metaphern zur Informationsverdichtung bei der Beschreibung von Bewegungen erwogen. Statt einer analytisch-diskursiven Beschreibung aus der Außensicht, bspw. durch die Angabe von Winkelgrößen in den einzelnen Gelenken, ist die Beschreibung durch Metaphern eine mehr ganzheitliche, präsentative Symbolisierungsform aus der Innensicht der Sich-Bewegenden. Darüber hinaus sind für eine effiziente Vermittlung Bewegungsaufgaben zu formulieren, die den Sinnkern der Bewegung herausstellen und die Schüler*innen so dazu auffordern, die mit der Bewegungsaktion situativ erzeugten Effekte zu reflektieren (vgl. z. B. Gröben & Prohl, 2002, spez. S. 102 ff.; Laging, 2013; Scherer & Bietz, 2015; Munzert, 1995, S. 90-95; Wolters, 2006, S. 67 ff.; Gerber, 2016, S. 242 ff.).

Unter Einbezug sportmotorischer Erkenntnisse wird in der sportdidaktischen Literatur in Bezug auf Bewegungskorrekturen empfohlen, Fehler nicht zu minimieren, sondern - entsprechend des Ansatzes des Differenziellen Lernens von Schöllhorn (2015) – Art und Umfang der Schwankungen zu optimieren, um den Lernenden vermehrt relevante Effekterfahrungen zu ermöglichen (vgl. u. a. Laging, 2013). Über die sportmotorische Perspektive hinaus hat sich Wolters (1997; 1999a; 1999b; 2000; 2002a; 2002b) der Bewegungskorrektur im Detail zugewendet und stellt fest: Ein „Bewegungsfehler ist nicht als gegebene Tatsache zu erkennen, sondern wird didaktisch konstruiert“ (Wolters, 1999a, S. 26). Er steht damit im didaktischen Dreieck zwischen Lehrkraft, Schüler*in und Sache. Anhand der von Wolters weiterentwickelten sportpädagogischen Kasuistik gewinnt sie acht Kategorien von Unglücksfällen. Der Ursprung solcher Unglücksfälle wird in der traditionellen Rolle der Sportlehrkraft gesehen. „Sie scheint die Gefahr mit sich zu bringen, daß sich Lehrkräfte sowohl über die Sache als auch über die Schülerinnen und Schüler hinwegsetzen“ (Wolters, 1999b, S. 215). So wandelt sich die Korrektur zu einem Symbol für das pädagogisch geprägte Kompetenzgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Die Korrektur wird dann – meist wohl unbewusst – bspw. in Form eines Rituals praktiziert und nicht, weil die Situation diese didaktische Maßnahme erforderlich macht (vgl. Wolters, 1999b, S. 215-217; 2002b, S. 77).

Obwohl Kommunikation zur Vermittlung von Bewegung unumstritten zum Sportunterricht dazugehört, bedarf es bereits seit über 40 Jahren einer speziellen Rechtfertigung, wenn Bewegungszeit für Unterrichtsgespräche ‚geopfert‘ werden soll (vgl. Größing, 1975, S. 164 mit ebd. 2007, S. 196; vgl. auch Michaelis, 1986). Um zu bestimmen, inwiefern Gespräche im Sportunterricht akzeptabel sind, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Bewegungsvermittlung stehen, werden in der Fachdidaktik die Funktion und die Gestaltung dieser Gespräche diskutiert. Die meisten solcher Beiträge entbehren einer tiefergehenden Argumentation (vgl. bspw. Schmerbitz & Witteborg, 1986; Klingen, 2001; 2003; Größing, 2007, S. 196; Auras, 2010; Wangler, 2016).

Eine theoretisch fundierte Position bezieht Funke (1986). Er bietet je eine philosophische, erziehungs-, bewegungs- und unterrichtstheoretische Argumentationslinie zur Durchführung von Unterrichtsgesprächen im Sportunterricht an. Zusammenfassend sieht er in Unterrichtsgesprächen die Verfolgung sozialer Lernziele und die Erziehung zur Mündigkeit realisiert. Entsprechend dienen Gespräche im Sportunterricht des Weiteren der Aushandlung des Sinns von Bewegungen und von Unterrichtshandlungen.

Kuhlmann (1986a) greift die Überlegungen unverzüglich auf und ordnet sie auf der Basis einer primär psychologischen Kommunikationstheorie neu. Demnach lassen sich inhaltlich Planungsgespräche, Inszenierungsgespräche und Verarbeitungsgespräche unterscheiden. Dieser Inhaltsaspekt wird dabei durch die Beziehung der beteiligten Personen bestimmt, also das menschliche Bedürfnis, miteinander über den Sportunterricht zu sprechen.

Neumann (2006, S. 55) benennt die Funktionen des Reflektierens im Sportunterricht ebenfalls recht ähnlich. Er zeigt darüber hinaus Strategien auf, mittels derer die Lehrkraft auf die Konkurrenz von Bewegungs- und Reflexionszeit reagieren kann. So könne entweder die Reflexionszeit minimiert werden, etwa durch die Auslagerung aus dem Sportunterricht oder durch die Beschleunigung anhand einer effizienten Gesprächsführung (siehe bspw. Dietrich, 1986; Greve, 2013, S. 325 ff.), oder es könne die Reflexion in ihrer pädagogischen Bedeutung eine Aufwertung erfahren und entsprechend einen größeren Anteil an der Unterrichtszeit für Gesprächsphasen eingeräumt bekommen.

Auch Serwe-Pandrick betont die didaktische Linie eines kognitiv anspruchsvollen Sportunterrichts, hebt die Theorie über Unterrichtsgespräche aber unter der Überschrift der reflektierten Praxis und unter Bezugnahme auf unterschiedliche fachdidaktische Konzepte auf ein neues Niveau (2013a; 2013b; 2016a; 2016b; Serwe-Pandrick & Thiele, 2014; Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016). Sie argumentiert in dieser Weise fundiert, dass ästhetische Erfahrungen allein nicht ausreichen, um eine reflexive Urteilskompetenz zu

entwickeln. Vielmehr muss die erlebte Praxis aus einer kritischen Distanz heraus kommunikativ aufgearbeitet werden. Inhaltlich soll es in den Gesprächen um das ästhetische Erleben von Bewegungen, um die Gestaltung sportlicher Praxis und um die Partizipation an der außerschulischen Sportkultur gehen. Methodisch ist der Unterricht dabei problemorientiert anzulegen, d. h. die Schüler*innen sind durch manipulierte Praxis zu verstören, mit Leitfragen für das Fragwürdige am Normalen zu sensibilisieren und durch den Versuch, Theorie in Praxis zu übersetzen, mit dem Wert und den Grenzen theoretischer Aussagen zu konfrontieren (vgl. auch Schulz, 2013). Die in dieser Weise inszenierten Reflexionsgespräche erfüllen die deskriptiv-analytische Funktion (Rekonstruktion des Normalen in der sportlichen Praxis), die reflexiv-kritische Funktion (Dekonstruktion und Beurteilung des Normalen in der sportlichen Praxis) sowie die konstruktiv-innovative Funktion (Neukonstruktion von sportlicher Praxis). Im Kern fordert Serwe-Pandrick das ‚Primat der Bewegung‘ aufzugeben und stattdessen das ‚Primat des Lernens‘ zu kultivieren.

Obwohl die Aufwertung des Reflexionsgesprächs bereits in den im Jahr 1999 in Kraft getretenen Lehrplänen für das Fach Sport in Nordrhein-Westfalen politisch vorgegeben wurde (vgl. Klingen, 2002, S. 308), hält sich die Skepsis bis heute. So schätzt Serwe-Pandrick (u. a. 2016b) die Umsetzungschancen ihres Konzepts aufgrund von Zeit-, Akzeptanz-, Methoden- und Materialproblemen als gering ein. Ganz grundsätzlich wehrt sich Geßmann (2013) gegen eine Zunahme an Reflexionen, weil er das ästhetische Bewegungserleben als den Kern des Sportunterrichts bedroht sieht. Und Auras warnt aus seinen Unterrichtserfahrungen heraus davor, dass das Reflektieren – unreflektiert betrieben – zu einem Ritual verkommt, bei dem nicht klar ist, „welchen Sinn es hat“ (Auras, 2010, S. 32).

Das Unterrichtsgespräch im Sportunterricht soll des Weiteren der Verständigung dienen, womit für Lehrkräfte und Schüler*innen gemeint ist, „aufeinander einzugehen und gemeinsam etwas zu vereinbaren“ (Frohn, 2007, S. 55). Insbesondere aus psychologischer Perspektive wird das Gespräch in diesem Sinne zur Vermeidung oder Auflösung von Unterrichtsstörungen genannt und dabei in den Kontext einer emanzipatorischen Pädagogik und des sozialen Lernens gesetzt. Für die Lehrkraft scheint unter dieser Perspektive besonders bedeutsam zu sein, empathisch auf die Schüler*innen einzugehen (vgl. u. a. Miethling, 1986; Pühse, 1990, S. 141-148; Köppe, 2001; Thiel, 2001a; 2001b; Gerber, 2016, S. 232 ff.).

Doch Frohn und Balz (2007) sind der Ansicht, dass der Anspruch der Verständigung im Sportunterricht nur selten realisiert wird. Die Situation im Sportunterricht sei in der Regel zu unruhig für besonnene Gespräche und die beteiligten Akteure wären sich darüber hinaus einig, dass Aushandlungen im

Sportunterricht deplatziert sind (vgl. Brodtmann, 1979, S. 64; Frohn, 2007). Darüber hinaus haben bereits Gröschel und Köppe (1986) darauf hingewiesen, dass ein Gespräch zur Verständigung „trotz guter Absichten vom richtigen Weg abkommen kann“ (ebd., S. 35). Dann wird aus einem Mitreden unversehens ein Überreden der Schüler*innen. Und Volkamer (1982) macht deutlich, dass die Sprache der Lehrkraft die Widersprüchlichkeit abbildet, gleichzeitig eine Führungsrolle und eine positive soziale Beziehung zur Lerngruppe anzustreben.

Vielleicht rät Balz (2004) auch aus diesen Gründen bei Unterrichtsstörungen dazu, in kurzen Gesprächen die Ursachen zu erkunden, um dann angemessen mit Motivationsmaßnahmen (vgl. hierzu auch Berndt, 1993) bzw. durch disziplinierenden Machteinsatz reagieren zu können (ähnlich auch: Weichert, 2000). Darüber hinaus müsse eine Sportlehrkraft die Störungen auch manchmal einfach aushalten. Darauf weisen ebenfalls Söll und Kern (2005, S. 36-53) hin. Sie empfehlen zur Konfliktbewältigung im Übrigen jedoch den konsequenten Einsatz aller juristisch gedeckten Machtinstrumente von der Ermahnung bis zum Schulverweis.

2.3 Linguistische Perspektiven

Die linguistische Perspektive auf die Kommunikation im Sportunterricht ist relativ umfassend und theoretisch anspruchsvoll entwickelt. Sie beginnt mit zeichentheoretischen Überlegungen zur Bewegungsvermittlung, setzt sich mit Kategoriensystemen zur Erfassung der Sprechanlässe im Sportunterricht fort und kreist heute um handlungstheoretische Analysen der Sprache.

Die Arbeit von Ungerer (1971) gilt als Anstoß zur linguistischen Erforschung der Sprache von Sportlehrkräften. Er analysiert auf Basis eines Sender-Empfänger-Modells und einer mathematisch abstrahierenden Zeichentheorie die syntaktische² Dimension der Informationsübertragung (ebd., S. 123-160). Als Störungsursachen können bei der Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten auf diese Weise u. a. benannt werden: zu große Informationsdichte, Verwendung unverständlicher Zeichen, Nicht-Ausnutzung der Redundanz (ebd., S. 155 u. S. 160).

Hildenbrandt (1974) weist aus soziolinguistischer Sicht darauf hin, dass die sprachliche Codierung von Bewegungsphänomenen relativ anspruchsvoll ist, es deshalb zu einem elaborierten Spracheinsatz kommt (z. B. Metaphern), wodurch Schüler*innen der niederen sozialen Schichten benachteiligt werden. Er empfiehlt daher den Aufbau einer Lerngruppensprache, die auf einem

² Die Semiotik als Lehre der Zeichen unterscheidet Syntax bzw. Syntaktik (Struktur von Zeichen), Semantik (Bedeutung von Zeichen) und Pragmatik (Wirkung von Zeichen) (vgl. bspw. Ungerer, 1971, S. 131-145).

gemeinsamen Erfahrungskontext der Lehrkraft und der Schüler*innen basiert. Dieses Vorgehen wäre in einem Sprachtraining in der Ausbildung von Sportlehrkräften zu vermitteln.

Sikora (1975) entwickelte ein Kategoriensystem zur Analyse der Sprache von Sportlehrkräften und stellt damit empirisch für Schulen in der damaligen DDR fest, dass die meisten Sprachimpulse dem motorischen Lernprozess dienen, die Unterrichtsorganisation sprachlich zu umständlich geführt wird und Sprachimpulse zur Vermittlung von Kenntnissen und einer (politisch-ideologischen) Erziehung unterrepräsentiert sind. Thate verfolgte etwa zehn Jahre später ein vergleichbares Forschungsdesign und kam zu ähnlichen Ergebnissen an Schulen der damaligen DDR. Er zeigte darüber hinaus auf, dass erfolgreiche Sportlehrkräfte die Schüler*innen bspw. bzgl. der Unterrichtsdisziplin vermehrt Verantwortung übernehmen lassen (vgl. zusammenfassend: ebd., 1991).

In Westdeutschland bemühte sich die Forschung in dieser Zeit ebenfalls um ein Kategoriensystem zur quantitativen Erfassung der Sprache von Sportlehrkräften. Die Studien von Piéron (1976), Köppe und Köppe (1977) und Digel (1980) zeigen, dass auch die Sportlehrkräfte der damaligen BRD – gemessen am didaktischen Anspruch – zu wenig mit Bezug auf die Schüler*innen agieren und die Vermittlung von Wissen vernachlässigen. Digel stellt darüber hinaus u. a. die Hypothesen auf, dass die am Sportunterricht beteiligten Personen ritualisiert Rollenerwartungen erfüllen und viele Informationen der Lehrkraft nur deshalb verstanden werden, weil sich die Schüler*innen die elaborierte ‚Lehrkraftsprache‘ gegenseitig in verständliche ‚Schüler*innensprache‘ übersetzen (vgl. ebd., 1980, S. 70). Rehbein (1978, 1982, 1983) kommt bei der Entwicklung solcher Kategoriensysteme das Verdienst zu, insbesondere auch die non-verbale Kommunikation in Form von Gestik, Körperkontakt und Körperbewegungen zu berücksichtigen. In einer Pilotstudie wird deutlich, dass die non-verbale Kommunikation vom Lehrkrafttyp, dem Unterrichtsinhalt und der Jahrgangsstufe abhängig ist.

Einen neuen Impuls in der linguistischen Betrachtung der Sprache von Sportlehrkräften setzte Drexel (1975; vgl. Drexel & Hildenbrandt, 1976). Er verschob den Beobachtungsfokus zur handlungstheoretischen Pragmatik. Insbesondere unter Bezugnahme auf die Sprachphilosophie Wittgensteins und die daraus entwickelte Sprechakththeorie von Austin und Searle bzw. deren deutschsprachige Variante von Wunderlich ging es fortan um die Wirkung, die durch sprachliches Handeln entfaltet wird. Der Begriff der ‚Handlung‘ wird dabei von dem des ‚Verhaltens‘ unter Verweis auf Volpert dadurch abgegrenzt, dass Handlungen eine bewusste Intention zugrunde liegt. Der

Unterrichtsverlauf bestimmt sich demnach aus den Sprechhandlungen der Akteure und lässt sich auf ihre Intentionen zurückführen.

Von diesem Ansatz ausgehend stellt Kraus (1984) die Hypothese auf, dass hinsichtlich der Zielerreichung im Sportunterricht ein Unterschied zwischen intuitiv-zufälligem und geplantem Spracheinsatz nachweisbar sein sollte. Kraus verbindet die Sprechakttheorie mit der didaktischen Theorie der Unterrichtsplanung und zeigt anschließend in einem Experiment, dass Bewegungsanweisungen von Bewegungserklärungen hinsichtlich des Lernertrags dominiert werden. Kraus (1983; 1986) warnt deshalb vor einer reinen Anweisungssprache im Sportunterricht.

Fast zeitgleich untersucht Kuhlmann (1985; 1986b) die Sprache von Sportlehrkräften ebenfalls unter handlungstheoretischer Perspektive und greift zusätzlich auf das sogenannte Theaterparadigma zurück (vgl. ebd., 1986b, S. 12). Kuhlmann identifiziert vier kommunikative Anforderungen für Sportlehrkräfte: Sie müssen erstens den Aufbau und zweitens den Ablauf der Szene inszenieren, drittens die Szenen durch bspw. Nach-Inszenierungen aufrechterhalten und viertens grundsätzlich die Verständigung sichern. Verständigung meint hier, dass die sprechende Person von der zuhörenden Person richtig verstanden wird, Missverständnisse also vermieden werden. Anhand der Analyse von Unterrichtsvideos zeigt Kuhlmann u. a., wie sich das Vorgehen der Sportlehrkräfte zur Bewältigung dieser Aufgaben strukturieren lässt und dass dabei eine hohe Dichte verständigungssichernder Maßnahmen auftritt, die von semantisch leeren Äußerungen zur Bestätigung von Aufmerksamkeit der zuhörenden Person bis hin zu Paraphrasierungen reichen. Darüber hinaus verdeutlicht Kuhlmann, dass Aufforderungen im Sportunterricht – anders als dies Kraus behauptet – nicht zwingend im Imperativ stehen müssen, sondern zur höflichen Verschleierung des Machtgefälles zwischen der Lehrkraft und der Lerngruppe häufig indirekt formuliert sind.

Im Kernanliegen scheinen sich Kraus und Kuhlmann jedoch einig: Bei den geht es um eine Sensibilisierung für das sprachliche Handeln als didaktisches Instrument im Sportunterricht. Dasselbe Resultat hat auch die kleine Studie von Ilg und Nieber (1996).

Die nächste entscheidende Erweiterung der linguistischen Analyse unternimmt Friedrich (1991), indem er darauf hinweist, dass für die Analyse sprachlichen Handelns im Sportunterricht nicht nur der Blickwinkel der Lehrkraft, sondern auch jener der Schüler*innen einzunehmen ist und zudem institutionelle Einflüsse zu berücksichtigen sind. Aus diesen drei Perspektiven heraus diskutiert Friedrich nacheinander diverse Theorien zur Vermittlung sportspezifischer Bewegungshandlungen und stellt entsprechende Kommunikationsempfehlungen vor. Bemerkenswert ist Friedrichs empirisches Ergebnis, welches er aus der Analyse von 36 tontechnisch aufgezeich-

neten Sportunterrichtseinheiten gewinnt. Demnach scheint es den Sportlehrkräften bei der Begründung ihrer Unterrichtsanweisungen primär um einen störungsfreien Unterrichtsablauf mit möglichst maximaler Bewegungszeit zu gehen und kaum um die Vermittlung von Wissen zur Unterstützung des Bewegungs-Lernprozesses. Friedrich führt dieses Resultat auf eine institutionell verankerte Fehlorientierung der Sportlehrkräfte zurück (vgl. ebd., insb. S. 214; auch ebd., 1994; 1999; 2008; 2009).

Die jüngsten linguistischen Untersuchungen stammen von Frei (1999; 2002; 2004; 2010; 2012a; 2012b) und sollen in eine ‚kommunikative Sportpädagogik‘ im Sinne von Meinberg (1981, S. 42-67) münden. Frei führt dazu den bereits bei Friedrich (1991) angelegten Gedanken fort, die Theorie von Habermas auf den Sportunterricht zu beziehen. Demnach ist zwischen zweckrationalem und kommunikativem Handeln zu unterscheiden. Kommunikatives Handeln ist bei Habermas dadurch gekennzeichnet, dass es auf Verständigung im Sinne von Konsens abzielt. Es geht für Sportlehrkräfte demnach um die kommunikative Anforderung, die Geltungsansprüche von inhaltlicher Wahrheit, moralischer Richtigkeit und persönlicher Wahrhaftigkeit zu erfüllen. In seiner empirischen Studie stellt Frei anhand von Unterrichtsbeobachtungen sowie Schüler*innen- und Lehrkraftinterviews fest, dass der Geltungsanspruch der Wahrheit selten zur Disposition steht. Problematisch ist in erster Linie die Wahrhaftigkeit der Lehrkraft. Die Erfüllung dieses Geltungsanspruchs würde verlangen, „eigene Positionen deutlich zu machen, tradierte Sichtweisen zu reflektieren und den Schülern die Einnahme von Positionen und damit Stellungnahmen zu ermöglichen“ (ebd., 1999, S. 277; vgl. in Bezug auf Gewalt: ebd., 2002).

In späteren Veröffentlichungen relativiert Frei seine ursprünglichen Forschungsergebnisse (vgl. ebd., 2004; 2010; 2012a; 2012b; Frei & Rottländer, 2007). Fortan entwirft er auf der Basis des bestehenden Datenmaterials und mit Verweis auf Sander die handlungspragmatische Figur der ‚distanzierten Verständigung‘. Damit ist gemeint, dass die Kommunikation nicht mehr zwingend auf Konsens ausgerichtet ist und stattdessen „die Inkommensurabilität von Meinungen, Interessen und Motiven anerkennt und den [sic] Gegenüber nur für pragmatische, unverbindliche Handlungskordinierungen thematisch werden lässt“ (vgl. ebd., 2012b, S. 236). Die kommunikative Anforderung im Sportunterricht besteht für Frei also in der Koordinierung der Handlungen aller beteiligten Personen. Speziell für die Lehrkraft bedeutet dies, keine vorschnellen Pauschalurteile über die Handlungen der Schüler*innen zu treffen, sondern Meinungsdifferenzen und lebensweltliche Distanzen in Unterrichtsgesprächen herauszuarbeiten, um dann ggf. ein partielles Einvernehmen anzubahnen (vgl. ebd., S. 46 u. S. 102 f.).

Mit dieser Figur der distanzierten Verständigung wird zweierlei bezweckt (vgl. ebd., S. 232 f. u. S. 236): Zum einen geht es Frei um eine realistischere Einschätzung der Chancen auf Konsens in einer hochgradig individualisierten Gesellschaft (vgl. ebd., 2012b, S. 30 f. u. S. 42 ff.). Zum anderen möchte er sich von den „sportpädagogischen Verzauberungen“ (ebd., S. 40; vgl. auch Meinberg, 1981, S. 42-67) abheben, die Konsens durch Empathie erreichen möchten und die Sportlehrkräfte damit – so seine Einschätzung – vor eine unerfüllbare kommunikative Anforderung stellen. Das unbedingte Streben nach Konsens, so Frei, provoziere sogar Konflikte, weil die individuellen Perspektiven durch die Verständigungsbemühungen erst miteinander in Beziehung gesetzt würden (vgl. ebd., 2012b, S. 46).

2.4 Systemtheoretische Perspektiven

Meinberg regt die Entwicklung einer systemtheoretischen Sportdidaktik an (vgl. ebd., 1981, S. 119 ff.). Dieser Vorschlag scheint bis heute nicht in ernsthafter Absicht aufgenommen worden zu sein. Die wenigen bestehenden systemtheoretischen Arbeiten thematisieren in erster Linie den von Luhmann erkannten Umstand, dass Lehrkräfte der Lerngruppe zwar etwas Bestimmtes vermitteln sollen, Schüler*innen aber keine Maschinen sind, die sich mit einer Technologie programmieren lassen.

Gogoll (2006) identifiziert drei Möglichkeiten, mit diesem sogenannten Nichterreichbarkeitsparadox umzugehen: Die Sportlehrkraft kann es ignorieren und Schüler*innen wie Maschinen behandeln, sie kann mit dem Paradox umgekehrt Erziehung für unmöglich erklären, oder sie kann es in Form der von Kade entwickelten pädagogischen Kommunikation anerkennen. Diese dritte Variante verfolgen die beiden empirischen, umfangreichsten systemtheoretischen Arbeiten zur Kommunikation im Sportunterricht von Krieger und Steinhoff:

Krieger (2009; 2010; 2011b) ordnet das Nichterreichbarkeitsparadox in den Ungewissheitsdiskurs der (Sport-)Pädagogik ein und fragt dann danach, auf welche Weise sich das Erziehungspotenzial in Unterrichtssituationen mit produktiver Unsicherheit entfaltet (vgl. Krieger, 2011b, S. 10 f. bzw. S. 74 f.). Als theoretische Basis nutzt Krieger im Wesentlichen die bereits erwähnte Theorie der pädagogischen Kommunikation von Kade (vgl. ebd., S. 44-52), die er mit dem systemtheoretischen Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts von Herzog (vgl. Krieger, S. 39-44) kombiniert und schließlich mit den Normen eines erziehenden Sportunterrichts ergänzt (vgl. ebd., S. 52-71). So gelangt Krieger zu der theoretischen Grundannahme, dass Erziehung kein einseitiges Einwirken der Lehrkraft auf die Schüler*innen ist, sondern die erzieherischen Situationen ebenso von den Orientierungen der Schüler*innen mitgestaltet werden; der Unterrichtsverlauf ist deshalb insgesamt ungewiss (vgl. ebd.,

S. 71 ff.). Die mittels fotogeleiteter Interviews erzeugten Fälle – befragt wurden Schüler*innen und Lehrkräfte zu ausgewählten Unterrichtssequenzen – ordnet Krieger danach, ob es sich bzgl. der Orientierungen der beteiligten Personen in den jeweiligen erziehlischen Situationen um Verfehlungen, zeitweise Balancierungen oder vollständig gelungene Annäherungen handelt. Die Studie mündet in ein Mehr-Ebenen-Modell des sportunterrichtlichen Erziehungsgeschehens. Krieger stellt darin letztlich heraus, dass Sportlehrkräfte das Konzept ‚Ungewissheit‘ nicht vermeiden, sondern als leitendes didaktisches Prinzip verfolgen sollten. Ungewissheit meint dabei das Erzeugen von störenden Irritationen im Unterrichtsverlauf, wodurch die Schüler*innen mittels pädagogischer Kommunikation zu einem ergebnisoffenen Diskurs über Normen herausgefordert werden sollen (vgl. ebd., S. 327-339).

Das forschungsleitende Interesse von Steinhoff (2015) besteht in den Formen von pädagogischer Kommunikation im Sportunterricht (vgl. ebd., S. 9). Als Theoriefolie dient ebenfalls die pädagogische Kommunikation nach Kade. Dabei versucht sich Steinhoff von Krieger abzugrenzen, indem sie ihm ein veraltetes Theorieverständnis attestiert (vgl. ebd., S. 89 f. u. S. 295). Anhand von teilweise videografisch fixierten Unterrichtsbeobachtungen identifiziert Steinhoff diverse Formen, wie Lehrkräfte und Schüler*innen im Sportunterricht von Eliteschulen des Sports ihr Wissen sichtbar machen (vgl. insb. S. 237 u. S. 260). Als zentraler Erkenntnisgewinn der Arbeit wird die Bedeutsamkeit der sprachlichen und nichtsprachlichen Sichtbarmachung von (Nicht-)Wissen für alle Operationen der pädagogischen Kommunikation ausgewiesen (vgl. ebd., S. 299).

Cachay und Thiel (2002) thematisieren nicht die Theorie von Kade, sondern empfehlen für den Umgang mit dem Nichterreichbarkeitsparadox, die Erziehung im Sportunterricht durch die spezifische Gestaltung des Kontextes (als Spiel) zu bewerkstelligen. Dass Erziehung immer mit Machtausübung einhergeht und deren Unsichtbarkeit nicht ihre Abwesenheit bedeutet, darauf weist Gissel (1997) die Anhänger einer emanzipatorischen (diskursorientierten) Sportpädagogik hin.

2.5 Forschungsdesiderate und Theorieentscheidungen

Wird der dargelegte Forschungsstand zur Kommunikation im Sportunterricht dahingehend reflektiert, worauf einerseits hinsichtlich der hier verfolgten Forschungsfrage aufgebaut werden kann und welche Aspekte andererseits im hier betrachteten Zusammenhang unbefriedigend erscheinen, so lässt sich zunächst festhalten, dass die zusammengetragene Forschung im Wesentlichen um drei Problembereiche kreist:

Als erster Problembereich sind die raumakustischen Bedingungen in der Sporthalle zu benennen, aufgrund derer die Mitteilungen der Sportlehrkraft

bei der Lerngruppe nicht anzukommen drohen. Der Lehrkraft wird deshalb nahegelegt, den Sportunterricht akustisch optimiert zu organisieren und sich bzgl. des eigenen Kommunikationsverhaltens auf die widrigen Bedingungen einzustellen. Ungeklärt ist bis dato jedoch, wie sich die Unterrichtspraxis diesbezüglich tatsächlich gestaltet und welche Strategien die Sportlehrkräfte haben, um die Schüler*innen zu erreichen.

Ein zweiter Problembereich besteht in dem Anliegen der Sportlehrkraft, sich bei der Lerngruppe verständlich zu machen. Die Schüler*innen sollen etwas begreifen und müssen die Erklärungen der Lehrkraft inhaltlich richtig verstehen, um bspw. Bewegungen zu erlernen und die Unterrichtsabläufe wie geplant umsetzen zu können. Damit dies gelingt, werden – von sprachlichen Impulsen bis zum Vormachen durch die Sportlehrkraft – diverse Maßnahmen angeboten, die situationsgerecht einzusetzen sind. Es mangelt bisher aber an Hinweisen, wie die Lehrkraft im Sportunterricht herausfinden kann, welche Form der Informationsdarbietung situationsgerecht ist und wie eine Annäherung im Sprachgebrauch zwischen Lehrkraft und Lerngruppe also möglich ist.

Der dritte Problembereich betrifft das Anliegen der Sportlehrkraft, auf die Schüler*innen Einfluss nehmen und sie steuern zu wollen; sei es zur Umsetzung des geplanten Unterrichtsverlaufs oder zum Zwecke der Erziehung. Neben klar strukturierten Ansagen scheint dabei das Reflexionsgespräch ein bevorzugtes Mittel zu sein. Die Schüler*innen sollen mit ihren Meinungen ernstgenommen und an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden, um dadurch speziell die Mündigkeit und ihre Sozialkompetenz zu entwickeln. Sowohl die Wirksamkeit als auch die Umsetzbarkeit von Reflexionsgesprächen sind unter den Bedingungen von Sportunterricht jedoch umstritten. Insbesondere die Überzeugung der Sportlehrkräfte, die Bewegungszeit maximieren zu müssen, gilt als Hemmnis. Nützlich wäre eine schlüssige Aufstellung der Möglichkeiten, die eine Sportlehrkraft hat, um auf die Schüler*innen Einfluss zu nehmen. Eine solche Übersicht liegt bislang allerdings nicht vor.

Hinsichtlich der Forschungsmethoden, mit denen die referierten Erkenntnisse erlangt wurden, ist mit Prohl zu kritisieren,

„dass viele Forscher – trotz der betonten Bedeutungsbeimessung subjektiver Sinnfindung der am Sportunterricht Beteiligten – allein auf den Wirklichkeitsgehalt ihrer Beobachtungen aus der *Fremdsicht* vertrauen, die sie ohne Berücksichtigung der Eigensicht der untersuchten Personen interpretieren und bewerten“ (Prohl, 2010, S. 299).

Einzige Ausnahmen stellen die empirischen Studien von Frei (1999; 2012b) und Krieger (2011b) dar. Dieser Zustand ist bemerkenswert, sollte doch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Deutungsweisen spätestens seit den

methodologischen Vorarbeiten von Friedrich (1991) als Standard gelten (vgl. dazu auch Krieger, 2011a). Insofern scheint hier eine Aufstockung der empirischen Forschungsergebnisse angezeigt.

Insgesamt gibt es bisher keine umfassende Theorie, in der die erkannten Problembereiche zusammengeführt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Zudem zeigen die im Zusammenhang mit den einzelnen Bereichen aufgeworfenen Fragen und die Defizite hinsichtlich des methodischen Zugriffs weiteren Forschungsbedarf an. Diesen Desideraten möchte sich die vorliegende Arbeit annehmen, indem eine Theorie zur Kommunikation im Sportunterricht aufgestellt und anhand einer empirischen Analyse der unterschiedlichen Perspektiven auf sportunterrichtliche Situationen weiterentwickelt wird.

Für die Entwicklung der Theorie zur Kommunikation im Sportunterricht ist eine paradigmatische Vorentscheidung in Bezug auf die Frage notwendig, in welchem Verhältnis die an der Kommunikation beteiligten Personen zum sozialen Phänomen der Unterrichtsinteraktion stehen.

Hinsichtlich der bisherigen Erforschung der sportunterrichtlichen Kommunikation gilt – ebenso wie dies Neuber (2003, S. 178 f.) für die Planungs- und die Auswertungsdidaktik feststellt – eine Konzentration auf handlungstheoretische Modelle. Die Arbeiten gehen dabei paradigmatisch davon aus,

„dass sich letztlich alle sozialen Phänomene auf individuelle Handlungen zurückführen lassen. [...] Wenn man nur genug über die jeweiligen Konstellationen von Individuen, die Rahmenbedingungen und generellen Verhaltensprämissen von Menschen wüsste, so sei man in der Lage, das resultierende soziale Phänomen daraus abzuleiten“ (Lohse, 2011, S. 190 f.).

Entsprechend wird von dieser Forschungsgemeinde auch sportunterrichtliche Kommunikation als Resultat der handelnden Akteure beschrieben und für grundsätzlich kontrollierbar gehalten. Gleichzeitig problematisieren die meisten dieser Autoren aber auch die Unterrichtskommunikation und einige berichten sehr konkret von den begrenzten Kontrollmöglichkeiten sowie von dem Überraschungsgehalt des Sportunterrichts. Wie kann dieser Widerspruch von Phänomen und paradigmatischer Orientierung erklärt werden?

Vielleicht trifft auch heute noch die Einschätzung Meinbergs zu, dass die Sportpädagogik statt realistischer Vorstellungen eher Ideale pflegt, die metaphysischen Neuausrichtungen keine Chance einräumen (vgl. Meinberg, 1981, S. 91 f.). Soll die erlebte Komplexität von Sportunterricht aber ernstgenommen werden, so sind althergebrachten Denktraditionen aufzugeben und die Kommunikation im Sportunterricht als eine Interaktion aufzufassen, die Bahnen einschlägt, welche sich nicht auf die beteiligten Personen zurückführen lassen. Es scheint also an der Zeit, dem Phänomen eigendynamischer Ge-

schehnisse auch theoretisch Rechnung zu tragen und der Kommunikation im Sportunterricht eine entsprechende Eigenständigkeit zuzugestehen. Damit entstünde sowohl hinsichtlich der Forschungsperspektive (Wie wird pädagogische Kommunikation im Sportunterricht möglich?), als auch hinsichtlich des zugrunde liegenden Paradigmas (Eigenständigkeit der Kommunikation) eine neue Form der Beobachtung und Reflexion von Sportunterricht.

Dieses Vorgehen mag einen eventuell etwas ungewöhnlichen und vielleicht sogar esoterischen oder pseudo-wissenschaftlichen Eindruck erwecken. Um solche Befürchtungen nicht aufkommen zu lassen, wird in dieser Arbeit auf eine in der Soziologie international anerkannte Theorie zurückgegriffen, welche die geforderte Trennung von sozialer und psychischer Ebene vornimmt. Es ist die Systemtheorie in der Prägung von Luhmann.³

Es soll nun eine Lehrkraft-Schüler*innen-Theorie zur Kommunikation im Sportunterricht entwickelt werden. Angestrebt ist eine Theorie, die konsistent kommunikative Anforderungen im Sportunterricht und mögliche Bewältigungsstrategien beschreibt. Deshalb wird hier kein Theoriemix vorgenommen, sondern ein sogenanntes einlineares Modell kommunikativer Sportpädagogik entworfen, das als einzige zentrale Bezugsquelle die schon erwähnte Systemtheorie aufweist (vgl. Meinberg, 1981, S. 51-67). Basis sind in diesem Sinne die Überlegungen von Luhmann, ergänzt um die Weiterentwicklungen von Kieserling zur Interaktionstheorie, von Kade zur Theorie pädagogischer Kommunikation und von Willke zur Steuerungstheorie.

2.6 Zwischenfazit

Die Funktion des mit diesem Zwischenfazit abschließenden Kapitels besteht darin, den in Bezug auf die Fragestellung relevanten Forschungsstand abzubilden, um auf diese Weise aufzuzeigen, auf welches wissenschaftliche Vorwissen aufgebaut werden kann und welche Desiderate bestehen. Dabei sind folgende Aspekte hinsichtlich der behandelten Themen, des empirischen Zugangs und der paradigmatischen Ausrichtung hervorzuheben:

Thematisch konzentriert sich die Forschung zur Kommunikation im Sportunterricht im Wesentlichen auf drei Problembereiche. Erstens geht es um Belange von Lärm und Akustik, zweitens um die situationsgerechte Verwendung von Sprache bzw. allgemein von Symbolen sowie drittens um Einwirkungsmöglichkeiten der Lehrkraft auf die Schüler*innen im Sinne der Erzie-

³ Die Systemtheorie ist auch die Basis der umfangreichen Studien zur Trainer-Athlet-Kommunikation von Borggrefe (2008) bzw. Borggrefe und Cachay (2015). Da sich deren Forschungsweise bewährt hat und ihr Forschungsanliegen dem dieser Arbeit relativ ähnlich ist, orientiert sich diese Arbeit konzeptionell an der Vorlage der genannten Studien.

hung und der Klassenführung. Was bisher nicht vorliegt, ist eine umfassende Theorie, die diese Themen miteinander verbindet. Diese Arbeit nimmt sich zum Ziel, den geforderten Zusammenschluss zu leisten.

Der empirische Zugang gestaltet sich vorherrschend aus der Fremdsicht der forschenden Personen. Die Blickwinkel der Lehrkraft und der Schüler*innen kommen nur vereinzelt in den Blick. In diesem Punkt möchte die vorliegende Arbeit die empirischen Erkenntnisse mehrperspektivisch ausbauen.

Der Forschungsstand gliedert sich in arbeitswissenschaftliche, sportdidaktische, linguistische und systemtheoretische Arbeiten. Ihnen ist gemein, dass sie paradigmatisch vom methodologischen Individualismus ausgehen, d. h. von der Annahme, der Kommunikationsverlauf sei das Ergebnis individueller Handlungen und deshalb grundsätzlich kontrollierbar. Diese Position widerspricht dem Phänomen überraschender Unterrichtsverläufe im Fach Sport. Es besteht daher das Desiderat, das Phänomen auf theoretischer Ebene adäquat abzubilden. Dafür ist es erforderlich, den Kommunikationsverlauf grundständig von dem Willen der an der Kommunikation beteiligten Personen zu trennen. Eine solche Konstruktion ist in der Systemtheorie von Luhmann angelegt, weshalb sie die Basis der nachfolgenden Überlegungen sein wird.

Mit diesen drei genannten Aspekten ist das weitere Forschungsvorhaben hinsichtlich der paradigmatischen Position, der theoretischen Anlage und des empirischen Zugangs vorgezeichnet.

In Kapitel 3 erfolgt nun zunächst die Darlegung der Kommunikationstheorie, wobei nochmals speziell auf die hier gewählte paradigmatische Position eingegangen wird. Das Kapitel 4 widmet sich dann zuerst den spezifischen Kontextbedingungen der Kommunikation im Sportunterricht, um anschließend die in diesem Kontext auftretenden kommunikativen Anforderungen zu benennen. Hiernach werden in den Kapiteln 5, 6 und 7 die gefundenen kommunikativen Anforderungen entfaltet sowie mögliche Bewältigungsstrategien reflektiert.

Das Kapitel 8 leitet in den empirischen Teil über. Es konkretisiert die an die Empirie gerichteten Fragestellungen und beschreibt das weitere forschungsmethodische Vorgehen. Die Ergebnisdarstellungen in den Kapiteln 9, 10 und 11 befassen sich jeweils mit einer kommunikativen Anforderung. Das Kapitel 12 führt die gewonnenen Erkenntnisse zusammen und gibt einen Ausblick.

3 Kommunikation

Zur Beantwortung der Frage, wie Kommunikation im Sportunterricht möglich wird, bedarf es zunächst einer fundamentalen Klärung, was in der Systemtheorie und speziell in dieser Arbeit unter ‚Kommunikation‘ verstanden werden soll. Dabei ist die Eigenständigkeit der Kommunikation herauszuheben, d. h. ihre Unabhängigkeit von den Intentionen der an der Kommunikation beteiligten Personen. Diesem Zweck sollen die Ausführungen in den nun folgenden Unterkapiteln dienen. Die Gliederung des Kapitels gestaltet sich dazu wie folgt:

Zunächst wird in Kapitel 3.1 auf grundlegende Schwierigkeiten hingewiesen, die sich mit einer Erläuterung des hier angelegten Kommunikationsbegriffs verbinden. Es folgt in Kapitel 3.2 eine Erläuterung, was Kommunikation ist bzw. wie sie zustande kommt. Dabei zeigt sich, dass die Systemtheorie ein eher ungewöhnliches Verhältnis von der Kommunikation zu den kommunizierenden Personen konstruiert: Die Kommunikation beruht nicht auf den Willensakten der Personen, sondern entwickelt sich eigenständig – sie ist emergent. Das anschließende Kapitel 3.3 widmet sich diesem Verhältnis und endet mit der Einsicht, dass die Theorie von Luhmann an dieser Stelle der Präzisierung bedarf. Bevor die entsprechende Weiterentwicklung von Willke im Kapitel 3.5 aufgenommen wird, erfolgt in Kapitel 3.4 ein Exkurs, der tiefergehend aufzeigt, worauf es bei Theorieentwürfen in Bezug auf die Emergenz des Sozialen ankommt. Auf der Grundlage der Theorie von Willke können in Kapitel 3.6 schließlich drei zentrale emergente Erwartungen benannt werden, die den Interaktionsverlauf beeinflussen. Den Abschluss bildet eine zusammenfassende Übersicht zur Explikation des Kommunikationsbegriffs in Kapitel 3.7.

3.1 Schwierigkeiten bei der Explikation des Kommunikationsbegriffs

In diesem Kapitel soll die kommunikationstheoretische Basis gelegt werden. Doch bevor die Theorie entfaltet werden kann, ist auf drei Schwierigkeiten

hinzuweisen, die sich mit der Explikation eines Kommunikationsbegriffs in der Prägung von Luhmann verbinden:

Erstens sind die Ausführungen von Luhmann hinsichtlich der Kommunikation im Verhältnis zur Zentralität dieses Begriffs im Theoriegebäude erstaunlich dünn (vgl. zu dieser Einschätzung auch: Willke, 2005a, S. 107 ff.). Das kann zu unterschiedlichen, zuweilen sogar widersprüchlichen Interpretationen dieser Ausführungen führen. Für weitere Analysen scheint es daher wichtig, die in dieser Arbeit zugrunde gelegte Begriffsfassung klar offenzulegen, d. h. zu explizieren.

Zweitens bricht die Theorie von Luhmann mit Alltagskonzepten von Kommunikation. Während in gängigen Vorstellungen davon ausgegangen wird, dass die an der Kommunikation beteiligten Akteure durch ihr kommunikatives Handeln den Gesprächsverlauf bestimmen, geht die Systemtheorie davon aus, dass das Gespräch einer Eigenlogik folgt. Der Verlauf der Kommunikation steht demnach nicht allein im Einflussbereich der Akteure, sondern entwickelt ein Eigenleben, das umgekehrt Einfluss auf die an der Kommunikation beteiligten Personen ausübt. Diese Loslösung des Kommunikationsverlaufs vom Bewusstsein der Personen ist bei Luhmann mit der Emergenz des Sozialen bezeichnet (vgl. bspw. Luhmann, 2006, S. 259 ff.). Die Schwierigkeit besteht darin, diesen Gedanken der Emergenz logisch nachvollziehbar in der Theorie abzubilden und verständlich darzustellen.

Die dritte Schwierigkeit wurde bisher selten gesehen. Sie resultiert aus der Anwendung der Systemtheorie auf die eigene Theorieentwicklung und betrifft die Einsicht, dass ‚Kommunikation‘ nur der für das Bewusstsein geschaffene Begriff für ein soziales Phänomen ist, nicht aber das Phänomen selbst. Dieses liegt außerhalb des Bewusstseins. Kommunikationen können also nicht mit dem Bewusstsein gedacht werden, denn:

„Erforderlich wären Aussagen in der Logik der Kommunikation. Das Bewusstsein hat zu dieser Logik keinen direkten Zugang und kann sich somit nur in seiner eigenen Logik etwas über Kommunikation vorstellen“ (Willke, 2005a, S. 99).

Der einzige Ausweg besteht demnach in der Rekonstruktion von Kommunikation in der Kommunikation. Die Kommunikation ist in der Form zu thematisieren, dass Kommunikation als Theorie denkbar wird (vgl. Willke, 2005a, S. 95-99).

Im Folgenden geht es nun darum, mit diesen drei Schwierigkeiten umzugehen und eine Theorie der Kommunikation zu explizieren. Dabei stehen die Ausführungen von Luhmann im Mittelpunkt. Sie werden im Wesentlichen mit den Theorieweiterentwicklungen von Kieserling und Willke ergänzt. Bei der Darlegung der Theorie wird versucht, mit einer möglichst geringen An-

zahl an Fachbegriffen auszukommen. Prominente Begriffe der Systemtheorie, die für die vorliegenden Arbeit nicht von tragender Bedeutung sind und deshalb ausgespart werden, erscheinen an entsprechenden Stellen in den Fußnoten; so ist ein Abgleich mit anderen systemtheoretischen Texten erleichtert.

3.2 Kommunikation als Synthese von drei Selektionen

Luhmann beschreibt das Element einer Kommunikation als die Synthese der Selektionen von Information, Mitteilung und Verstehen. Auf diese drei Komponenten der Kommunikation wird nun näher eingegangen:

Die erste Selektion betrifft die *Information*, die in der Kommunikation mitgeteilt wird. Diese Selektion ist jedoch nicht so zu verstehen, dass aus einem *beliebigen* Vorrat an Informationen ausgewählt werden kann. Dieser Vorrat – Luhmann spricht auch vom *Verweisungshorizont* – ist vielmehr systemspezifisch, da er erst im Kommunikationsverlauf generiert wird: „Kommunikation greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst erst konstituiert, *etwas* heraus und lässt *anderes* beiseite“ (Luhmann, 1984, S. 194; vgl. ebd., S. 194 f. u. S. 200 f.; 1997, S. 71; 2006, S. 294). Oder etwas konkreter: „Wenn man einen bestimmten Satz spricht, ist dieser eine Auswahl aus der Menge der sprechbaren Sätze, die eingeschränkt ist durch das, was man vorher gesagt hat“ (Luhmann, 2006, S. 294).

Die Selektion der *Mitteilung* einer Information lässt sich in zwei Aspekte teilen. Erstens bezieht sich die Selektion der Mitteilung auf das *Motiv*, eine Information mitzuteilen; die sich mitteilende Person erscheint in der Kommunikation mit einer bestimmten Absicht zur Mitteilung; es gibt Gründe, wenn sich jemand zu Wort meldet. Zweitens geht es bei der Selektion der Mitteilung um die Wahl eines spezifischen *Mitteilungsverhaltens*, also um die Symbolisierung der Information (vgl. Luhmann, 1984, S. 195 u. S. 215; 2008d, S. 111).⁴

Das *Verstehen* als die dritte Selektion einer Kommunikation kann analog zur Mitteilung ebenfalls in zwei Aspekte untergliedert werden. Der erste Aspekt bezieht sich auf das Verstehen des Motivs, der zweite auf das Verstehen der symbolisierten Information:

⁴ Hinsichtlich der Selektion der Mitteilung reduziert Willke die möglichen Interpretationsweisen der Ausführungen von Luhmann explizit auf den „Willen zum Sprechen“ (Willke, 2005a, S. 107): „Mitteilung nach Luhmann hat also nichts mit der Art und Weise oder dem Wie der Kommunikation zu tun, auch nichts mit dem Medium der Mitteilung. Vielmehr verweist Mitteilung nur auf den Entschluss von Ego, den Willen zur Mitteilung von Informationen“ (Willke, 2005a, S. 108). Dieser Auslegung wird hier jedoch in Einklang mit Borggreve nicht gefolgt, da „Kommunikation weder auf Intentionalität noch auf Sprachlichkeit angewiesen ist“ (ebd., 2008, S. 38).

Zuerst beschreibt das Verstehen die „Beobachtung einer Differenz von Information und Mitteilung“ (Luhmann, 1997, S. 72). Es wird demnach verstanden, dass die Information keine unmittelbare ist, sondern eine vermittelte, d. h. „daß die Information sich nicht von selbst versteht“ (Luhmann, 2008d, S. 111). Dem Mitteilenden wird dabei eine Mitteilungsabsicht, ein *Motiv* unterstellt und zwar völlig unabhängig davon, ob tatsächlich ein solches Motiv vorlag. Kann kein Motiv unterstellt werden, so wird ein mitteilungsloses Verhalten des Gegenübers wahrgenommen und darüber eine unmittelbare Information generiert.⁵ Die Trennung von Mitteilung und Information erfolgt also erst beim Verstehen, weshalb erst hier die Kommunikation zustande kommt.⁶ Aufgrund dieser Umkehr der gängigen Vorstellung, dass eine Kommunikation durch den Sender bestimmt ist, nennt Luhmann die verstehende Person *Ego* und die mitteilende Person *Alter* (vgl. Luhmann, 1984, S. 195 u. S. 208 f.; 1997, S. 72; 2006, S. 299; 2008d, S. 111). Sehr bündig finden sich diese Gedanken in folgendem Zitat:

„Im Unterschied zu bloßer Wahrnehmung von informativen Ereignissen kommt Kommunikation nur dadurch zustande, daß Ego zwei Selektionen unterscheiden und diese Differenz seinerseits handhaben kann. Der Einbau dieser Differenz macht Kommunikation erst zur Kommunikation, zu einem Sonderfall von Informationsverarbeitung schlechthin“ (Luhmann, 1984, S. 198).

Nach dieser Vorentscheidung in der dritten Selektion – Kommunikation oder mitteilungsloses Verhalten? – deutet das im Zitat genannte ‚Handhaben‘ auf das Verstehen im engeren Sinne hin. Ego muss die mitgeteilte und symbolisch codierte Information vor dem Hintergrund seines eigenen Gedächtnisses rekonstruieren: Ego muss sich überlegen, was die beobachtete Mitteilung wohl bedeuten könnte (vgl. Luhmann, 1984, S. 197 f. u. S. 217; 2005a, S. 30; 2008d, S. 112 f.).⁷

Willke unterscheidet an dieser Stelle des Verstehens präzisierend zwischen Informationen und Daten. Während Daten die unmittelbaren Ergebnisse von Beobachtungen sind, entstehen Informationen erst dadurch, dass beobachteten Daten entlang der Relevanzkriterien der beobachtenden Person ein

⁵ Zum Begriff der ‚Wahrnehmung‘; vgl. Luhmann, 1995, S. 28 ff.

⁶ Aus handlungstheoretischer Perspektive heißt das: Die Kommunikation kommt erst *nachträglich* zustande.

⁷ Bei Luhmann rückt die Vorentscheidung (‚Kommunikation oder Verhalten?‘) sehr in den Mittelpunkt der Darstellungen, weshalb der Eindruck entstehen kann, die Selektion des Verstehens sei damit bereits vollständig beschrieben.

bestimmter Sinn⁸ beigemessen wird. Informationen sind deshalb stets interpretierte Daten, also abhängig von der beobachtenden Person; und mitgeteilt bzw. beobachtet werden keine Informationen, sondern nur Daten (vgl. Willke, 2005a, S. 105 f.).

Doch mit der Rekonstruktion der Information wäre das Verstehen nur unvollständig und daher missverständlich beschrieben, denn

„Verstehen ist nie [allein] eine bloße Duplikation der Mitteilung in einem anderen Bewusstsein, sondern im Kommunikationssystem selbst Anschlussvoraussetzung für weitere Kommunikation [...]: das Kommunikationssystem erarbeitet sich sein eigenes Verstehen“ (Luhmann, 2008d, S. 112).

Hinsichtlich des Verstehens meint Luhmann sogar: „Verstehen in kommunikativen Zusammenhängen wäre deshalb ganz unmöglich, wäre es darauf angewiesen, zu entschlüsseln, was gleichzeitig psychologisch abläuft“ (Luhmann, 1997, S. 73). Der Kommunikation ist es also völlig egal, was die beteiligten Personen konkret verstanden haben. Für die Kommunikation ist nur entscheidend, dass überhaupt *irgendetwas* als mitgeteilte Information konstruiert wurde. Denn dann kann die Kommunikation fortgesetzt werden: „Hier ist [...] kein Außenzustand gemeint, also nicht der psychische Zustand des Verstehenden selbst, sondern eine Bedingung dafür, dass die Kommunikation weitergeht“ (Luhmann, 2006, S. 297). In der Selektion des Verstehens wird folglich die Basis für die nachfolgende erste Selektion geschaffen:

„Denn jedes Einzelereignis [= Kommunikation] gewinnt seine Bedeutung (= Verständlichkeit) nur dadurch, daß es auf andere verweist und einschränkt, was sie bedeuten können, und genau dadurch sich selbst bestimmt“ (Luhmann, 1997, S. 73; vgl. Luhmann, 1984, S. 198 f.).

Die Selektion des Verstehens bezeichnet damit auf der Ebene des sozialen Systems die Veränderung des Verweisungshorizonts für andere Kommunikationen und gibt den Rahmen für den Anschluss weiterer Kommunikationen vor. Insofern ist es dann für die Kommunikation selbst unerheblich, ob die Informationskonstruktionen von Alter und Ego deckungsgleich sind, also auf psychischer Ebene Verständigung erzielt wurde. Das Verstehen der Kommunikation auf sozialer Ebene schließt das Missverstehen auf psychischer Ebene ein: Die Kommunikation kann grundsätzlich auch weiterlaufen, wenn die

⁸ „Sinn“ erscheint als ein in der Systemtheorie prominenter Begriff (vgl. bspw. Luhmann, 1984, S. 92-147; Willke, 2005a, S. 29 ff.). Die hier verfolgte Theorieentwicklung kommt jedoch ohne ihn aus. Deshalb wird auf genauere Ausführungen zu diesem Begriff an dieser Stelle verzichtet.

Informationskonstruktionen von Alter und Ego auf psychischer Ebene unähnlich oder sogar gänzlich verschieden ausfallen. Dabei ist es nicht entscheidend, ob Alter und Ego diese Diskrepanz ihrer Konstruktionen bewusst ist oder nicht. Mitunter kann ein unentdecktes Missverständnis oder Aneinandervorbeireden für den Fortgang des Kommunikationsprozesses sogar förderlich sein (vgl. Luhmann, 1984, S. 197 f. u. S. 217; 2005a, S. 30; 2008d, S. 112 f.).

Die beschriebene Unterscheidung von Verstehen auf psychischer Ebene und dem Verstehen in der Kommunikation deutet bereits an, dass in der Systemtheorie ein spezifisches und vielleicht etwas ungewöhnliches Verhältnis zwischen den psychischen Prozessen und der Kommunikation konstruiert wird: Es sind nicht die Menschen, die ein Gespräch führen, sondern das Gespräch führt sich letztlich selbst. Oder in den Worten von Luhmann: „Nicht der Mensch kann kommunizieren, nur die Kommunikation kann kommunizieren“ (Luhmann, 1997, S. 105; sehr ähnlich: Luhmann, 2008d, S. 109). Wie wird dieser Gedanke in der Theorie abgebildet?

3.3 Das Verhältnis von kommunikativen und psychischen Prozessen

Bevor hier das Verhältnis von kommunikativen und psychischen Prozessen geklärt werden kann, erscheinen einige abstrakte systemtheoretisch Überlegungen angebracht. Es gilt insbesondere vorab zu erläutern, was unter Strukturen und Prozessen verstanden werden soll. Dabei wird auch darauf eingegangen, wie sich Strukturen aufbauen, wobei die Begriffe der ‚Autopoiesis‘ und der ‚strukturellen Kopplung‘ relevant erscheinen.

Strukturen und Prozesse von Systemen

Ausgangspunkt ist die Unterscheidung von System und Umwelt. Ein System entsteht dadurch, dass es sich von seiner Umwelt abgrenzt.⁹ So bestimmt sich die Art der Elemente, die in dem System miteinander verknüpft¹⁰ werden (vgl. Luhmann, 1984, S. 35 f. u. S. 52). Übersteigt die Anzahl der Elemente die im System enthaltene Kapazität an Verknüpfungsmöglichkeiten, d. h. steht das System unter Selektionszwang hinsichtlich der Verknüpfung der Einzelelemente (bspw. weil nicht genügend Zeit zur Verfügung steht) und ist

⁹ Luhmann argumentiert an dieser Stelle – wie auch in vielen anderen Zusammenhängen – über die Formtheorie von Brown. Diese Theorie wird hier nicht entfaltet, da die Ausführungen auch ohne diesen Zusatz nachvollziehbar erscheinen.

¹⁰ Luhmann verwendet an gleicher Stelle neben ‚Verknüpfung‘ auch den Begriff der ‚Relationierung‘.

insofern unbestimmt, so gilt das System als komplex¹¹ (vgl. Luhmann, 1984, S. 45 ff. u. S. 70; 1997, S. 134-144; 2005c, S. 64).¹²

Komplexe Systeme verändern die Verknüpfungen und die verknüpften Elemente im Verlaufe der Zeit, d. h. es laufen *Prozesse* ab: „Prozesse kommen dadurch zustande (und der Prozeßbegriff soll hier dadurch definiert sein), daß konkrete selektive Ereignisse zeitlich aufeinander aufbauen, aneinander anschließen“ (Luhmann, 1984, S. 74; vgl. ebd., S. 67 f. u. S. 213). Die in den Prozessen verknüpften Elemente liegen nicht als solche vor, sondern sie werden im Prozess durch das System selbst erst produziert. Hier passt der Begriff der Autopoiesis, der nach dem Wortsinn ‚sich-selbst-erzeugend‘ bedeutet.¹³ Ein autopoietisches System erscheint insofern lebendig: „Elemente sind Elemente nur für die Systeme, die sie als Einheit verwenden, und sie sind es nur durch diese Systeme. Das ist mit dem Konzept der Autopoiesis formuliert“ (Luhmann, 1984, S. 43; vgl. sehr ähnlich Luhmann, 1997, S. 65).¹⁴ Ein System kann demnach ausschließlich die Elemente prozessieren, die es entsprechend der Abgrenzung von der Umwelt selbst hervorbringt, andere Elemente können nicht einbezogen werden; es handelt sich insofern um geschlossene Systeme (vgl. Luhmann, 1984, S. 60): „Auf der Ebene der eigenen Operationen gibt es keinen Durchgriff in die Umwelt, und ebenso wenig können Umweltsysteme an den autopoietischen Prozessen eines operativ geschlossenen Systems mitwirken“ (Luhmann, 1997, S. 92). Damit ist ausdrücklich nicht behauptet, dass die Umweltbedingungen für das Ablaufen der Prozesse egal wären. Ein System kann nicht in jeder beliebigen Umgebung überleben. Stets müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein, damit es prozessieren kann.

¹¹ Willke ist der Ansicht, dass der Begriff der Komplexität gänzlich anders zu fassen sei (vgl. Willke, 2005a, S. 155-165). Da der Begriff in seinen Details für die hier verfolgte Theorienteilentwicklung unerheblich ist, wird die Diskussion an dieser Stelle jedoch nicht weitergeführt.

¹² Situationen, die sich aufgrund der Komplexität durch Selektion ergeben und daher immer auch anders ausfallen können, bezeichnet Luhmann als ‚kontingent‘ (vgl. Luhmann, 1984, S. 47).

¹³ Die hier betrachteten Elemente sind temporalisiert, d. h. sie sind flüchtig und verschwinden unmittelbar nach ihrem Auftreten. Luhmann möchte „die Reproduktion der ereignishaften Elemente als *Operation* bezeichnen“ (Luhmann, 1984, S. 79).

¹⁴ Der Begriff der ‚Autopoiesis‘ stammt ursprünglich aus der Biologie und bezeichnet dort das Lebendige (vgl. Borggreffe, 2008, S. 43). Luhmann verwendet in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Selbstreferenz: „Ein System kann man als selbstreferentiell bezeichnen, wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf die Selbstkonstitution mitlaufen lässt“ (Luhmann, 1984, S. 59).

Und die Prozesse laufen dann auch nicht völlig zufällig ab. Vielmehr folgen sie der *Struktur* des Systems¹⁵: „Strukturen fassen die offene Komplexität der Möglichkeiten, jedes Element mit jedem anderen zu verbinden, in ein engeres Muster ‚geltender‘, üblicher, erwartbarer, wiederholbarer oder wie immer bevorzugter Relationen“ (Luhmann, 1984, S. 74; vgl. ebd., S. 62; 2005c, S. 64). Bevorzugt werden solche Strukturen, die zur Umwelt passen und so die Autopoiesis des Systems begünstigen. Systeme sind demzufolge in ihren Strukturen an die Bedingungen der Umwelt gekoppelt; Luhmann spricht daher von struktureller Kopplung¹⁶ und macht dabei deutlich, „dass die Strukturentwicklung eines Systems auf strukturelle Kopplungen insofern angewiesen ist, als sie keine anderen Strukturen aufbauen kann als solche, die mit der Umwelt kompatibel sind – obwohl die Umwelt nicht determinierend eingreift“ (Luhmann, 2006, S. 269). Zwischen Systemen, die sich in der Umwelt des jeweils anderen Systems befinden, besteht demnach aufgrund der beidseitigen strukturellen Kopplung eine Wechselwirkung.¹⁷ Diese Wechselwirkung sorgt dafür, dass sich die Systeme in ihren Strukturen stetig aufeinander abstimmen: Prozesse laufen einerseits entlang bewährter Strukturen ab und verfestigen sie auf diese Weise; andererseits sind Prozesse auch tentativ angelegt, d. h. sie erkunden neue Möglichkeiten und modifizieren die Strukturen auf diese Weise (vgl. Luhmann, 1997, S. 92-120).¹⁸

Die hier zu betrachtenden Systeme können die mit ihren Beobachtungsinstrumenten wahrgenommenen Daten aus der Umwelt demnach stets nur vor dem Hintergrund der eigenen Strukturen aufnehmen und verarbeiten. „In diesem Sinne operieren selbstreferenzielle Systeme notwendiger Weise im Selbstkontakt, und sie haben keine andere Form für Umweltkontakt als Selbstkontakt“ (Luhmann, 1984, S. 59). Die Struktur lenkt die Entwicklung

¹⁵ Luhmann spricht auch von der ‚Konditionierung‘ der Prozesse durch die vorangegangenen Prozesse und die so aufgebaute Struktur (vgl. Luhmann, 1984, S. 44 f.).

¹⁶ Der Begriff der strukturellen Kopplung verweist einmal mehr auf die *prozessuale* Geschlossenheit trotz Umweltkontakt. Die Prozesse sind insofern von den Umweltbedingungen gleichzeitig total abhängig und total unabhängig. Nahezu synonym zum Begriff der strukturellen Kopplung verwendet Luhmann auch den Begriff der Interpenetration (vgl. Luhmann, 2006, S. 265 ff. u. S. 272 ff.; vgl. zur Autonomie und Kopplung: Luhmann, 1997, S. 776).

¹⁷ Diese Annahme der Wechselwirkung zwischen den Ebenen des Psychischen und des Sozialen kann abgrenzend zum methodologischen Individualismus einerseits (‚das Soziale baut sich mikrodeterminiert aus dem Psychischen auf‘) und dem methodologischen Kollektivismus andererseits (‚das Psychische ist vom Sozialen makrodeterminiert‘) als methodologischer Situationalismus bezeichnet werden (vgl. Meyer, 2009, insb. S. 415 ff.; ähnlich Lohse, 2011, S. 191).

¹⁸ Die Begriffe ‚Irritation‘ und ‚structural drift‘ beschreiben sehr ähnliche Sachverhalte wie jener der ‚strukturellen Kopplung‘, siehe speziell: Luhmann, 1997, S. 118 f. u. S. 789.

und Verarbeitung von Informationen und steuert das System so entsprechend seiner Eigenlogik (vgl. Willke, 2005a, S. 106; 2005b, S. 271).¹⁹

Psychische und soziale Prozesse

Im Sinne dieser abstrakten Vorüberlegungen unterscheidet die Systemtheorie u. a. psychische Systeme²⁰ und soziale Systeme.

Psychische Systeme prozessieren ausschließlich Erleben.²¹ ‚Erleben‘ ist für Urban die Operation des psychischen Systems, bei der Beobachtungen in die psychische Struktur eingeordnet werden:

„Das bedeutet, das psychische Symbol ist das Bezeichnungsmoment der Formoperation, in der sich das Fragment des Erlebens deshalb durch sich selbst bezeichnen kann, weil es in diesem Sich-selbst-Bezeichnen bereits eine Ähnlichkeit mit gleichartigen vergangenen Formoperationen aktualisiert. [...] Erfahrung kann genau dieses Moment des Zusammenhangs der Erlebensfragmente transportieren“ (Urban, 2012, S. 101).

Dass das Erleben dabei vielfältige Operationsformen umfasst, lässt sich mit Wasser ergänzend aufzeigen:

„Psychische Systeme mögen denken, fühlen, Bewusstsein haben oder unbewusst operieren. Ihren ‚gemeinsamen Nenner‘ finden alle diese Operationen in der Tatsache, dass erlebt wird, wann immer gefühlt oder gedacht wird, eben weil ‚Erleben‘ noch nicht festlegt, wie ‚erlebt‘ wird: bewusst oder unbewusst, gedanklich oder eher in Form diffuser Gefühle“ (Wasser, 2003, S. 26).

¹⁹ Willke spricht in den zitierten Passagen auch von ‚systemspezifischen Relevanzkriterien‘.

²⁰ Psychische Systeme werden an den zitierten Stellen auch als ‚Bewusstseinssysteme‘ bezeichnet. Von diesem Begriff wird hier jedoch kein Gebrauch gemacht, da auch unbewusste Prozesse als psychische Prozesse angesehen werden (vgl. Wasser, 2003).

²¹ Es ist in der systemtheoretischen Literatur relativ unklar, was als Prozess des psychischen Systems gelten soll. Luhmann spricht von ‚Vorstellungen‘ und möchte dabei Ideen und Empfindungen mitgemeint wissen (vgl. Luhmann, 1984, S. 355 f.). Auch Gefühle werden bei Luhmann im Kontext der Psyche verhandelt: Sie stehen im Zusammenhang mit Erwartungen und Ansprüchen (vgl. Luhmann, 1984, S. 363 ff.). In dieser Arbeit wird das ‚Erleben‘ als Prozess des psychischen Systems angenommen. Der Vorteil wird darin gesehen, dass erstens Emotionen und unbewusste Prozesse theoretisch besser abgebildet werden können (vgl. Urban, 2012; Wasser, 2003) und dass zweitens begrifflich gute Anschlüsse an aktuelle Bildungstheorien bestehen (vgl. bspw. Prohl, 2010). Luhmann (2005b) verwendet den Begriff des Erlebens in einem anderen Zusammenhang, nämlich in Abgrenzung zum Handeln – das wird im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht relevant.

Der Begriff des Erlebens macht des Weiteren deutlich, dass das psychische System weder mit dem ‚Gehirn‘ zu verwechseln ist, noch dass dort neurophysiologische Prozesse ablaufen; das Körperliche (die Somatik) ist ein anderes System. Das psychische Erleben kann deshalb auch nicht auf die somatische Ebene aufgelöst werden (vgl. Wasser, 2003, S. 2 f. u. S. 27).

Diese strikte Trennung der Psyche von der Somatik zeigt sich auch im Verhältnis von der Psyche zum Sozialen. Psychische Systeme prozessieren Erleben und nichts anderes. Und ausschließlich soziale Systeme prozessieren Kommunikation. Weder kann ein psychisches System kommunizieren, noch kann ein soziales System erleben.

Das psychische System ist in seinem Erleben also ebenso frei, wie das soziale System in seinen Kommunikationen. Diese Freiheit der Systeme wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass sich beide Systeme in der Umwelt des jeweils anderen Systems befinden. Sie sind wechselseitig strukturell gekoppelt und nehmen so aufeinander Einfluss: Die Struktur der Kommunikationsprozesse des sozialen Systems ist beeinflusst vom Erleben der psychischen Systeme; und umgekehrt bestimmen die sozialen Strukturen mit, was und wie erlebt wird. Es besteht also eine Wechselwirkung zwischen psychischem und sozialem System. Damit ist ausdrücklich nicht gemeint, dass ein System in das andere hineingreift. Der Einfluss entsteht allein dadurch, dass sich ein System für das andere System als eine Irritation darstellt, auf die das irritierte System dann in den eigenen Prozessen und letztlich der Anlage der eigenen Struktur reagiert (vgl. bspw. Luhmann, 1984, S. 191-241; 2006, S. 247-287; 2008d, S. 109-120).

Auf der Basis dieser Überlegungen lässt sich nun das Verhältnis von Kommunikations- und Erlebensprozessen systemtheoretisch präzisieren: Die Prozesse von psychischen und sozialen Systemen sind streng voneinander getrennt. Beide Systeme produzieren ihre Elemente aus sich selbst heraus. Das bedeutet, dass psychische Prozesse nicht direkt in die Kommunikation eingehen können und ebenso umgekehrt, dass sich Kommunikation nicht auf psychische Prozesse zurückführen lässt:

„Kann man alles, was man sozial wahrnimmt, erklären, indem man psychologische Untersuchungen über die Beteiligten anstellt? Und wenn das psychologisch geht, dann wird es ja vielleicht auch neurophysiologisch gehen, und wenn das so geht, dann wird es ja vielleicht auch über Zellchemie laufen, und schließlich muss man alles in die unheimliche Innenwelt der Atome auflösen“ (Luhmann, 2006, S. 259).

Luhmann lehnt solch einen Reduktionismus, in dem soziale Prozesse auf psychische Prozesse und psychische Prozesse auf neurophysiologische Prozesse zurückgerechnet werden können, entschieden ab. Gegen eine solche

Position wendet er „zusätzlich ein, daß es sich nicht einmal um Reduktionismus handele, sondern nur um eine (extrem verkürzte) Relationierung auf psychische statt auf soziale Systeme“ (Luhmann, 1984, S. 347). Psychische Prozesse bleiben generell außerhalb der Kommunikation und können nur durch stellvertretende Begriffe in der Kommunikation eine mehr oder minder diffuse Verweisung erhalten. Dies bestreitet nicht, dass psychische Prozesse gegeben sein müssen, damit Kommunikation stattfinden kann.²² Doch sind diese psychischen Prozesse nicht mit der Kommunikation zu verwechseln:

„Sie [die Kommunikation] ist genuin sozial insofern, als sie zwar eine Mehrheit von mitwirkenden Bewußtseinssystemen voraussetzt, aber (eben deshalb) als Einheit keinem Einzelbewußtsein zugerechnet werden kann“ (Luhmann, 1997, S. 81).

Die zentrale Idee besteht darin, das soziale System als eigenständig zu begreifen.²³ Kommunikation soll eben nicht allein die Beziehung zweier psychischer Systeme sein, bei dem das eine System dem anderen eine Botschaft überträgt. Vielmehr bringt sich die Kommunikation als Synthese von drei Selektionen selbst hervor und ist deshalb etwas Eigenständiges und damit emergent von der psychischen Ebene. Hierin liegt das Charakteristikum der Systemtheorie: Es wird „die Emergenz der Kommunikation selbst betont. Es wird nichts übertragen“ (Luhmann, 2008d, S. 113). Für Luhmann gilt, dass „Emergenz nur über Relationierung von Elementen, nur über Systembildung zustandekommt“ (Luhmann, 2005c, S. 62). Das bedeutet, dass „emergente Ordnungen die Elemente, die sie verknüpfen, selbst konstituieren müssen (wenngleich sie dabei an Vorleistungen unterer Ordnungsebenen gebunden sind und auf diese aufbauen müssen)“ (ebd., S. 63). „Emergenz ist demnach nicht einfach Akkumulation von Komplexität, sondern Unterbrechung und Neubeginn des Aufbaus von Komplexität“ (Luhmann, 1984, S. 44). Somatik, Psyche und Soziales bauen nicht aufeinander auf, sondern sie konstituieren sich jeweils selbst. Kurz: Die Autopoiesis des Systems begründet für Luhmann die Emergenz des Sozialen gegenüber dem Psychischem (und die des Psychischen gegenüber der Somatik) (vgl. Luhmann, 2006, S. 262; 2008d, S. 111).

Diese Theoriekonstruktion von Luhmann zur Emergenz des Sozialen ist umstritten. Es stellt sich insbesondere die Frage, wie es vorstellbar sein soll,

²² Zur Interpenetration von psychischem und sozialem System: vgl. Luhmann, 2006, 264-268.

²³ Damit ist eine soziologische Theorie angestrebt, die sich einerseits klar von der Psychologie und andererseits von Handlungs- und Entscheidungstheorien abgrenzt, die sich dem methodologischen Individualismus verpflichtet fühlen (vgl. bspw.: Luhmann, 2006, S. 250 ff.; 1997, S. 38 f., S. 70 f. u. S. 86; 1984, S. 192, S. 201 ff. u. S. 229).

dass das soziale System eigenständig etwas tun kann, etwa kommunizieren (vgl. z. B. Lohse, 2011, S. 200). An dieser Stelle hakt u. a. auch Willke ein. Das Soziale müsste für ihn mehr sein als das Ergebnis von Selektionen, die auf psychischer Ebene getroffen werden. Willke ist jedoch der Ansicht, Luhmann

„kehrt insbesondere in der die Kommunikation abschließenden Komponente des Verstehens zur Ebene des mentalen Systems, zum Bewusstsein zurück und verweigert darin der Kommunikation genau den Status als soziale Tatsache, den zu begründen sein Ziel war“ (Willke, 2005a, S. 105; vgl. ebd., S. 93).

Das Soziale realisiert sich insofern auf der psychischen Ebene der an der Kommunikation Beteiligten, und zwar ohne dass für Willke dabei erkennbar wird, worin letztlich das *Eigenständige* des Sozialen bestehen soll. Er unterbreitet deshalb einen Theorievorschlag, der das emergente Verhältnis von psychischem und sozialem System stärker herausstellt. Doch bevor hier dieser Vorschlag zur Emergenz aufgenommen wird, erscheinen aufgrund der Ungewöhnlichkeit dieser theoretischen Position und ihrer großen Bedeutung für diese Arbeit vorab ein paar etwas weiter ausholende Grundsatzüberlegungen angebracht. Insbesondere solchen Personen, denen die Vorstellung einer eigenständigen Kommunikation bisher schwer fällt, möchte der Exkurs einige Gedanken anbieten, die den weiteren Mitvollzug der Arbeit eventuell erleichtern.

3.4 Exkurs: Emergenz

Schon die Bestimmung von Emergenz ist schwierig: Hoyningen-Huene (2011) hat neun Adäquatheitsbedingungen zur Explikation eines vernünftigen Emergenzbegriffs postuliert.²⁴ Entsprechend dieser Postulate richtet sich der Begriff der Emergenz einerseits gegen den (physikalischen) Reduktionismus bzw. den methodologischen Individualismus und andererseits gegen nicht-physische Positionen. Während der Reduktionismus davon ausgeht, dass die Ereignisse der höheren Ebene allein durch die Ereignisse auf der niedrigeren Ebene erklärt werden können, nehmen nichtphysische Positionen an, dass eine z. B. göttliche Instanz die Ereignisse auf der höheren Ebene mit beeinflusst. Übertragen auf die Kommunikation bedeutet dies: Die Ebene des Sozialen darf sich weder auf die Ebene der handelnden Akteure auflösen lassen, noch dürfen transzendente, d. h. übernatürliche Überlegungen zur Erklärung

²⁴ Mit ‚vernünftig‘ meint Hoyningen-Huene eine Reihe von Werturteilen (2011, S. 37 f.). An dieser Stelle wird auf eine Wiedergabe dieser Werturteile ebenso verzichtet, wie auf eine Darstellung der einzelnen Postulate.

der Eigenständigkeit des Sozialen herangezogen werden. Selbstverständlich lässt sich Emergenz auch nicht durch Unwissenheit der beobachtenden Person begründen: „Nicht mangelndes Wissen über ein System und dessen Mikrostruktur, sondern etwas in der Natur der Sache, ist der Grund der Nichtreduzierbarkeit oder Nichtableitbarkeit eines emergenten Phänomens“ (Lohse, 2012, S. 192).²⁵ Es scheint, dass das Konzept der Emergenz ein übernatürliches Phänomen naturwissenschaftlich erklären will. Wie kann das gelingen?

Zuerst ist zu betonen, dass auch die Erklärungen der Naturwissenschaften nicht so unumstößlich und eindeutig sind, wie gemeinhin gerne angenommen wird. Um dies zu erkennen, genügt schon ein oberflächlicher Blick in die aktuelle naturphilosophische Literatur (vgl. z. B. Esfeld, 2011; Kaku, 2014). Es lässt sich bspw. fragen, ob die Naturgesetze tatsächlich unveränderliche Gesetze sind, oder ob sie nicht auch der Evolution unterliegen (vgl. Sheldrake, 1990, S. 16-34 u. S. 146 ff.; ähnlich Esfeld, 2011, S. 84-107). Luhmann weist ebenfalls auf die Ungewissheiten der Naturwissenschaften hin:

„Und während man im 17. Jahrhundert noch hoffte, daß die Moral auf ebenso beweisbare Grundlagen gebracht werden könne wie die Mathematik, steht heute fest, daß die Grundlagen der Mathematik ebensowenig beweisbar sind wie die der Moral“ (Luhmann, 2004c, S. 92).

Es lässt sich demnach durchaus anzweifeln, inwiefern das zeitgenössische Paradigma der naturwissenschaftlichen Gemeinde das zur Erklärung der Emergenz des Sozialen allein gültige sein darf.

Wenn das aktuelle Paradigma der Naturwissenschaft das Verständnis der Emergenz des Sozialen erschwert oder sogar unmöglich macht, dann lohnt sich evtl. ein Blick an die Grenze des in der naturwissenschaftlichen Gemeinde Akzeptierten. Anschlussfähig erscheint bspw. die von Sheldrake (1990) entwickelte Hypothese morphischer Felder:

„Nach dieser Hypothese hängen Gestalt und Art der Dinge von Feldern ab, die ich *morphische Felder* nenne [...] Morphische Felder sind, wie die bekannten Felder der Physik [z. B.: magnetische Felder], nicht-materielle Kraftzonen [...] Sie] bilden und entwickeln sich in Raum und Zeit unter dem Einfluß dessen, was tatsächlich in der Welt geschieht“ (Sheldrake, 1990, S. 11).

²⁵ Ohne diesen Zusatz handelt es sich um sog. *schwache* Emergenz, die problemlos mit der Position des Reduktionismus in Einklang gebracht werden kann (vgl. Lohse, 2011, S. 192)

Sheldrake hat seine Theorie der morphischen Felder auch selbst auf soziale Phänomene bezogen: „Solche Felder strukturieren die Sprache, das Denken, das Brauchtum, die Kultur und die Gesellschaft“ (ebd., S. 302). Die systemtheoretischen Annahmen bezüglich der Emergenz des Sozialen bekommen auf diese Weise eine naturwissenschaftlich argumentierende Fundierung.

Es ist jedoch nochmals zu betonen, dass die Theorie morphischer Felder in der aktuellen Naturwissenschaft nicht anerkannt und zumindest von dieser Seite deshalb auch kein allzu großer Zuspruch zu erwarten ist. Die Theorie gilt als para- oder sogar pseudowissenschaftliches Produkt.²⁶ Vielleicht liegt es daran, dass es sich um ein „Denken am Rande des Udenkbaren“ (Sheldrake, McKenna & Abraham, 1993) handelt. Im Paradigma der Systemtheorie wäre dies nur logisch: Bereits eingangs wurde aufgezeigt, dass sich das Soziale nicht denken lässt; allein Gedanken sind denkbar. Aber es wäre doch schon sehr verwunderlich, wenn in der Realität nur Dinge existierten, die auch denkbar oder durch die gerade gängige Lehrmeinung der Naturwissenschaften als denkbar deklariert sind.

Eventuell wäre es auch möglich, die Emergenz des Sozialen über aktuell akzeptierte Theorien der Physik herzuleiten. Das würde die Angelegenheit vielleicht auf ein stabileres Fundament setzen. Anschaulicher wird das Konzept der Emergenz damit jedoch sicherlich nicht, da die Theorien der Physik mitunter ebenso kompliziert sind wie die Systemtheorie. Darüber hinaus folgen naturwissenschaftliche Theorien oft ebenfalls recht schwer vorstellbaren Annahmen. Es sei nur bspw. an das Doppelspaltexperiment erinnert, bei dem sich das Universum gemäß der durchaus gängigen Theorie in parallele Welten verzweigt (vgl. Kaku, 2014, S. 487 ff.). Mit Luhmann lässt sich resümieren:

„Eine Theorie der Kommunikation muß im Unanschaulichen entwickelt werden. Nachdem aber auch die Physik mit der Relativitätstheorie und der Quantenphysik diesen Weg beschritten hat, sollte darin kein prinzipieller Einwand liegen“ (Luhmann, 1995, S. 24).

Auf eine tiefergehende Theoriediskussion um die Bedingungen und Möglichkeiten der Emergenz wird an dieser Stelle verzichtet, da sie wenig einträglich zu sein scheint. Die Aufarbeitung des relativ unübersichtlichen Theoriegeflechts würde letztlich nur in der Feststellung eines Paradigmenstreits der Naturphilosophie münden (vgl. Willke, 2005c, S. 111; Lohse, 2011, S. 205). Deshalb wird die Emergenz des Sozialen gegenüber dem Psychischen an

²⁶ Gleichwohl sind solche Überlegungen in der Naturwissenschaft auch nicht völlig abwegig. So postuliert bspw. Nobelpreisträger Wigner die Existenz eines ‚kosmischen Bewusstseins‘ (vgl. Kaku, 2014, S. 485 ff.).

dieser Stelle schlicht gesetzt: Das Soziale ist etwas Eigenständiges und lässt sich darum nicht auf die Akteursebene zurückführen. Oder wie es Luhmann trocken formuliert: „Wenn ein Beobachter Verhalten auf Individuen zurechnet und nicht auf soziale Systeme, ist das *seine* Entscheidung“ (Luhmann, 1984, S. 347; vgl. ebenso Willke, 2005a, S. 111).²⁷

3.5 Die emergente Struktur des Sozialen: Kollektives Wissen

Wie lässt sich nun – auf der Basis der eben vorausgeschickten Überlegungen zur Emergenz – die Eigenständigkeit des Sozialen in der Theorieentwicklung umsetzen? Es war bereits angekündigt, dass in diesem Punkt die Gedanken von Willke aufgenommen werden. Dabei rücken nun die in der hier vorgenommenen Theorieentwicklung bisher vernachlässigten *Strukturen* der Systeme in den Fokus.

Für Willke liegt Emergenz dann vor, wenn eine Ebene „Eigenschaften aufweist, welche nicht aus den Eigenschaften der Elemente oder Komponenten zu erklären ist, aus welcher sich die neue Form bildet“ (Willke, 2005a, S. 47). Zusätzlich wird dabei betont, „dass diese systemtheoretische Position keinerlei metaphysische oder transzendente Hilfestellung zur Erklärung von Emergenz benötigt. Sie bewegt sich streng im Rahmen einer naturalistischen Weltansicht“ (Willke, 2005a, S. 48).

Zur theoretischen Umsetzung der Emergenz dient Willke die Vorstellung, dass der Sinn des in der Kommunikation vollzogenen Verstehens in der Generierung von Wissen²⁸ liegt. Das Wissen steckt in der Struktur des Systems.²⁹ Es baut sich aus Informationen auf und ordnet gleichzeitig die Prozesse

²⁷ Die nachfolgenden Darstellungen könnten deshalb speziell auf solche Personen enigmatisch wirken, die versuchen, beim Verstehen der Ausführungen ihre reduktionistische Alltagslogik zu verwenden und nicht bereit sind, diese zugunsten des emergenztheoretischen Ansatzes aufzugeben. Deutlich leichter sollte der Mitvollzug der Überlegungen aber Personen fallen, die einen philosophischen Standpunkt vertreten, der transzendente Erscheinungen und damit eine sozial wirksame Kraft jenseits der Individuen zulässt.

²⁸ Willke versteht unter Wissen „eine auf Erfahrung gegründete *kommunikativ konstituierte und konfirmierte Praxis*“ (Willke, 2005a, S. 111; vgl. ebd., 2001, S. 5). Und „Praxis meint ein Ensemble sozialer Praktiken, die der Bewältigung einer konkreten Aufgabe dienen“ (Willke, 2001, S. 8). Demnach geht Willke davon aus, dass Wissen allein durch Kommunikationen und ausschließlich in Bezug auf soziale Problemlagen aufgebaut werden kann. Diesen Einschränkungen wird hier nicht gefolgt. Wissen wird hier stattdessen als Struktur des Systems aufgefasst, die sich mit Bezug zur Umwelt (strukturelle Kopplung) in den systemeigenen Prozessen verfestigend entwickelt.

²⁹ Willke ist der Ansicht, dass das Wissen nicht nur in den Strukturen, sondern auch in den Prozessen und Regelsystemen eines Systems gespeichert wird. Hier wird als Wissensspeicher nur die Struktur angeführt, da Willke erstens ziemlich unklar lässt, was Regelsysteme konkret sein sollen und zweitens Prozesse aufgrund ihres Ereignischarakters als wenig beständig und damit als Speicher ungeeignet erscheinen.

se (vgl. Willke, 2005a, S. 111, S. 119 f. u. S. 131). So ist auch Urban der Ansicht: „Das psychische Erleben kann nie singular sein, sondern ist immer schon in einen systemeigenen Verweisungszusammenhang eingebunden“ (Urban, 2012, S. 101; vgl. Willke, 2005a, S. 111 ff.; 2001, S. 5 f.). Die Struktur ist insofern das Vor-Wissen, auf dem dann neues Wissen durch das Erleben aufbaut:

„Wissen entsteht, [...] wenn Informationen sich in einen bestehenden Erfahrungskontext einfügen und in Auseinandersetzung mit diesem Kontext einpassen lassen. Dieses ‚Einpassen‘ ist nicht auf Übereinstimmung/Konsens beschränkt, sondern kann ebenso gut auch auf Abweichungen und Unterschieden beruhen – in diesem Fall entsteht neues oder revidiertes Wissen“ (Willke, 2001, S. 5; 2005a, S. 112; vgl. ebd., S. 59).

Jedes Erleben betrifft also die systemspezifische Struktur und verfestigt bzw. verändert das darin hinterlegte Wissen. Dies gilt selbstverständlich auch für das Erleben von Kommunikation (vgl. Urban, 2012, S. 106 f.; Willke, 2005, S. 113; 2001, S. 6 f.).

Die Wissensgenerierung vollzieht sich jedoch nicht nur auf der Ebene des psychischen Systems, sondern analog im sozialen System: „Kommunikative Praxis erzeugt deshalb gleichzeitig personales Wissen (Wissen der Personen) und kollektives Wissen (Wissen der sozialen Systeme)“ (Willke, 2005a, S. 116). Mit anderen Worten: Kommunikation nimmt sowohl Einfluss auf die Strukturen der beteiligten psychischen Systeme als auch auf die soziale Struktur.

Das in der Struktur des sozialen Systems verankerte kollektive Wissen ist – ebenso wie personales Wissen – generell implizit und deshalb nicht direkt beobachtbar. Es lässt sich jedoch explizieren und so indirekt sichtbar machen. Wie personales Wissen bspw. über Tests in gewisser Weise explizierbar ist, so zeigt sich das kollektive Wissen in manifesten sozialen Strukturen, die zu einem spezifischen Ablauf von Kommunikationen führen (vgl. Willke, 2005a, S. 128). Gedacht ist in diesem Zusammenhang bspw. an die Symbolik der Sprache, die über die Semiotik die Möglichkeiten der Kommunikation vorgibt (vgl. Willke, 2005a, S. 61, S. 95 f., S. 115 u. S. 120). So stellt Luhmann dann auch fest, dass „Sprache eine extrem unwahrscheinliche Art von Geräusch“ (Luhmann, 1997, S. 110) ist. Ferner bezieht sich Willke beim kollektiven Wissen u. a. auf Konventionen, Sitten, Rollen, Traditionen und Rituale (vgl. Willke, 2005a, S. 129; 2001, S. 9). Wie sich das soziale System

Des Weiteren führt Willke den Begriff der ‚Erfahrung‘ ein, der ebenfalls als Synonym für das Wissen bzw. die Struktur gelten kann. Der Erfahrungs-Begriff bietet sich an, wenn Anschlüsse an die Bildungstheorie gesucht werden (vgl. bspw. Prohl, 2010, S. 159-176).

von den psychischen Systemen abhebt, das zeigt Willke u. a. anhand der Politik:

„Das Erstaunliche ist dann gerade, dass ein politisches System in seinen Strukturen, Prozessen und Regeln beispielsweise die Herrschaftsform Demokratie postuliert und faktisch realisiert, obwohl viele (und in Extremfällen sogar eine Mehrheit von) Personen als Mitglieder der Gesellschaft Demokratie als Herrschaftsform weder verstehen noch vertreten“ (Willke, 2005a, S. 131 f.).

Mit dem Aufbau solch eines kollektiven Wissens begründet Willke die Emergenz des Sozialen: „Die Eigenständigkeit des Sozialen resultiert aus der Widerständigkeit symbolischer Systeme, die ihre eigene Logik gegen die Logik des Bewusstseins zur Geltung bringen“ (Willke, 2005a, S. 115). Das soziale System entwickelt demnach in seiner Struktur eine eigene Intentionalität – ein zugegebener Maßen durchaus ungewöhnlicher Gedanke (vgl. ebd., S. 147 ff.). Wie ist das vorstellbar?

Der Begriff der ‚Erwartung‘ hilft an dieser Stelle weiter. Erwartungen verorten sich in psychischen Systemen und beschreiben deren Bezug zur Umwelt:

„Die Form, in der ein individuelles psychisches System sich der Kontingenz seiner Umwelt aussetzt, kann in ganz allgemeiner Weise als Erwartung bezeichnet werden. Es handelt sich mithin um dieselbe Form, die auch zur Bildung sozialer Strukturen benutzt wird“ (Luhmann, 1984, S. 362; vgl. zum Begriff der Erwartung auch Willke, 2005a, S. 168).

Das psychische System bringt Erwartungen unter Bezug auf die soziale Umwelt hervor, bekommt sie mithin gleichsam aufgedrückt. Solche situationsübergreifenden und unabhängig von den psychischen Systemen bestehenden Erwartungen werden *generalisierte* Erwartungen genannt. Sie entsprechen dem kollektiven Wissen bzw. der sozialen Struktur (vgl. Willke, 2005a, S. 131 ff.; Luhmann, 1997, S. 94 u. S. 320). Nun kann einsichtig werden, dass es keiner Mystik bedarf, damit das soziale System einer eigenen Intention folgen kann. Es realisiert seine kommunikative Intention letztlich über die Implantierung von Erwartungen:

„Tatsächlich handelt es sich in soziologischer Sicht nicht um Zauberei, sondern um den ganz alltäglichen Vorgang einer *creatio ex nihilo*, die im Kontext sozialer Systeme dadurch gelingt, dass auf der Basis generalisierter Imagination Unterstellungen unterstellt, Erwartungen und Erwartungserwartungen erwartet, unterstellte Unterstellungen erwartet etc. wer-

den, so dass aus dem Nichts komplexe Architekturen sozialer Realität entstehen“ (Willke, 2005a, S. 154).

Die durch die soziale Struktur bewirkten Erwartungen führen – ganz im Sinne der Theorie morphischer Felder – zu spezifischen Verknüpfungen von Kommunikationen (vgl. auch Willke, 2005a, S. 49). Die soziale Struktur ist gleichsam das Leitungsnetz möglicher Kommunikationen: „Der [...] mögliche Kommunikationsverkehr muss den durch kollektive Erfahrung geformten Mustern folgen“ (Willke, 2005, S. 135).³⁰

So lässt sich nun auch genauer erklären, wie der bereits eingeführte Verweisungshorizont die Selektionsmöglichkeiten der Kommunikation limitiert. Er entsteht im Kommunikationsprozess und bestimmt durch zunehmend generalisierte Erwartungen die systemspezifischen Anschlussmöglichkeiten von Kommunikationen. Grundsätzlich wird erwartet, dass die einzelnen Beiträge zum Thema³¹ und dem Kontext der Kommunikation passen: „Man kann bei einer laufenden Konversation nicht hinzutreten und mitmachen, ohne in die Interaktionsgeschichte eingeführt zu werden oder sie erraten zu können“ (Luhmann, 1997, S. 580).

Die sozialen Erwartungen lassen sich wecken, weil psychische Prozesse flüchtig sind. Damit ist gemeint, dass die Erinnerung eines vergangenen Gedankens nicht dieser vergangene Gedanke selbst ist; er ist vorbei. Es ist ein neuer Gedanke: „Erinnerung ist also die Beobachtung eines vergangenen Gedankens durch einen aktuellen Gedanken“ (Willke, 2005, S. 39). Das kollektive Wissen entfaltet sein soziales Wirken nun über die an der Interaktion beteiligten Personen, indem von diesen eine bestimmte Erinnerung generalisiert erwartet wird:

„Wenn und soweit psychische Systeme an Kommunikation teilnehmen, regelt die Kommunikation, was jeweils aus dem Individualgedächtnis aktualisiert werden muß. [...] Dies [sic] Aktivieren individueller Gedächtnisse schließt die Notwendigkeit ein, in der Kommunikation so zu tun, als

³⁰ Dieses Phänomen wurde u. a. auch in der Psychologie mit den Begriffen der ‚selbsterfüllenden Prophezeiung‘ und des ‚Pygmalioneffekts‘ beschrieben (vgl. bspw. Gerber, 2016, S. 254-274). Anders als die Psychologie erklärt die Systemtheorie dieses Phänomen aber soziologisch.

³¹ Für Kieserling bilden die ‚Themen‘ des Kommunikationsprozesses die Struktur von Interaktionen (vgl. ebd., 1999, S. 180; u. a.: Luhmann, 1984, S. 216; 1997, S. 77 f.). Letztlich entspricht die thematische Strukturierung (vgl. hierzu auch Borggreffe & Cachay, 2015, S. 54 f.) dem bereits eingeführten ‚Verweisungshorizont‘ der Kommunikation, denn es wird generalisiert erwartet, dass die einzelnen kommunikativen Beiträge dem eingeschlagenen Thema folgen und sich in diesem Sinne unmittelbar aufeinander beziehen lassen (vgl. Kieserling, 1999, S. 134, S. 182 u. S. 194). Deshalb wird hier zur Vermeidung von Redundanzen auf den Begriff der ‚Themen‘ verzichtet.

ob man sich erinnern könnte. Mitmachen erfordert Heuchelei“ (Luhmann, 2002, S. 34 f.).

Die in dieser Weise den psychischen Systemen nahegelegte Erwartung hinsichtlich der Erinnerung führt dazu,

„dass eine zu einem bestimmten Thema laufende Kommunikation eigene Muster ausbildet. Die Muster verfestigen sich durch Wiederholung, Bestätigung, Revision, Konflikt etc. Die Verfestigungen wirken rekursiv darauf zurück, welche weiteren Kommunikationen an die bisherigen anschließen können“ (Willke, 2005a, S. 120 f.).

Der Gesprächsverlauf folgt also nicht unmittelbar den Intentionen der an der Interaktion beteiligten Personen.³² Stattdessen wird eine bestimmte Information mitgeteilt oder verstanden, weil es entsprechend des Verweisungshorizonts in der Situation sozial in dieser Form erwartet wird. So nehmen die in der Umwelt des Interaktionssystems befindlichen psychischen Systeme zwar Einfluss auf die sozialen Prozesse, doch bestimmt sich der Verweisungshorizont in der Autopoiesis der Kommunikation letztlich selbst. Dem psychischen System stellt sich dies mitunter so dar, dass die Kommunikation „zu einem Teil von einer nicht passenden, nicht kongruenten Logik mitgesteuert wird“ (Willke, 2005a, S. 116):

„Zumeist dominiert – und dies gerade nach dem Selbstverständnis des psychischen Systems! – die Situation die Handlungsauswahl. Beobachter können das Handeln sehr oft besser auf Grund von Situationskenntnis als auf Grund von Personenkenntnis voraussehen“ (Luhmann, 1984, S. 229).

Das führt zu der Frage, „warum die Personen sich dem fügen. Warum tun sie das? So gestellt beantwortet sich die Frage leicht: Sie tun es nicht. Das System tut es mit ihnen“ (Willke, 2005a, S. 151).

Es wurde versucht zu verdeutlichen, dass das soziale System über seine Struktur generalisierte Erwartungen aktualisiert. Dieser Gedanke soll nun für Interaktionen genauer ausgeformt werden: Welche generalisierten Erwartungen machen die Struktur von Interaktionssystemen aus?³³

³² Zuweilen erweckt die systemtheoretische Literatur den Eindruck, dass die an der Interaktion beteiligten Personen die Themen selbst bestimmen könnten (vgl. bspw. Kieserling, 1999, S. 179-210) – diese Annahme wird hier bezweifelt.

³³ Willke konzentriert sich in seinen Überlegungen auf das kollektive Wissen in zahlenmäßig größeren Kollektiven mit zeitlicher Dauer, also speziell in Organisationen. Eine entsprechende Theorie für Interaktionen ist hier deshalb neu zu entwerfen. Dafür wird erstens auf die Arbeiten von Borggreve (2008) sowie Borggreve und Cachay (2015) zurückgegriffen; gewinnbringend erscheint zweitens ein Bezug zu den interaktionstheoretischen

3.6 Generalisierte Erwartungen in der Interaktion

Das kollektive Wissen entfaltet über generalisierte Erwartungen den Verweisungshorizont der Kommunikation. In den theoretischen Arbeiten von Luhmann, Kieserling und Willke werden die Erwartungstypen der Interaktionsstruktur nicht genauer bestimmt. Bei den genannten Autoren lassen sich aber drei wesentliche Typen von emergenten Erwartungen in der Interaktion ausmachen: Erwartungen bzgl. der sozialen Anwesenheit von Personen, der Bedeutung von Symbolen und der Rollen.³⁴ Auf diese Erwartungen wird nun begrifflich genauer eingegangen und dabei jeweils ihr emergenter Charakter herausgestellt.

Anwesenheits-Erwartungen

Kieserling definiert die Interaktion mit einer – wie er es selbst nennt – Kurzformel. Eine Interaktion ist „Kommunikation unter Anwesenden“ (Kieserling, 1999, S. 67). Dabei meint Anwesenheit jedoch nicht die physische Anwesenheit:

„Es versteht sich durchaus nicht von selbst, daß die Interaktion alle füreinander wahrnehmbaren Menschen und nur diese einschließt. [...] Es gibt also *Ausgrenzung und Exklusion trotz kontinuierlicher Präsenz*. Aber auch der umgekehrte Fall der *Inklusion trotz diskontinuierlicher Präsenz* ist weit verbreitet [...] Die Systemgrenzen der Interaktion sind also ein Datum weder der Physik noch des Bewußtseins, sondern eine soziale Konstruktion. Folglich muß ein Beobachter, der wissen will, wer in einer bestimmten Interaktion anwesend ist und wer nicht, die Kommunikation beobachten und nicht etwa die Körper oder das Bewußtsein“ (Kieserling, 1999, S. 64 ff.).

Kieserling unterscheidet hier zwischen Anwesenheit und Präsenz. Als anwesend gilt, wer in der Kommunikation als anwesend behandelt wird – die physische Präsenz ist in diesem Sinne uninteressant (vgl. Kieserling, 1999, S. 139-146; Luhmann, 2009a, S. 26; 1984, S. 560 ff.; 1997, S. 814).

Überlegungen von Kieserling (1999) (vgl. zu diesem Gedanken einer Betonung der Inselcharakteristik, ähnlich: Lohse, 2011, S. 205 f.). Auf die Unterscheidung von Organisation und Interaktion wird an späterer Stelle eingegangen.

³⁴ Diese Erwartungen sind hier voneinander getrennt, damit ein analytischer Blick ermöglicht wird. Tatsächlich wirken sie stets zusammen. So kann bspw. nur eine anwesende Person Symbole verwenden und Rollenerwartungen erfüllen, die Interpretation von Symbolen ist abhängig von der Rollenbeziehung der an der Interaktion beteiligten und damit anwesenden Personen und die Rollenerwartungen werden schließlich durch die Symbolverwendungen geprägt und bestimmen mitunter über die An- oder Abwesenheit von Personen.

Es wird nicht geprüft, wer die Mitteilungen tatsächlich physiologisch wahrnehmen kann und deshalb dann sozial als anwesend zu gelten hat. Stattdessen führt die Trennung von Anwesenheit und Präsenz zu sich generalisierenden Erwartungen darüber, wer jeweils anwesend bzw. abwesend ist. Und diese im sozialen System verankerten Erwartungen müssen nicht notwendig mit physiologischen Wahrnehmungsmöglichkeiten übereinstimmen.

Als ein typisches Beispiel, das solche Erwartungen deutlich macht, führt Kieserling (1999, S. 64 f.) den Umgang mit einem Taxifahrer an. Die Kommunikation zwischen den Fahrgästen läuft ab, als wenn es ihn nicht gäbe, obwohl er unmittelbar neben ihnen sitzt und deshalb physiologisch angebunden ist. Ein anderes Beispiel stellen (vielleicht sogar bereits verstorbene) Personen dar, denen eine ‚Aura der Gegenwärtigkeit‘ anhaftet. In diesen Fällen folgt die Kommunikation der Erwartung der Anwesenheit, ohne dass auf vermeintlich rationaler Ebene hierfür ein Grund vorläge. Der hier entwickelte Theorierahmen erklärt solche Beobachtungen über die emergenten Erwartungen hinsichtlich der An- bzw. Abwesenheit von Personen. Es ist die Struktur des sozialen Systems, die letztlich über die An- bzw. Abwesenheit von Personen in Interaktionen entscheidet.³⁵

Symbol-Erwartungen

Als zweiter Typ von Erwartungen, der die Prozesse einer Interaktion bestimmt, sind die Bedeutungen zu nennen, die mit *Symbolen* verbunden werden: „Die Dynamik der Genese und Formbildung von Kommunikationen lässt sich besser verstehen, wenn der zugrundeliegende Prozess der Symbolisierung mit im Blick ist“ (Willke, 2005a, S. 18). Wie oben bereits dargestellt, wird in jeder Mitteilung die ausgewählte Information über eine Symbolisierung zum Ausdruck gebracht. Im Mitteilungsverhalten kann jedoch nur das sinnvoll symbolisiert werden, wofür es auch eine Symbolisierungsform gibt; wer kennt nicht die Schwierigkeit, seine Gedanken in passende Worte zu fassen? Kommunikation ist deshalb ganz wesentlich durch die verfügbaren Symbole geprägt.

Nach Willke lassen sich Symbole (bspw. Wörter oder Gesten) von zwei Seiten betrachten:

Symbole dienen als Sinnträger einerseits der Verständigung. Durch sie wird Kommunikation insgesamt wahrscheinlicher, da sie als Stellvertreter etwas Drittes bezeichnen und dieses auf der imaginären Ebene verfügbar machen. Oder wie es Bateson recht anschaulich formuliert:

³⁵ Borggreffe und Cachay (2015, S. 50 ff.) thematisieren die Anwesenheit in der Interaktion unter dem Begriff der ‚Grenzziehung‘. Sie unterscheiden jedoch nicht zwischen physiologischer und sozialer Anbindung, sondern bestimmen Anwesenheit primär physiologisch durch die wechselseitige Wahrnehmung von Personen.

„Die Theorie besagt, [...] daß ein Name nicht die bezeichnete Sache ist; [weshalb der Irrtum vermieden werden sollte,] den Namen mit der benannten Sache gleichzusetzen – oder die Speisekarte anstelle der Mahlzeit zu essen“ (Bateson, 1990, S. 363).³⁶

Auf der anderen Seite sind Symbole als emergente Erwartungen des kollektiven Wissens einzuordnen. D. h., Symbole evolutionieren eigenständig und wechselwirken mit den psychischen Systemen. Es sind dann nicht mehr nur die psychischen Systeme, die den Bedeutungsgehalt der Symbole prägen; auch die Symbole üben einen Einfluss auf die sie aktualisierenden, d. h. sie verwendenden psychischen Systeme aus. Aktualisierte Symbole, insbesondere Wörter, lenken Beobachtungen, Erlebnisse und damit auch Denkstrukturen sowie Empfindungen und haben auf diese Weise sehr reale Auswirkungen auf psychische Prozesse: „Als Entäußerte wirken die Symbolsysteme zurück auf die Welt beobachtender Systeme, und indem sie Beobachtungen steuern, werden sie so real wie jede andere Realität“ (Willke, 2005a, S. 37). Das gilt insbesondere für sprachliche Symbole:

„Sobald sich die Autopoiesis des psychischen Systems primär auf sprachliche Formen stützt, eignet sich das psychische System kommunikativ konstruierte Muster der Emotionalität an. Das ist eine ähnliche Situation, wie sie etwa auch für milieurelationale Habitualisierungen oder für Genderidentitäten beschrieben werden kann“ (Urban, 2012, S. 106).

Die Emergenz zeigt sich hier speziell dadurch, dass das psychische System die Symbolik der Kommunikation in ihrer eigenen Logik missversteht (vgl. Willke, 2005a, S. 73), da sie nicht Bestandteil des psychischen sondern des unzugänglichen sozialen Systems ist. Der wahre Sinn eines Symbols erschließt sich deshalb oft erst im Nachhinein, wenn deutlich wird, wie sich die Kommunikation fortsetzt. Symbole lassen sich demnach von psychischen Systemen aktualisieren, d. h. es wird ein bestimmtes Symbol verwendet oder verstanden, weil das kollektive Wissen dies nahelegt. Oder wie Luhmann diesen altbekannten Gedanken formuliert: Der Mensch „kann nur sehen, was er gewollt hat, wenn er sieht, was er gemacht hat“ (Luhmann, 1995, S. 44; vgl. auch Willke, 2005a, S. 31; Luhmann, 2008d, S. 118 ff.).

Symbole benötigen also zu ihrer Aktualisierung zwar psychische Systeme, erlangen im kollektiven Wissen jedoch einen vom psychischen System

³⁶ Diese Seite des Symbols kann auch als ‚Zeichen‘ oder ‚Verbreitungsmedium‘ benannt werden: Ein Symbol ist dadurch bestimmt, „daß ein Zeichen die eigene Funktion mitbezeichnet, [...] so daß man das Bezeichnende als stellvertretend für das Bezeichnete (und nicht nur: als Hinweis auf das Bezeichnete) benutzen kann“ (Luhmann, 1997, S. 319; vgl. ebd., S. 208 ff.; zu einer etwas anders formulierten Unterscheidung von ‚Symbol‘ und ‚Zeichen‘: vgl. ebd., 1995, S. 271-288; 1993, S. 66 ff.; Willke, 2005a, S. 15 ff.).

emergenten Status. Sie entwickeln sich in ihrer Bedeutung und ihrem Auftreten eigenständig unter dem Einfluss der psychischen Systeme weiter und wirken gleichzeitig wieder auf die psychischen Systeme zurück.

Rollen-Erwartungen

Drittens sind die *Rollenerwartungen* zu nennen (vgl. Willke, 2005a, S. 133 u. S. 136; Kieserling, 1999, S. 71). Denn was generalisiert als kommunizierbar erwartet wird und wie das Mitgeteilte zu verstehen ist, das hängt ganz entscheidend von der Beziehung der an der Kommunikation beteiligten Personen ab. Ein Unterrichtsgespräch zwischen Lehrkraft und Schüler*innen lässt vermutlich andere Kommunikationen und Umgangsformen erwarten, als eine Diskussion am Stammtisch unter Trinkkumpanen.

Es lässt sich zwischen formalen und personalen Rollenerwartungen unterscheiden.³⁷ Formale Rollenerwartungen sind über die Organisation bereits vor dem Zustandekommen der Interaktion festgelegt. Sie bestimmen, was von einem Organisationsmitglied mit einer bestimmten Position in dieser Organisation erwartet wird:

„Rollen sind Erwartungsbündel, die dem Umfang nach dadurch begrenzt sind, das ein Mensch sie ausführen kann, die aber nicht auf bestimmte Menschen festgelegt sind, sondern durch verschiedene, möglicherweise wechselnde Rollenträger übernommen werden können“ (Luhmann, 2008c, S. 86).

Während formale Rollen also in ihren generalisierten Erwartungen relativ fixiert und von der einen auf die andere Person übertragbar sind, entwickeln sich personale Rollenerwartungen im Vollzug der Interaktion:

„Sie [die personalen Rollenerwartungen] lassen sich nicht ohne weiteres auf andere Menschen übertragen. Um sicher und zuverlässig erwarten zu können, muss man diesen Menschen ‚persönlich‘ kennen. Das setzt eine Geschichte gemeinsamer Interaktion voraus, gemeinsames Leben, in dessen Verlauf der andere sich selbst dargestellt und man ihn kennengelernt hat“ (Luhmann, 2008c, S. 85 f.).

Die tatsächlichen Rollenerwartungen prägen sich also *interaktionsspezifisch* aus. In einem Interaktionssystem werden nicht alle Rollenerwartungen aktualisiert, mit denen sich eine Person insgesamt konfrontiert sieht. Rollenerwar-

³⁷ Luhmann trennt begrifflich zwischen ‚Person‘ auf der Interaktionsebene und ‚Rolle‘ auf der Organisationsebene (vgl. ebd., 2008, S. 85 f.; 1997, S. 771; etwas weniger Trennscharf: ebd., 2002, S. 251). Kieserling unterscheidet sehr ähnlich ‚organisationsinterne Rollen‘ und ‚andere eigene Rollen‘ (vgl. ebd., 1999, S. 360 u. S. 246 f.).

tungen aus *anderen* Kontexten sind zurückgestellt. Das bedeutet jedoch nicht, dass die nicht aktualisierten Rollenerwartungen deshalb irrelevant sind:

„Denn jede Person ist für sich gehalten, sich auch in spezifischen Rollen so zu verhalten, daß sich daraus keine unlösbaren Probleme für das Verhalten in anderen Rollen ergeben. Und jeder muß von anderen Verständnis dafür erwarten, daß dies so ist“ (Kieserling, 1999, S. 247; vgl. Luhmann, 1984, S. 572).

Die Rolle ist durch die Selbstdarstellung geprägt, indem das eigene Verhalten zur Symbolisierung spezifischer Erwartungen wird. Dabei müssen Alter und Ego *„beide jeweils in sich selbst eine dreifache Rolle integrieren*. Jeder ist für sich selbst zunächst Ego, weiß aber auch, daß er für den anderen Alter ist und außerdem noch, daß der andere ihn als alter Ego betrachtet“ (Luhmann, 2008a, S. 101). Es geht also erstens darum, was Ego von sich selbst erwartet, zweitens welche Erwartungen Alter an Ego richtet und drittens welche Erwartungen Ego von Alter unterstellt werden. Die Rolle konstruiert sich demnach als ein Bündel aus Erwartungen und erwarteten Erwartungen, die durch die Selbstdarstellung beeinflusst sind. Doch:

„Selbstdarstellung ist schwierig, von inneren Widersprüchen, Fehlern, nicht mitteilbaren Fakten und Informationen bedroht; sie bedarf daher erheblicher Ausdrucksvorsicht auf der einen und taktvoller Kooperation des Zuschauers auf der anderen Seite. Nicht selten kommt es zu heiklen oder gar peinlichen Situationen, in denen es offenkundig zu werden droht, daß das dargestellte Selbst nicht das wirkliche Selbst ist“ (Luhmann, 2000b, S. 108).

Da Kommunikation – und nichts anderes ist die unterstellt bewusste Selbstdarstellung – in der Systemtheorie von der verstehenden Person aus gedacht und zudem vom Sozialen beeinflusst wird, meint Kieserling, dass „Selbstdarstellung eine ziemlich taktvolle Bezeichnung für das ist, worum es sich handelt. Denn die soziologische Analyse zeigt sehr genau, daß gerade die Darstellung einer Person alles andere als ihr eigenes Werk ist“ (Kieserling, 1999, S. 121). Zwar kann versucht werden, sich in bestimmter Weise zu geben, doch letztlich geht es um (generalisierte) Erwartungen, die an die Personen herangetragen werden und zwar insbesondere über die Struktur des sozialen Systems, das kollektive Wissen:

„Kommunikation dient auch dem Sichpräsentieren, dem Sichkennenlernen; und sie kann dann im Effekt dazu führen, daß man in eine Form gezwungen wird und daß man schließlich das zu sein hat, als was man in

der Kommunikation erschienen war“ (Luhmann, 1984, S. 215; vgl. Kierling, 1999, S. 122).

3.7 Zwischenfazit

Die Funktion des mit diesem Zwischenfazit abschließenden Kapitels besteht in der Klärung, was in der Systemtheorie und speziell in dieser Arbeit unter Kommunikation verstanden werden soll. Bedeutsam ist dabei die Eigenständigkeit der sozialen Ebene gegenüber der psychischen Ebene. Die zentralen Denkfiguren werden nun nochmals knapp zusammengefasst und sind zudem in der Abbildung 1³⁸ veranschaulicht.

Die Systemtheorie unterscheidet zwischen sozialen und psychischen Systemen. Während psychische Systeme Erlebnisse prozessieren, prozessieren soziale Systeme Kommunikationen. Beide Systeme operieren in ihren jeweiligen Prozessen eigenständig. Dies bedeutet, dass weder ein psychisches System kommunizieren, noch ein soziales System erleben kann. Die Trennung der Systeme und das Zugeständnis ihrer Eigenständigkeit bedeutet jedoch nicht, dass die Systeme nichts miteinander zu tun haben. Vielmehr stellt sich jedes System für das jeweils andere als dessen Umwelt dar, auf die es sich in der eigenen Strukturbildung einzustellen gilt. Es besteht also eine Wechselwirkung, die als strukturelle Kopplung bezeichnet wird.

Kommunikation, verstanden als der Prozess des sozialen Systems, lässt sich weiter als Einheit der drei Selektionen von Information, Mitteilung und Verstehen beschreiben: Damit Kommunikation zustande kommt, muss eine Person verstehen, dass eine andere Person eine Information mitteilen möchte. Für die Kommunikation wurde also erstens eine mitzuteilende Information, zweitens ein Verhalten zur Mitteilung dieser Information und drittens eine bestimmte Form der Interpretation der wahrgenommenen Mitteilung ausgewählt.

Mit dem Erleben eines Verstehens bildet sich personales Wissen als Struktur des psychischen Systems, denn die verstehende Person ordnet die rekonstruierte Information in ihr Vorwissen ein. Der psychische Prozess des Erlebens formt also die Struktur des psychischen Systems weiter aus und folgt gleichzeitig ihren Bahnen.

Durch das Verstehen entsteht zudem ein kollektives Wissen in der Struktur des sozialen Systems. Es handelt sich dabei um generalisierte Erwartungen, welche Personen in der Interaktion als anwesend gelten, welche Rollen diese Personen haben und was bestimmte Symbole bedeuten. Diese generalisierten Erwartungen prägen sich den beteiligten Personen auf und steuern auf

³⁸ Die Abbildung wurde in Anlehnung an die Darstellung bei Borggreve und Cachay (2015, S. 16) entworfen.

diese Weise die Kommunikation. Der Kommunikationsverlauf lässt sich demnach nicht auf die psychischen Prozesse zurückführen, sondern resultiert zu einem beträchtlichen Anteil aus den generalisierten Erwartungen des kollektiven Wissens. Insofern gilt dann, dass nicht die Menschen das Gespräch führen, sondern dass sich das Gespräch selbst führt. Die Ebene des Sozialen lässt sich also nicht auf die Ebene des Psychischen reduzieren. Dieses Verhältnis der Ebenen wird mit dem Begriff der Emergenz bezeichnet.

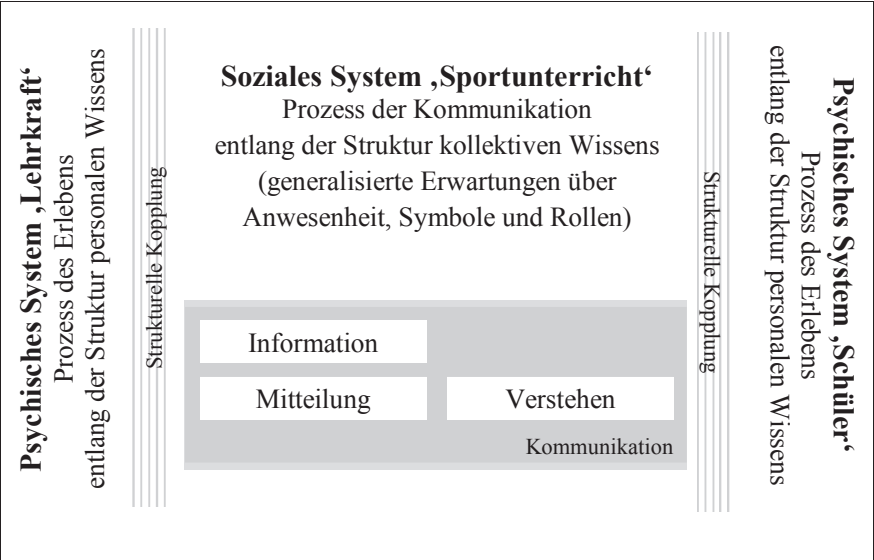


Abb. 1: Schematische Darstellung zur Kommunikation und der Emergenz des Sozialen im Sportunterricht

Die bis zu diesem Punkt entfaltete Kommunikationstheorie abstrahiert von den Bedingungen des Sportunterrichts. Eine Kenntnis über die Bedingungen ist aber elementar, um die Frage zu klären, wie die Kommunikation in diesem Setting möglich wird. Für eine nähere Bestimmung der kommunikativen Anforderungen und möglicher Bewältigungsstrategien bedarf es daher einer Analyse des spezifischen Kontexts, in dem die Kommunikation stattfindet. Diese Konkretisierungen folgen im nun anschließenden Kapitel.

4 Kommunikation im Sportunterricht

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie die Kommunikation im Sportunterricht möglich wird, bedarf es einer entsprechenden Theorie. Im vorangegangenen Kapitel wurde geklärt, was Kommunikation ist und in welchem Verhältnis sie zu psychischen Prozessen steht. Nun geht es darum, den Rahmen der Kommunikation zu bestimmen und die Theorie auf diese Weise spezifisch für den Kontext des Sportunterrichts auszuformen.

Zu diesem Zweck wird der Kontext der Kommunikation im Sportunterricht zuerst analytisch in drei Ebenen gegliedert (Kapitel 4.1). Anschließend erfährt jede der drei Ebenen in einem eigenen Kapitel eine genauere Betrachtung. Dabei erfolgt insbesondere eine Klärung, wozu die Kommunikation im Sportunterricht stattfinden soll (Kapitel 4.2), wie die organisationalen Vorgaben des Fachs Sport die Funktionserfüllung der Kommunikation zu stützen versuchen (Kapitel 4.3) und welche kommunikativen Anforderungen es im Sportunterricht letztlich trotzdem zu bewältigen gilt (Kapitel 4.4). Den Abschluss bildet ein zusammenfassendes Zwischenfazit (Kapitel 4.5).

4.1 Gesellschaft, Organisation und Interaktion

Die in dieser Arbeit zu beobachtende Kommunikation findet in einer Gesellschaft statt, in der sich soziale Systeme wie folgt analytisch unterscheiden lassen:³⁹

„Soziale Systeme können sich auf verschiedene Weise bilden, je nach dem, unter welchen Voraussetzungen der Prozeß der Selbstselektion und der Grenzziehung abläuft. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich *Inter-*

³⁹ Luhmann macht (vor nunmehr knapp 20 Jahren) deutlich, dass es in der Geschichte der Gesellschaft unterschiedliche Differenzierungsformen gegeben hat und sich auch in Zukunft noch neue Formen bilden werden (vgl. Luhmann, 1997, S. 612 ff.).

aktionssysteme, Organisationssysteme und Gesellschaftssysteme unterscheiden“ (Luhmann, 2009c, S. 10; vgl. ebd. 1997, S. 813).⁴⁰

Interaktionssysteme konstituieren sich über die Anwesenheit: Es handelt sich um Kommunikation unter Anwesenden (s. o.; vgl. Luhmann, 1997, S. 814 f.). Organisationen bestimmen ihre Grenzen durch Mitgliedschaft: Es geht um die Kommunikation von Entscheidungen über bspw. Mitgliedschaftsbedingungen (vgl. ebd., S. 830 f.). Auf der Ebene der Gesellschaft differenzieren sich Teilsysteme aus, deren Grenzziehung über Funktionen erfolgt: Jedes Teilsystem hat das Monopol einer bestimmten Funktion für das Gesellschaftssystem (vgl. ebd., 1997, S. 745 f.).

Es wäre nun jedoch falsch davon auszugehen, dass sich die Gesellschaft in Teilsysteme zerlegt, die sich dann als Organisationen ausbringen und letztlich jede Kommunikation auf der Interaktionsebene stattfindet. Auch für diese drei Ebenen liegt nämlich ein emergentes Verhältnis vor, da „Systemtypen entstehen, die sich nicht aufeinander zurückführen lassen“ (Luhmann, 2009c, S. 14). So können sich bspw. die Entscheidungen von Organisationen einerseits auf mehrere gesellschaftliche Teilsysteme beziehen und andererseits auf der Interaktionsebene unterlaufen werden. Emergenz bedeutet jedoch nicht, dass die Ebenen völlig losgelöst voneinander sind. In diesem Sinne stehen die einzelnen Systemebenen in einem komplementären, d. h. sich wechselseitig ergänzenden Verhältnis, was wie folgt angedeutet sei: In der Gesellschaft lassen sich die Funktionen der Teilsysteme nur in Organisationen realisieren und Interaktionen setzen als Verweisungshorizont notwendig die Gesellschaft voraus (vgl. Luhmann, 1997, S. 842-846 u. S. 816 f.; 2009c, S. 16 ff.).

Die Kommunikation im Sportunterricht findet unter Anwesenden statt und ist insofern als Interaktion anzusehen. Die Theorieentwicklung nun auf die Interaktionsebene zu beschränken würde aber bedeuten, wesentliche Informationen über die Rahmung der Interaktion auszublenden. Eine Analyse der Kommunikation im Sportunterricht wäre so nicht umfassend möglich. Deshalb erfolgt nun nacheinander die Betrachtung der gesellschaftlichen und der organisationalen Rahmung des Sportunterrichts. Fokussiert werden in diesem Sinne das Erziehungssystem und die Schule. Die Ebene der Interaktion steht dann im Zentrum des dritten Teilkapitels.

⁴⁰ Luhmann ergänzt unter gewissen Vorbehalten die *Protestbewegung* als eigenen Systemtyp und beschreibt damit das Denken „in der Gesellschaft für die Gesellschaft gegen die Gesellschaft“ (Luhmann, 1997, S. 862). Die Protestbewegung wird in dieser Arbeit nicht in der Fassung von Luhmann aufgenommen, da die gesellschaftliche Ebene hier nicht im Fokus steht. Der Gedanke der parasitären Selbstbeobachtung eines Systems wird stattdessen später im Sinne des *Konfliktsystems* auf der Interaktionsebene eingeführt (vgl. Luhmann, 1997, S. 813; zum Zusammenhang von Konflikt und Protestbewegung: ebd., 1975, S. 20 f.).

4.2 Ebene der Gesellschaft: Das Erziehungssystem

4.2.1 Funktionale Differenzierung der Gesellschaft

Luhmann ist der Ansicht, die Gesellschaft sei funktional differenziert. Innerhalb des umfassenden Sozialsystems entstehen demnach Teilsysteme, die sich dadurch definieren, dass sie eine bestimmte *Funktion* für die Gesellschaft erfüllen:

„Funktionale Differenzierung besagt, daß der Gesichtspunkt der *Einheit*, unter dem eine *Differenz* von System und Umwelt ausdifferenziert ist, die *Funktion* ist, die das ausdifferenzierte System (also nicht: dessen Umwelt) für das Gesamtsystem erfüllt“ (Luhmann, 1997, S. 745 f.).

Die Funktion bezieht sich folglich auf ein Problem der Gesellschaft und nicht auf ein Problem des Teilsystems, etwa seine Selbsterhaltung. Seine Einheit gewinnt ein Teilsystem, indem es die eigene Funktion, die es für die Gesellschaft erfüllt, monopolisiert: Die Umwelt bzw. die in dieser Umwelt befindlichen anderen Teilsysteme werden in Bezug auf die Funktion für inkompetent erachtet; allein das Teilsystem selbst kann die Funktion für die Gesellschaft erfüllen. So bilden sich bspw. das Erziehungssystem, das Sportsystem, das Wissenschaftssystem, das Mediensystem und das Wirtschaftssystem (vgl. Luhmann, 1997, S. 746).

Zur Spezifikation ihrer Funktionen dienen den Teilsystemen *binäre Codes*, die deutlich machen, welche Kommunikationen im Sinne der Funktionserfüllung erstrebenswert sind (positive Seite) und welche nicht (negative Seite). Auf diese Weise „regelt die Codierung das Oszillieren zwischen positivem und negativem Wert, also die Kontingenz der Bewertungen, an denen das System seine eigenen Operationen orientiert“ (Luhmann, 1997, S. 749). Der Code ist demnach der zentrale Verweisungshorizont, an dem sich die teilsystemischen Kommunikationen ausrichten.

Geht es nun um die Frage, wie sich bestimmen lässt, ob eine Kommunikation dem einen oder dem anderen Teilsystem zugehörig ist, so warnt Luhmann:

„In funktional differenzierten Gesellschaften läge der Hinweis auf die unterschiedlichen Codierungen nahe, aber damit wird das Problem des Erkennens von Zuordnungen nur verschoben [...] Man wird in diesen Fragen keinen durch den ‚Gegenstand‘ vorgezeichneten Konsens erwarten können. Es bleibt der Kommunikation überlassen, durch Verdichtung von Referenzen zu entscheiden, wohin sie sich bewegt.“ (Luhmann, 1997, S. 775).

Eine Kommunikation kann also durchaus Element mehrerer Teilsysteme sein, d. h. „daß bestimmte Ereignisse in mehreren Systemen zugleich als Operationen identifiziert werden“ (Luhmann, 1997, S. 753). Erst durch die Einordnung in den Kommunikationsprozess wird dann die Entwicklung in die Richtung eines bestimmten Teilsystems vollzogen. Für das psychische System gilt jedoch nach wie vor: Kommunikation ist nicht denkbar. Und darum bleibt jede Zuordnung einer Kommunikation zu einem Teilsystem mehr oder weniger überzeugende Spekulation (vgl. Luhmann, 1997, S. 748).

Luhmann ist es wichtig, dass hinsichtlich der Theorie der funktionalen Differenzierung nicht die Vorstellung einer Zerlegung des Ganzen in seine Teile entsteht. Denn der Differenzierungsvorgang setzt keine Koordination voraus; und es ist ferner nicht notwendig, dass alle Kommunikationen der Gesellschaft auf Teilsysteme aufgeteilt werden. Auch ‚freie‘ Kommunikationen sind möglich (vgl. Luhmann, 1997, S. 598 u. S. 746).

Das Beziehungsgeflecht der Teilsysteme ist komplex und daher undurchschaubar: „Jede Änderung eines Teilsystems ist zugleich eine Änderung der Umwelt anderer Teilsysteme“ (Luhmann, 1997, S. 599). Dadurch, dass ein Ereignis in einem Teilsystem strukturelle Resonanzen in anderen Teilsystemen auslöst, entsteht eine vielschichtige Dynamik. Die Vorhersage, welche Konsequenzen die Veränderung eines Teilsystems für die anderen Teilsysteme nach sich zieht, wird unmöglich:

„Der damit gesamtgesellschaftlich ansteigende Irritationskoeffizient spiegelt die gleichzeitige Zunahme von wechselseitigen Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten. Die daraus folgende Unübersichtlichkeit schließt es praktisch aus, in den Beziehungen zwischen den Systemen mögliche Veränderungen und ihre Auswirkungen durchzukalkulieren. Folglich spielen sich Vereinfachungen ein. Die vielleicht wichtigste besteht in Appellen und in Schuldzuweisungen“ (Luhmann, 1997, S. 763).

Für die weitere Analyse des Kontextes der Kommunikation im Sportunterricht erscheint nun die genauere Betrachtung relevanter Teilsysteme angeraten, also die Bestimmung derer Funktionen und Codes. Im Zentrum steht dabei das Erziehungssystem.

4.2.2 Das Erziehungssystem als Teil der Gesellschaft

Das Erziehungssystem nimmt sich der gesellschaftlichen Problematik an, dass zur Reproduktion der gesellschaftlichen Teilsysteme Wissen vermittelt werden muss: Es wird bspw. vorausgesetzt, dass die Leute lesen, schreiben

und rechnen können, sich gesittet verhalten und die Qualifikationen des von ihnen ausgeübten Berufs besitzen (vgl. Luhmann, 2002, S. 38 f.).⁴¹

„In dem Maße, in dem die Kultur die ihr abverlangten Vermittlungsleistungen nicht mehr aus sich heraus, selbstverständlich übernehmen kann, tritt der Unterschied zwischen Pädagogik und Kultur hervor. Jene wird zu einer allgemeinen Voraussetzung der Kultur“ (Kade, 1997, S. 34).

Immer dann, wenn das für die Teilhabe an der Gesellschaft benötigte Wissen nicht mehr im einfachen Mitvollzug des Lebens erworben werden kann, die gesellschaftlichen Teilsysteme also mit der Vermittlung des Wissens überfordert scheinen, tritt das Erziehungssystem auf den Plan.

Aus dieser Notwendigkeit der Wissensvermittlung heraus hat das Erziehungssystem für Kade die Funktion, „bei der nachwachsenden Generation die Kompetenzen zu erzeugen, die dieser im Erwachsenenstatus die selbständige Teilhabe und (Re-)Produktion der Kultur ermöglichen“ (Kade, 1997, S. 34). Im Anschluss an die Ausführungen im Kapitel zur Kommunikationstheorie lässt sich formulieren, dass es um die Entwicklung einer umweltadäquaten psychischen Struktur geht, d. h. es soll etwas für das Leben gelernt werden. Dafür wählt das Erziehungssystem ein entsprechendes Wissen aus.

Luhmann benennt die Funktion des Erziehungssystems ganz ähnlich, betont jedoch stärker, dass es weniger auf die tatsächlichen psychischen Strukturen einer Person ankommt, als darauf, wie sich diese Person in Kommunikationszusammenhängen gibt und bewährt:

„Menschen werden geboren. Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personwerden von Menschen zu beziehen [...] Im Unterschied zum konkreten menschlichen Individuum ist die Person ein Verkehrssymbol der sozialen Kommunikation, und die Erziehung hat dazu beizutragen, daß dieses Symbol im Gebrauch nicht zu Enttäuschungen führt“ (Luhmann, 2002, S. 38 f.).

Werden diese Überlegungen von Kade und Luhmann zusammengefasst, so weist die Funktion des Erziehungssystems also zwei zentrale Bezugspunkte auf: Erstens geht es um die Bestimmung des zu vermittelnden bzw. vermittelbaren Wissens und zweitens geht es um die Mitteilung an die anderen gesellschaftlichen Teilsysteme, inwiefern sich eine bestimmte Person dieses Wissen angeeignet hat. Diese zwei Bezugspunkte finden sich in der Codierung des Erziehungssystems wieder:

⁴¹ Die gesellschaftlichen Teilsysteme lassen sich auch als ‚Kultur‘ und das zu vermittelnde Wissen als ‚Kulturtechniken‘ bezeichnen (vgl. Kade, 1997, S. 33 f.).

„Das pädagogische System betrachtet die Welt unter der Vermittlungsnotwendigkeit“ (Kade, 1997, S. 42). Entsprechend folgt das Erziehungssystem in seiner Selbstbeschreibung dem Code *vermittelbar/nicht-vermittelbar*. Mit diesem Code wird das Wissen danach unterschieden, ob es (in einer bestimmten Situation) zu vermitteln ist oder nicht. Wissen meint hier grundsätzlich alle Erfahrungen und Kulturtechniken, d. h. es umfasst nicht nur kognitiv verarbeitete Sach-Informationen, sondern auch das motorische Können⁴² und Werthaltungen⁴³ (vgl. Kastrup, 2009, S. 43 ff.; Kade, 1997, S. 34 f.). In der Auswahl des als *vermittelbar* geltenden Wissens zeigt sich die Autonomie des Erziehungssystems: „Das Erziehungssystem bestimmt selber erst das als erwerbsrelevant ausgezeichnete Wissen. Es gibt ihm die Qualität von lehr- und lernbarem Wissen“ (Kade & Seitter, 2007a, S. 186; vgl. Kade, 1997 S. 33 ff.). Das Erziehungssystem folgt also nicht unreflektiert den Ansprüchen der anderen gesellschaftlichen Teilsysteme und in diesem Sinne einer funktionalen Lehrplantheorie, sondern „gibt dem gesellschaftlichen Vermittlungsmedium Wissen eine eigene, nämlich pädagogische Form, etwa als Bildungs- bzw. Lehr-/Lerninhalt“ (Kade, 1997, S. 39 f.). So beschränkt sich die Vermittlung im Erziehungssystem nicht auf das Wissen, das zur Reproduktion der gesellschaftlichen Teilsysteme als notwendig erachtet wird. Darüber hinaus kann im Erziehungssystem nämlich eine bildungstheoretisch begründete, reflexive Haltung zu diesem Wissen vermittelt werden, womit auch eine produktive Wandelbarkeit der Gesellschaft angezeigt ist (vgl. Luhmann, 2002, S. 140 f.). In diesem Falle geht es um die Vermittlung eines Wissens über die Moral, d. h. ein Wissen darüber, wie sich mit der eigenen Freiheit so umgehen lässt, dass die anderen Gesellschaftsmitglieder zumindest nicht mit Missachtung reagieren (vgl. Luhmann, 2008a, S. 118 ff.; 1997, S. 396-405).

Das Erziehungssystem ist in der Bestimmung des *vermittelbaren* Wissens zwar autonom, doch kann es ihm „nicht gleichgültig sein, ob und in welcher Weise das [...] Vermittelte in der Gesellschaft, insbesondere im Beschäftigungssystem anerkannt wird“ (Kade, 2004, S. 212), denn: „Nur indem das Erziehungssystem sich für das ihm Fremde, die Gesellschaft [...] öffnet, kann es überhaupt beanspruchen, die Fähigkeiten seiner Adressaten in ihrer ‚sozialen Anschlussfähigkeit zu fördern‘“ (ebd.).

⁴² Kade und Luhmann thematisieren das motorische Können kaum. Es ist jedoch – ähnlich wie bspw. Emotionen – an psychische Prozesse gebunden und lässt sich daher im Begriff des Wissens aufheben (vgl. Kastrup, 2009, S. 43).

⁴³ Kastrup schreibt zwar über die Vermittlung von ‚Werten‘, bevorzugt aber inzwischen die Formulierung ‚Werthaltungen‘ (vgl. ebd., 2009, S. 43 ff. u. S. 156 ff.). Damit soll deutlich werden, dass die Lehrkraft Haltungen vermitteln will und nicht nur ein Wissen über Werte.

Die Verbindung zur gesellschaftlichen Umwelt stellt das Erziehungssystem durch die Selektion her. Der entsprechende Code lautet *besser/schlechter*. Er veranlasst die kommunikative Markierung eines festgestellten Unterschieds im Erziehungserfolg. Durch Überprüfung wird gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt des Erziehungssystems eine Aussage darüber getroffen, inwiefern sich eine Person das für eine selbstständige Teilhabe an der Kultur für notwendig erachtete Wissen angeeignet hat und deshalb aus der entsprechenden Erziehung entlassen werden kann. Ein solcher Unterschied im Wissen kann sowohl intrapersonal (bspw.: eine Person hat sich gebessert) als auch interpersonal (bspw.: Person A ist besser als Person B) orientiert sein (vgl. Luhmann, 2002, S. 73; speziell zur Profession der Sportlehrkraft: Kastrup, 2009, S. 55-62 u. S. 95-101).⁴⁴

Das Erziehungssystem weist also eine doppelte Codierung auf: vermittelbar/nicht-vermittelbar und besser/schlechter. Es lässt sich diskutieren, in welchem Verhältnis diese Codes stehen und ob es bspw. einen primären und einen sekundären Code gibt.⁴⁵ Doch die Debatte um das Verhältnis der Codes erscheint hier wenig einträglich und wird deshalb nicht weiter ausgeführt. Weitaus relevanter erscheint die Analyse der Kommunikation innerhalb des Erziehungssystems. Wie lassen sich also Wissen vermitteln und der Vermittlungserfolg überprüfen?

Die Erziehung zielt auf die Veränderung einer Person bzw. eines Menschen ab. Wird diesbezüglich wie bei Luhmann zuerst nach dem Menschenbild gefragt, also „was als Mensch der Erziehung vorgegeben ist“ (Luhmann, 2002, S. 26), so kommt aus systemtheoretischer Perspektive das Nichterreichbarkeitsparadox⁴⁶ in den Blick (vgl. Kade, 2004, S. 203 f.): Es ist nicht möglich, die Struktur eines psychischen Systems von außen einzusehen oder sogar durch pädagogische Kommunikationen zu determinieren; gleichwohl erhebt Erziehung in der Vermittlung von Wissen und in der Überprüfung der Aneignung des Wissens genau den Anspruch, dies zu können. „Im Prinzip nimmt der Erzieher sich also etwas Unmögliches vor“ (Luh-

⁴⁴ Diese Präferenz des Erziehungssystems darf jedoch nicht mit der persönlichen Präferenz gleichgesetzt werden: „Man ist in der Schule dem Code besser/schlechter im Hinblick auf den eigenen Lebenslauf ausgesetzt; aber es ist nicht jedermanns Sache, Karriere zu machen oder es auch nur zu wünschen; und wer sagt dann, daß dies gut sei“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 465).

⁴⁵ Kastrup vertritt bspw. die Ansicht, dass die beiden Codes auf eine Stufe nebeneinander gestellt werden sollten: „Statt von einer Zweitcodierung sollte deshalb eher von einer zweiten Codierung gesprochen werden, um deutlich zu machen, dass zwischen den beiden Codes keine Unterschiede im Sinne einer Wertigkeitsdifferenz bestehen“ (Kastrup, 2009, S. 62).

⁴⁶ Luhmann verwendet den Begriff ‚Technologiedefizit‘ (vgl. Luhmann, 2004c, S. 96 f.).

mann, 2004c, S. 96). Es stellt sich nun die Frage, wie mit dieser Paradoxie in der Theorieentwicklung umgegangen werden kann.

Die Trennung der Systeme schlicht zu leugnen, erscheint ebenso unbefriedigend, wie aufgrund der Paradoxie die Erziehung als „großes Illusionstheater“ (Kade, 2004, S. 202) zu beschreiben (vgl. Gogoll, 2006, S. 182 f.). Kade bietet mit seinem Entwurf der pädagogischen Kommunikation eine Theorie an, welche die Paradoxie auflöst und das Problem gleichzeitig bewahrt. Die zentrale Idee besteht darin, dass die Veränderung der psychischen Struktur zwar nicht unmittelbar beobachtet oder determiniert werden kann, sich aber kommunikativ thematisieren lässt. In diesem Sinne wird die pädagogische Kommunikation in Anlehnung an Kade in drei unterschiedliche Operationstypen gegliedert: Vermittlungs-, Aneignungs- und Selektionskommunikationen.

Bevor auf die einzelnen Operationstypen der pädagogischen Kommunikation genauer eingegangen wird, sei daran erinnert, dass eine Kommunikation nicht durch die Mitteilung zustande kommt, sondern erst im Verstehen einer Mitteilung vollendet wird. Deshalb bestimmt nicht die Intention der sich mitteilenden Person die Kommunikation als eine pädagogische, sondern die soziale Unterstellung einer Absicht: „Entscheidend ist, daß man retrospektiv keine andere Wahl hat, als sich zu einer eigenen Absicht zu bekennen, und im erzieherischen Milieu ist das eben die Absicht zu erziehen“ (Luhmann, 2002, S. 55). Entsprechend gilt dies auch für die einzelnen Operationstypen der pädagogischen Kommunikation.⁴⁷

In der *Vermittlungskommunikation* wird ein Wissen sichtbar gemacht, das im Erziehungssystem entsprechend des Codes vermittelbar/nicht-vermittelbar als vermittelbar gilt. Die Wissensvermittlung kann bspw. durch Referate, Erklärungen oder Reflexionsgespräche geschehen. Allgemein geht es darum, die adressierte Person einem bestimmten Kontext auszusetzen, um ihr das Wissen zuzuführen.⁴⁸ Solche Vermittlungskontexte verknüpfen sich zudem mit der Erwartung, dass sich die adressierte Person das Wissen aktiv aneignet und sich in erwünschter Weise verändert (d. h.: bildet). Vermittlungskommunikation ist also stets aneignungsbezogen:

„Von *pädagogischer Kommunikation* im engeren Sinne kann erst dann gesprochen werden, wenn die Veränderung der adressierten Person im Zusammenhang der Wissensvermittlung kommuniziert wird, und zwar

⁴⁷ Auf die Frage, wie sich die Zugehörigkeit einer Kommunikation zu einem gesellschaftlichen Teilsystem bestimmen lässt, wurde bereits auf S. 57 eingegangen; die Motive einer Person werden auf S. 132 diskutiert.

⁴⁸ Auf die Kontextsteuerung wird auf S. 129 genauer eingegangen.

unterscheidbar von der Wissenskommunikation, gleichwohl aber nicht losgelöst von ihr“ (Kade, Seitter & Dinkelaker, 2011, S. 204).

Im Zusammenhang mit der *Aneignungskommunikation* reagiert Kade mit der Unterscheidung zweier Aneignungsbegriffe auf das Nichterreichbarkeitsparadox. Die Paradoxie besteht darin, psychische Strukturen verändern und beurteilen zu wollen, obwohl es keine Technologien gibt, die dies bruchlos ermöglichen. Kade bringt nun die Idee ein, die nicht direkt von außen beobachtbare Wissensaneignung im psychischen System – der erste Aneignungsbegriff ist also die psychische Aneignung – durch die kommunikative Explikation des angeeigneten Wissens in der sogenannten Aneignungskommunikation – dies ist der zweite Aneignungsbegriff – indirekt beobachtbar zu machen. Es geht also um die kommunikative Sichtbarmachung des psychisch angeeigneten Wissens:

„Aneignung innerhalb der pädagogischen Kommunikation unterscheidet sich aber nicht nur vom Vermitteln, sondern auch in sich selbst. Und zwar [...] in kommunikationsintegrierte, personbezogene und bewusstseinsintegrierte, individuelle Aneignung [...] Bezogen auf die außerhalb der Kommunikation stattfindende individuelle Aneignung kann die pädagogische Kommunikation nur darauf vertrauen, dass sie stattfindet [...] Bezogen auf die innerhalb der Kommunikation stattfindenden Aneignung kann sie diese prüfen und das Ergebnis als Hinweis auf die außerhalb stattgehabte Aneignung behandeln“ (Kade, 2004, S. 207 f.).

In diesem Zitat ist bereits die *Selektionskommunikation* angesprochen. Diese umfasst bei Luhmann mehrere Bestimmungen; „so lassen sich vier soziale Operationen unterscheiden: Feststellen/Prüfen, Bewerten, Zertifizieren und Auswählen“ (Kade, 2004, S. 210). In der pädagogischen Kommunikation muss mindestens indirekt – bspw. durch ein Kopfnicken oder die Form der nächsten Vermittlungskommunikation (vgl. Luhmann, 2004a, S. 32) – entsprechend des Codes besser/schlechter zurückgemeldet werden, wie die Aneignungskommunikation bewertet wird, denn: „Die Absicht zu erziehen kann nicht kommuniziert werden ohne die Absicht zu diskriminieren. [...] Wer die Aufgabe eines Erziehers übernimmt und dann Beurteilungen verweigert, [...] handelt so, als ob er nicht wüsste, auf was er hinauswill“ (Luhmann, 2004d, S. 253). Die Professionalität einer Lehrkraft besteht aber gerade in der Umsetzung der Funktion des Erziehungssystems, d. h. in der Bestimmung, ob das notwendige Wissen erworben wurde oder nicht⁴⁹ (vgl. Kastrup, 2009,

⁴⁹ Cachay und Thiel bezeichnen dies als ‚Definition der Komplementärrollenkarriere des Klienten‘ (1999, S. 24). Kastrup kritisiert diesen Begriff, übernimmt ihn dann jedoch aus

S. 55-62). Kade macht nochmals deutlich, dass eine einfache Wissenskommunikation – wie sie etwa in einer TV-Dokumentation stattfindet – dafür nicht ausreicht:

„Die Transformation von Prozessen der Wissensvermittlung in pädagogische Kommunikation geschieht erst dadurch, dass man sich auf der Seite der Wissensvermittlung für die Aneignung interessiert, diese in jene reflektiert ist. Wissensvermittlung muss insofern aneignungsbezogen agieren, wobei dies mit einschließt, dass die – aus der Perspektive der Wissensvermittlung – ‚richtige‘ Aneignung auch überprüft wird“ (Kade & Seitter, 2003, S. 610).

Eine besondere Herausforderung ist in der Überprüfung von Werthaltungen zu sehen (vgl. Kastrup, 2009, S. 77 ff. u. S. 223 ff.). Im Gegensatz zu Wissen (im engeren Sinne) und zu Können, lassen sich Werthaltungen nur unzureichend in der Aneignungskommunikation abbilden. Stets kann der Verdacht aufkommen, bestimmte Schüler*innen zeigen ein Verhalten nur aufgrund äußerer Erwartungen und nicht aus innerer Überzeugung.⁵⁰

Übergreifend verbinden sich die Operationstypen der pädagogischen Kommunikation mit zwei Implikationen (vgl. Luhmann, 2002, S. 55 f.):

Erstens zeichnet sich die pädagogische Kommunikation dadurch aus, dass in der Rollenaufteilung ein Wissensgefälle zum Ausdruck gebracht wird. Während die eine Person Expertise beanspruchen darf, wird der anderen Person ein Wissensdefizit unterstellt und dieses Defizit als Problem gekennzeichnet. Deshalb knüpft sich an die Rollenaufteilung die Erwartung beidseitigen Bemühens, das Wissensdefizit zu beheben. Während die Person mit Expertise die Leistungsrolle übernimmt (Lehrkraft), kommt der Person mit Wissensdefizit die Komplementärrolle zu (Schüler*in) (vgl. Luhmann, 2002, S. 55; Stichweh, 1992, S. 42 ff.).⁵¹

Das zweite Merkmal der pädagogischen Kommunikation ist die gute Absicht, mit der die Veränderungserwartung in der Leistungsrolle hervorgebracht wird. Es geht keinesfalls darum, die Person mit Wissensdefizit zu schädigen oder durch die eigene Expertise einen Vorteil zu erlangen. Vielmehr wird dem thematisierten Wissen eine gewisse Relevanz für ein möglichst gelingendes Leben zugeschrieben. „Die für Erziehung konstitutive pädagogische Absicht hat ihr inhaltliches Kriterium am Guten, Wahren und

pragmatischen Gründen und schreibt von der ‚Steuerung der Komplementärrollenkarriere‘ der Schüler*innen durch die Lehrkraft (vgl. ebd., 2009, S. 34 ff.).

⁵⁰ Zur Aufrichtigkeit in der Kommunikation siehe S. 120.

⁵¹ Diese Rollenaufteilung wird auch als ‚Experten-Laien-Differenz‘ bezeichnet.

Schönen“ (Kade, 2004, S. 211; vgl. Luhmann, 2002, S. 56; Kade & Seitter, 2003, S. 604).

Es kann bis hier resümiert werden, dass pädagogische Kommunikation Personen mit Wissensdefiziten das zur Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe notwendig erscheinende Wissen vermittelt und sie entsprechend der Aneignung dieses Wissens selektiert. Offen geblieben ist bisher, woher das Wissen stammt und für welche gesellschaftlichen Teilsysteme die Vermittlungsprozesse speziell im Sportunterricht überhaupt inszeniert werden. Diesen Fragen widmet sich der nun folgende Abschnitt.

4.2.3 Die gesellschaftliche Umwelt des Erziehungssystems

Selbstverständlich sind die Wechselwirkungen des Erziehungssystems mit seiner gesellschaftlichen Umwelt aufgrund der in der Theoriekonstruktion angelegten Komplexität nicht vollständig darstellbar. Daher erfolgt hier eine in Hinblick auf die pädagogische Kommunikation im Sportunterricht als besonders relevant erachtete Auswahl an gesellschaftlichen Teilsystemen. Leitend ist dabei eine Konzentration auf die Fragen, woher das im Erziehungssystem und speziell im Sportunterricht zu vermittelnde Wissen stammt und wozu es vermittelt werden soll. Entsprechend wird auf das Wirtschaftssystem, das Sportsystem, das Wissenschaftssystem und das System der Massenmedien eingegangen.⁵² Für die hier verfolgte Analyse lohnt es sich dabei nicht, in die Details der Theoriediskussionen einzelner gesellschaftlicher Teilsysteme einzusteigen. Vielmehr geht es darum, die aktuellen⁵³ Wechselwirkungen zwischen den Teilsystemen anzudeuten.

Die Vermittlung von Wissen kann als Grundlage für die berufliche Karriere angesehen werden (vgl. Luhmann, 2002, S. 125): Grundsätzlich gilt, dass ein Beruf *erlernt* werden muss. Die *Ausübung* eines Berufs und die damit einhergehenden Einkünfte versetzen die betreffende Person dann in die Lage, durch Zahlungen gegenwärtige und zukunftsbezogene Bedürfnisse in bestimmtem Maße zu befriedigen. Genau dies ist die Funktion des Wirtschaftssystems: Die Verknüpfung zukunftsstabiler Vorsorge mit gegenwärtigen Verteilungen. Der entsprechende Code lautet zahlen/nicht zahlen (vgl. Luhmann, 1988,

⁵² Luhmann diskutiert die Beziehungen des Erziehungssystems zu den Systemen der Wirtschaft, der Familie, der Politik, der Wissenschaft und der Massenmedien (vgl. ebd., 2002, S. 124-135).

⁵³ Der Verweis auf die Aktualität ist bedeutsam, da sich die Verhältnisse auch verändern können. So lässt sich bspw. zeigen, dass der Sport als Bewegungskultur historisch religiösen Motiven nahe steht – was sich auch heute noch etwa in Budo-Sportarten zeigt – und darüber hinaus nicht nur einmal für politische Zwecke vereinnahmt wurde (vgl. bspw. Prohl, 2010, S. 53-66).

S. 43-90). Der Beruf hat demnach zwei Seiten: „eine pädagogische Seite (Bildung/Qualifikation) und eine wirtschaftliche Seite (Arbeit/Erwerb)“ (Kurtz, 2001, S. 142). Von der Schule wird erwartet, dass sie die pädagogische Seite bedient. Hinsichtlich dieser Erwartung lässt sich speziell für den Sportunterricht argumentieren, dass hier überfachliche Schlüsselqualifikationen und Tugenden erworben werden, die bspw. unter den Schlagworten ‚Teamfähigkeit‘, ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Leistungsfähigkeit‘ bekannt sind. Darüber hinaus kann im Sportunterricht vermittelt werden, welches sportliche Engagement die Gesundheit bzw. Leistungsfähigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen beruflichen Belastungen erhält oder sogar verbessert und so das Einkommen sichert. Der Sportunterricht ist unter dieser Perspektive ein Instrument zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Wegener, 2011).

Für Gegner einer solchen Instrumentalisierung des Sportunterrichts erscheint eine Orientierung am gesellschaftlichen Teilsystem des Sports⁵⁴ tragfähiger. Immerhin stellt dieser den zentralen kulturellen Bezugspunkt des Unterrichts dar. Stichweh (1990) definiert den Sport als „jenes Funktionssystem, das aus allen Handlungen besteht, deren Sinn die Kommunikation körperlicher Leistungsfähigkeit ist“ (Stichweh, 1990, S. 379 f.; vgl. Riedl & Cachay, 2002, S. 21 ff.).⁵⁵ Die gesellschaftliche Funktion⁵⁶ des Sportsystems besteht in der Kommunikation von körperlicher Leistungsfähigkeit; der entsprechende Code lautet leisten/nicht-leisten und nutzt zur Bewertung, ob etwas eine körperliche Leistung ist oder nicht, die Erwartungen der jeweils beobachtenden Person. Selbstverständlich ist es auch möglich, sich selbst zu beobachten. Der Leistungsbegriff ist also sehr weit gefasst. Er umfasst insbesondere sowohl den Vollzug als auch das Ergebnis der sportlichen Bewegung.⁵⁷ Eine Kommunikation wird demnach dann als eine sportliche erkannt, wenn sich die Bewegung als die Mitteilung von körperlicher Leistungsfähigkeit deuten lässt, d. h.: „Im Sport wird eben nicht deshalb gesprungen, weil ein Hindernis im Wege steht, sondern man stellt ein Hindernis in den Weg, um Springen zu können“ (Prohl, 2010, S. 101).⁵⁸ Die Aufgabe des Erzie-

⁵⁴ Der Begriff ‚Sport‘ soll hier als Synonym für die Bewegungskultur als Ganzes stehen (vgl. Prohl, 2010, S. 132 ff.).

⁵⁵ Cachay (1988) kommt anhand einer umfangreichen historischen Analyse zu dem Ergebnis, die Funktion des Sportsystems mit dem Begriff der Gesundheit zu verbinden; ein konkreter Code wird jedoch nicht benannt (vgl. ebd., insb. S. 177 f. u. S. 274 f.).

⁵⁶ Das Sporttreiben kann *individuell* auch mit anderen Funktionen verbunden werden.

⁵⁷ Stichweh scheint die Breite seiner Definition selbst nicht zu sehen, was vermutlich mitunter daran liegt, dass er in seiner Betrachtung nur äußerst spärlich auf aktuelle sportwissenschaftliche Literatur zurückgreift.

⁵⁸ Damit ist ausdrücklich nicht gesagt, dass jede Bewegung des sportlich Aktiven von ihm auch als Mitteilung der sportlichen Leistungsfähigkeit *gemeint* ist. Kieserling ist bspw.

hungssystems besteht im Sportunterricht aus dieser Sicht darin, der nachwachsenden Generation die gestaltende Teilhabe am Sportsystem durch die Thematisierung dieses Systems und seiner Logik zu ermöglichen. Es geht um die Vermittlung von sportbezogenem Wissen.

Es scheint, dass bzgl. des als vermittelbar geltenden Wissens im Sportunterricht mehrere gesellschaftliche Teilsysteme um Beachtung rivalisieren: speziell das Wirtschafts- und das Sportsystem.⁵⁹ Wessen Ansprüche sich in welcher Weise durchsetzen, entscheidet sich in den didaktischen Prämissen der Organisation (zentral: Lehrplan) und wird deshalb in Kap. 4.3.2 aufgegriffen.

Doch unabhängig davon, wie sich die didaktischen Prämissen ausgestalten, muss das für die Vermittlung pädagogisch transformierte Wissen irgendwo herkommen. Zuerst ist daran zu denken, dass das Wissen aus den Systemen stammt, die von der Vermittlung unmittelbar profitieren, also bspw. aus dem Sport- und dem Wirtschaftssystem. Darüber hinaus sind jedoch in Bezug auf das vermittelbare Wissen insbesondere zwei weitere Teilsysteme relevant, nämlich das Wissenschaftssystem und das System der Massenmedien:

Die Funktion des Wissenschaftssystems besteht in der Unterscheidung von wahren und unwahren Wissen. Der systemspezifische Code lautet entsprechend wahr/nicht-wahr. „Wahrheit ist also eine in der Kommunikation für Zwecke der Kommunikation entwickelte *Bezeichnung*“ (Luhmann, 1990, S. 175). Mit diesem Begriff wird „ein Geprüftsein des Wissens symbolisiert, das anerkannten Anforderungen genügt“ (ebd., S. 167). Anders formuliert: Im System der Wissenschaft geht es um die kommunikative Aushandlung von Wirklichkeit als Konstruktion der Realität. Aufgrund dieses Aushandlungsprozesses wird das wahre Wissen der Wissenschaft grundsätzlich unsicher und verliert deshalb seine Festigkeit. Stets droht die Falsifikation. Es eignet

im Gegensatz zu Stichweh der Ansicht, sportliche Bewegungen seien frei von Kommunikation, da es sich um keine bewussten Mitteilungen handele (vgl. Kieserling, 1999, S. 145 f.; ähnlich Luhmann, 1984, S. 217). Die im vorangegangenen Kapitel entfaltete Kommunikationstheorie zeigt jedoch, dass es letztlich auf die beobachtende Person und das im situativen Kontext aufgehobene kollektive Wissen ankommt, ob ein beobachtetes Verhalten als Mitteilung aufgefasst wird oder nicht.

⁵⁹ Die Beschränkung auf diese beiden dominanten Systeme dient hier der Übersichtlichkeit der Darstellung. Selbstverständlich erheben auch andere Teilsysteme den Anspruch, vom Sportunterricht profitieren zu wollen. In diesem Sinne gibt es bspw. die Forderungen der ‚Wissenschaftspropädeutik‘ oder der ‚politischen Bildung‘. Des Weiteren sei nochmals betont, dass das Wissen eine pädagogische Transformation erfährt, indem es i. d. R. mit moralischen Maßstäben kombiniert wird. Eine ungebrochene Vermittlung sportbezogenen Wissens ist daher unwahrscheinlich. Besonders prägnant wurde diese sogenannte Instrumentalisierungsdebatte in der Sportdidaktik Anfang der 90er Jahre geführt (vgl. zusammenfassend bspw. Prohl, 2010, S. 139 ff.).

sich daher nur bedingt für Vermittlungsprozesse. Denn die „Erziehung möchte weitergeben, woran man sich halten kann. Die Forschung setzt auf eine offene, gestaltungsfähige Zukunft mit mehr Problemen als Problemlösungen“ (Luhmann, 2002, S. 133). Die Bereitschaft, sich ein Wissen anzueignen, das womöglich bereits morgen obsolet ist, erscheint eher gering: Das Erziehungssystem „ist auf festes Wissen angewiesen, insofern es nur dieses vermitteln kann“ (Kade & Seitter, 2007a, S. 186). Das vom Wissenschaftssystem zur Verfügung gestellte Wissen muss deshalb vom Erziehungssystem als festes Wissen angenommen werden.

Ganz ähnlich zum System der Wissenschaft liegt die Funktion der Massenmedien in „der Herstellung und Reformulierung von Welt- und Gesellschaftsbeschreibungen“ (Luhmann, 1997, S. 1103). Doch im Gegensatz zum System der Wissenschaft bestimmen die Massenmedien die *öffentliche* Meinung über die gesellschaftlichen Teilsysteme. So entsteht in der Gesellschaft ein kollektives Wissen über die Realität, d. h. es entwickeln sich generalisierte Erwartungen darüber, was wahr und richtig ist. In den Massenmedien wird aber nicht notwendig die ‚Wahrheit‘ kommuniziert, sondern allein das, was als Information besonderen Überraschungsgehalt hat. Aber spätestens nachträglich, wenn das Kommunizierte als generalisierte Erwartung zur Überzeugung wird, erlangt die Information den Status festen Wissens. Der Code lautet entsprechend dieser Logik informativ/nicht informativ (vgl. Luhmann, 1997, S. 1096-1110). Doch auch dieses von den Massenmedien generierte feste Wissen ist für Vermittlungsprozesse problematisch. Denn das Erziehungssystem ist

„unter den Bedingungen (massen-)medialer Wissensvermittlung dadurch konfrontiert, dass seine Adressaten zunehmend bereits mit einem festen Wissen zum jeweiligen Thema in ein Lehr-Lernarrangement kommen und dann mehr an der Bestätigung von Wissen als am Erwerb neuen Wissens interessiert sind“ (Kade & Seitter, 2007a, S. 186).

Speziell in Bezug auf den in Medien und Freizeit hochgradig präsenten Sport kann Luhmann zugestimmt werden, wenn er schreibt, dass die Erziehung schwieriger wird, wenn zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen kein Wissensgefälle besteht, weil beide auf dieselben Wissensquellen zurückgreifen:

„Am ehesten unterliegt es [das Erziehungssystem] den Massenmedien, die die Rollenasymmetrie des Systems unterlaufen, weil sowohl Lehrer als auch Schüler ihr Weltwissen da her beziehen. Die Folge könnte sein, daß es schwieriger wird, die normative Prätentation, etwas Richtiges und im Leben Brauchbares zu unterrichten, mit Überzeugungskraft zu vertre-

ten“ (Luhmann, 2002, S. 135; vgl. zum Wissensgefälle in der Beziehung von Sportlehrkraft und Schüler*in: Kastrup, 2009, S. 101-109).

Bezugnehmend auf die in diesem Kapitel leitenden Fragen, woher das im Sportunterricht zu vermittelnde Wissen stammt und wozu es vermittelt werden soll, lässt sich nun resümieren, dass sowohl die Herkunft des Wissens als auch der Zweck seiner Vermittlung mehrere gesellschaftliche Bezugspunkte haben. Das Wissen stammt aus der Wissenschaft, den Massenmedien, der Wirtschaft und dem Sport; vermittelt wird es für die Teilhabe an den beiden letztgenannten gesellschaftlichen Teilsystemen.

4.2.4 Zusammenfassung: Erziehungssystem

In der Gesellschaft gibt es Teilsysteme, die jeweils eine bestimmte Funktion für die Gesellschaft übernehmen. Eines dieser Teilsysteme ist das Erziehungssystem. Entsprechend der Überlegungen von Kade besteht es aus pädagogischen Kommunikationen, d. h. aus einem Zusammenhang von Vermittlungs-, Aneignungs- und Selektionskommunikationen. Die Funktion des Erziehungssystems besteht einerseits in der Bestimmung vermittelbaren Wissens, das für eine gestaltende Teilhabe an der Kultur anderer gesellschaftlicher Teilsysteme als notwendig erachtet wird. Dieses Wissen stammt originär aus der Umwelt des Erziehungssystems, erhält für die Vermittlung aber eine pädagogische Form. Andererseits besteht die Funktion des Erziehungssystems darin, den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen anzuzeigen, inwiefern sich eine bestimmte Person das für Teilhabe benötigte Wissen angeeignet hat.

Nachdem nun diskutiert wurde, welche Funktion die Kommunikation im Sportunterricht haben soll, geht es jetzt um die Möglichkeiten ihrer Realisierung.

4.3 Ebene der Organisation: Sport als Schulfach

4.3.1 Schule als Organisation

Es wurde dargelegt, wie sich die pädagogische Kommunikation anhand der Codierungen vermittelbar/nicht-vermittelbar sowie besser/schlechter bestimmt und dass die Leistungs- sowie die Komplementärrolle zu besetzen sind. Ungeklärt ist bis zu dieser Stelle aber noch, wie sich die Codewerte korrekt zuordnen lassen (Welches Wissen ist vermittelbar? Wann ist eine Aneignung besser?) und wie die Besetzung der Rollen in der pädagogischen Kommunikation erfolgt (Wer ist die Person mit Expertise? Wer ist die Person mit Wissensdefizit?). Luhmann macht mit einem einfachen Experiment deutlich, welche Problematik sich mit der Realisierung von pädagogischer Kommunikation verbindet:

„Versuchen Sie, jemanden, der nicht darauf vorbereitet ist, zu erziehen; es wird wahrscheinlich misslingen [...] Erziehung ist also auf soziale Stützeinrichtungen angewiesen, die diese Wahrscheinlichkeit des Mißerfolgs neutralisieren“ (Luhmann, 2004b, S. 118 f.).

Es bedarf also einer spezifischen Rahmung, damit das Auftreten von pädagogischer Kommunikation in der Interaktion wahrscheinlich wird.

„Ihren eigenen Stimmungen und momentanen Launen überlassen [...] würde die Interaktion Unterricht zu stark fluktuieren und sich wahrscheinlich zu einer Art geselliger Zusammenkunft entwickeln. Als Form ist der Unterricht daher nur erkennbar und reproduzierbar, wenn [...] dafür im heute typischen Fall eine Organisation gebildet wird“ (Luhmann, 2002, S. 121).

Für die Stabilisierung der pädagogischen Kommunikation kommt es zur Bildung der Organisation ‚Schule‘.⁶⁰ Wie bei jeder Organisation besteht die charakteristische Operation in die Kommunikation von Entscheidungen. Die Entscheidungen werden jedoch nicht beliebig getroffen, sondern sie folgen bestimmten Entscheidungsprämissen. Diese lassen sich in entscheidbare und unentscheidbare Prämissen unterteilen.

Entscheidbare Prämissen resultieren aus formalen Entscheidungsprozessen, liegen verschriftet vor und können in nachfolgenden Prozessen erneut diskutiert werden. Besonders relevant erscheinen dabei sogenannte Programme, denn „Entscheidungsprogramme definieren Bedingungen der sachlichen Richtigkeit von Entscheidungen“ (Luhmann, 2011, S. 257).

Anders verhält es sich bei unentscheidbaren Prämissen, die Luhmann als ‚Organisationskultur‘ bezeichnet (vgl. Luhmann, 1997, S. 830; 2009c, S. 13; 2011, S. 239-249):

„Selbstverständlich werden auch unentscheidbare Entscheidungsprämissen in der Organisation produziert [...] Aber sie werden nicht auf bestimmte Entscheidungen zugerechnet [...] Sie gelten, weil sie immer schon gegolten haben [...] Es fehlt ihnen deshalb die [...] Regel, dass alles, was durch Entscheidung eingeführt wurde, auch durch Entscheidung geändert werden kann“ (Luhmann, 2011, S. 242).

Die Organisationskultur ist demnach eine paradigmatische Überzeugung, die bei der Kommunikation in der Organisation nicht mehr hinterfragt wird.

⁶⁰ Kade weist darauf hin, dass die Organisation ‚Schule‘ bzw. der dahinterstehende Verwaltungsapparat für die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems bedeutsam war, aber doch auch nur ein spezifischer Anwendungsfall für pädagogische Kommunikation ist (vgl. Kade, 1997, S. 36 ff.).

Vielmehr ist es so, „dass angesichts von Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten jede Rückfrage und jede Bitte um Begründung als Provokation oder als Scherz aufgefasst werden würde“ (Luhmann, 2011, S. 243).⁶¹

Willke macht deutlich, dass in den entscheidbaren und unentscheidbaren Prämissen das kollektive Wissen einer Organisation gespeichert ist. Mit diesem Verweis auf die Struktur verweist er auf die Emergenz des Sozialen gegenüber dem Psychischen (vgl. dazu auch Luhmann, 2011, S. 249):

„Die systemischen Muster wirken zurück auf Personen als Kontext möglicher Erfahrung und möglichen Lernens. In diesem Sinne muss man konstatieren, dass die Sozialsysteme sich ihre Mitglieder auch hinsichtlich des relevanten Wissens und hinsichtlich der Bedingungen möglicher Praxis zurechtstutzen“ (Willke, 2005a, S. 133).

Die Struktur der Organisation besteht folglich aus Prämissen, die dann die Entscheidungen konditionieren und damit vorzeichnen, in welcher Form u. a. die Codewerte des zugehörigen gesellschaftlichen Teilsystems zugeordnet und die Rollen in der pädagogischen Kommunikation verteilt sowie ausgefüllt werden.

„Es liegt an Organisationen, die gesellschaftliche Funktion so weit zu spezifizieren, daß das Verhalten in der unmittelbaren Interaktion daran anschließen kann. Der Gesellschaftsbezug des Interaktionsverhaltens steht dann nicht mehr als unmittelbar geltende Moral oder als standesgemäße Lebensführung, sondern als Organisationsprogramm – im Erziehungssystem zum Beispiel als Lehrplan oder als Prüfungsordnung – vor Augen“ (Kieserling, 1999, S. 340).

Die Organisation ‚Schule‘ ist die soziale Stützeinrichtung für das Erziehungssystem, indem sie die (sport-)unterrichtlichen Interaktionen in der Weise rahmt, dass pädagogische Kommunikation wahrscheinlicher wird (vgl. Luhmann, 2002, S. 118 ff.). „In Schulen zum Beispiel wird die Absicht auf die Institution, nicht auf die Augenblicksentscheidungen des Lehrers zugerechnet“ (Luhmann, 2004b, S. 119). Einzelne Schüler*innen folgen dem Unterricht demnach nicht nur, weil die (meisten) anderen Schüler*innen dies tun, sondern auch, weil die Lehrkraft dem kollektiven Wissen der Organisation ‚Schule‘ folgt und die Schüler*innen führt. Ebenso kann umgekehrt gesagt werden: Die Lehrkraft führt den Unterricht, weil auch die Schüler*innen dem kollektiven Wissen folgen und sich von der Lehrkraft führen lassen.⁶²

⁶¹ Ob eine Prämisse entscheidbar ist oder nicht, hängt somit vom Beobachter ab bzw. entscheidet sich letztlich kommunikativ.

⁶² Zur Führung im Unterricht s. S. 141.

In diesem Sinne interessieren für die Untersuchung der pädagogischen Kommunikation im Sportunterricht nun erstens Prämissen hinsichtlich der korrekten Anwendung der Codierungen des Erziehungssystems im Fach Sport. Dies sind typischerweise fachkulturelle Gewohnheiten sowie Programme der Didaktik, denn dort ist geregelt, welches Wissen im Sportunterricht vermittelbar ist und wie Selektionsprozesse ablaufen (Kap. 4.3.2). In Bezug auf die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von pädagogischer Kommunikation erscheinen zweitens personale Prämissen relevant, die angeben, wie Lehrkräfte und Schüler*innen für den Sportunterricht rekrutiert werden und welche formalen Rollenerwartungen die Personen dort zu erfüllen haben (Kap. 4.3.3).⁶³

4.3.2 Didaktische Prämissen im Sportunterricht

Das Erziehungssystem orientiert sich an den Codierungen vermittelbar/nicht-vermittelbar und besser/schlechter. Die korrekte Zuordnung wurde bisher nicht erörtert.

„Es muß also weitere Bedingungen geben, die festlegen, unter welchen Umständen die Zuordnung des positiven Wertes und unter welchen Umständen die Zuordnung des negativen Wertes richtig bzw. falsch ist. Wir wollen solche Bedingungen *Programme* nennen“ (Luhmann, 1997, S. 377; vgl. ebd., S. 749).

Konkret handelt es sich hier um didaktische Programme. Denn didaktische Programme regeln, welches Wissen als vermittelbar oder nicht-vermittelbar gilt bzw. welche Aneignungskommunikation besser oder schlechter ist.

Für die Organisation ‚Schule‘ stellen insbesondere die Lehrpläne solche zeitweise verbindlichen didaktischen Programme dar. Im Folgenden soll es nun für beide Codierungen jeweils zuerst um die Beschreibung der grundsätzlichen Machart des entsprechenden didaktischen Programms gehen und dann

⁶³ Selbstverständlich gelten die konkreten Prämissen nicht für alle Schulen gleichermaßen: Organisationskulturen prägen sich standortspezifisch aus und auch die formalen Vorgaben haben jeweils einen eingeschränkten Gültigkeitsbereich (vgl. dazu und zur Entstehung von schulischen Programmen: Kastrup, 2009, S. 48-55; Luhmann, 2002, S. 130 ff.). Deshalb erfolgt hier eine Konzentration auf den Untersuchungsstandort, d. h. auf den Sportunterricht an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Da die fachkulturellen Prämissen nicht schriftlich fixiert sind, können sie nur indirekt erschlossen werden. Sie sind deshalb der Studie von Kastrup (2009) entnommen. Die Verweise beziehen sich in diesem Abschnitt auf die empirischen Ergebnisse einer Befragung von Sportlehrkräften und spiegeln daher nicht die subjektiven Einschätzungen der zitierten Autorin wider. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass auch die gesetzlichen Vorgaben nicht eindeutig, sondern interpretationsbedürftig sind. Trotz dieser Umstände wird hier eine Darstellung der relevanten Prämissen versucht.

um die Konkretisierung für den Fall des Sportunterrichts, wobei zusätzlich auf die unentschiedbare Prämisse der Fachkultur eingegangen wird.

Prämissen zum Code besser/schlechter

Bezüglich des Codes besser/schlechter äußert Luhmann die These, dass es keine andere rationale Programmwahl gibt, als die Schüler*innen wie Trivialmaschinen zu behandeln (vgl. Luhmann, 2004a, S. 40). Unter Trivialmaschinen versteht Luhmann Maschinen, die „auf einen bestimmten Input dank einer gespeicherten Regel einen bestimmten Output produzieren“ (Luhmann, 2004a, S. 36). Nicht-triviale Maschinen generieren ihren Output dagegen zusätzlich auf der Basis ihres jeweiligen Systemzustands, ihrer momentanen Befindlichkeit; sie erscheinen launisch (vgl. ebd.). Luhmann macht seinen Gedanken zur Trivialisierung der Schüler*innen in der schulischen Erziehung wie folgt plausibel:

„Ein guter Indikator für diese Tendenz zur Trivialisierung ist die im Unterricht und dann in Prüfungen verwendete Fragetechnik. Der Lehrer bzw. Prüfer stellt eine Frage, *obwohl er die Antwort schon weiß*. [...] Ein hervorragendes Testergebnis verweist auf vollkommene Trivialisierung: der Schüler ist völlig vorhersagbar und darf in die Gesellschaft entlassen werden“ (Luhmann, 2002, S. 78).

Selbstverständlich sind die Schüler*innen keine Trivialmaschinen. Trotzdem werden sie programmatisch als solche behandelt. Denn nur auf diese Weise lässt sich pädagogische Kommunikation realisieren. Als aneignungsbezogene Vermittlung „kommt die Erziehung ohne die Grundvorstellung einer Trivialmaschine nicht aus, wenn sie nicht darauf verzichten will, die Ergebnisse unter Kontrolle zu halten“ (Luhmann, 2004b, S. 119). Wenn Schüler*innen beginnen, „die englischen Sätze mit türkischen Vokabeln zu garnieren – sei es wegen des besseren Klanges oder aus rhythmischen Gründen“ (Luhmann, 2002, S. 78) oder „aus irgendeiner Laune heraus plötzlich 2 mal 2 ist 7 rechnen oder ein Bla-Bla ausstoßen“ (ebd., S. 77), dann ist die ‚Maschine‘ defekt und muss repariert werden. Nur triviale Schüler*innen sind gute Schüler*innen.⁶⁴

⁶⁴ Nur ein trivialer Schüler ist ein guter Schüler. – Mit dieser vielleicht provokanten Formulierung ist ausdrücklich nicht gemeint, dass sich Schüler*innen ausschließlich Wissen aneignen sollen, das sich auswendig lernen und entsprechend abfragen lässt. ‚Trivial‘ meint also nicht ‚einfach‘ oder ‚schlicht im Gemüt‘. Ebenso kann nämlich bspw. die Ausprägung einer kritischen oder reflexiven Haltung das Ziel der Erziehung sein. Aber auch hier bedarf es eines Erwartungshorizonts, wie die Schüler*innen nach geglückter Erziehung (im Sinne einer Trivialmaschine) ‚funktionieren‘. Verfolgt die Lehrkraft keine Ziele bzw. interessiert sie sich nicht für die Aneignung des vermittelten Wissens, so handelt es sich nicht mehr um Erziehung im hier explizierten Sinne.

Eine Pädagogik, in der die Entwicklung der Schüler*innen ihren Launen überlassen wird, ist also unzweckmäßig. Und „so sind auch Lehr- und Lernprogramme nur ‚lohnend‘, sofern sie so praktiziert werden können, daß man die Ergebnisse prüfen und bewerten kann“ (Luhmann, 2004a, S. 39).

Die Schüler*innen sollen also entsprechend einer bestimmten Logik operieren. „Die Beurteilung des jeweils klassifizierten Verhaltens bleibt dabei dem Lehrer überlassen“ (Luhmann, 2002, S. 44). Damit ist auch eine Trivialisierung der Lehrkraft impliziert, denn ein launisches Prüfen und Benoten ist ebenfalls unzweckmäßig: „Es wird Gerechtigkeit erwartet, und zwar im sozialen Vergleich ebenso wie im Stabilhalten der Kriterien, und Verstöße werden als Willkür gebrandmarkt und auf persönliche Abneigungen zugerechnet“ (Luhmann, 2002, S. 64; vgl. ebd., 2004a, S. 46). Der Unterschied in der Trivialisierung der beiden Rollen ist darin zu sehen, dass Schüler*innen einen ‚Defekt‘ zugeschrieben bekommen, den es zu beseitigen gilt, während Lehrkräfte grundsätzlich als ‚intakt‘ gelten. Nun sind aber auch Lehrkräfte keine Trivialmaschinen, weshalb Luhmann meint: „Mit gutem Recht mag daher gesagt werden, daß ein Zensurenvergleich auf die Schulklasse eingeschränkt werden sollte, die denselben Unterricht genossen hat. Wenn man darüber hinausgeht, vergleicht man möglicherweise nur die Notengebungspraxis der Lehrer“⁶⁵ (Luhmann, 2002, S. 64 f.).

Bezogen auf die Selektionskommunikation an den Schulen in Nordrhein-Westfalen sind formal im Wesentlichen zwei Formen zu nennen: Erstens gibt es die Zensur bzw. die Zeugnisnote am Ende eines jeden Halbjahres. Sie wird in erster Linie auf die fachliche Lernleistung bezogen (§§ 48, 49 SchulG). Im Sportunterricht erfolgt die Lernerfolgsüberprüfung entlang des Codes besser/schlechter punktuell sowie unterrichtsbegleitend insbesondere anhand von Demonstrationen des Könnens und durch Wortbeiträge der Schüler*innen (vgl. Kernlehrplan⁶⁶, S. 38 f.). Als zweite Form der Selektionskommunikation gibt es die Option, mit speziellen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen auf Schüler*innen zu reagieren, die sich nicht in der von der Lehrkraft erwünschten Weise benehmen. Diese Maßnahmen beziehen sich primär auf Defizite hinsichtlich bestimmter Werthaltungen. Formal beginnen solche Disziplinierungen bei recht unauffälligen Apellen und enden bei Selektionskommunikationen, die bspw. den zeitweiligen Ausschluss vom Unterricht bedeuten (vgl. §§ 43, 53 SchulG).⁶⁷

⁶⁵ Es wäre evtl. präzisierend zu ergänzen: ‚inklusive derer Vorlieben, Launen und Irrtümer‘.

⁶⁶ Es handelt sich um den Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Fach Sport.

⁶⁷ Die hier genannten Programme regeln nicht nur die Anwendung des Selektionscodes, sondern dadurch zudem auch, wie die Schüler*innen ihre Mitgliedschaft in der Organisa-

Luhmanns Analyse zur Trivialisierung der Schüler*innen findet aktuell eine deutliche Bestätigung in der Kompetenzorientierung: „Der kompetenzorientierte Kernlehrplan für den Sportunterricht beschreibt ausgehend von der dargestellten umfassenden Handlungskompetenz Lernergebnisse in Form von Kompetenzerwartungen, die zum Ende der Jahrgangsstufe 6 und der Jahrgangsstufe 9 erwartet werden“ (Kernlehrplan, S. 11) und die „Aufgabenstellungen zur Leistungsbewertung sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, das Erreichen dieser Kompetenzerwartungen zu überprüfen“ (ebd., S. 37). Insgesamt zeichnet sich der Lehrplan durch den Versuch aus, möglichst präzise zu bestimmen, welche beobachtbaren Aneignungskommunikationen dem Code-wert ‚besser‘ zuzuordnen sind.⁶⁸

Implizit bedeuten die Forderungen des Kernlehrplans zudem eine deutliche Trivialisierung der Lehrkraft. Anders als Luhmann, der einen Zensurenvergleich auf die Schulklasse beschränken würde, ist mit der Kompetenzorientierung eine umfassende Vergleichbarkeit angestrebt. Die Anforderungen an die Schüler*innen sollen transparent und die sie beurteilenden Lehrkräfte gerecht sein. Dies ist nur mit der Vorstellung einer trivialen Maschinerie leistbar.

Kastrup (2009) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit der Organisationskultur hin: An vielen Schulen hat sich die Fachkultur etabliert, das Notenspektrum im Sportunterricht auf den positiven Bereich zu beschränken. Werden Schüler*innen nicht mindestens mit ‚befriedigend‘ benotet, so gilt dies als ‚Defekt der Lehrmaschine‘ bzw. als unverschämte Laune der Sportlehrkraft. Umgekehrt könnten Schüler*innen, die sich für talentiert halten, bei der aktuellen Fachkultur den Eindruck einer ungerechten Notenvergabe gewinnen, weil (vermeintlich) schlechtere Schüler*innen eine (vermeintliche) Bevorzugung erfahren.

Die Fachkultur weicht also von den formalen Lehrplanvorgaben ab. Die gewissermaßen widersprüchlichen Prämissen der Selektionsentscheidung

tion verlieren können: entweder durch einen erfolgreichen Schulabschluss oder durch anhaltende Störungen des Unterrichts.

⁶⁸ Eine gegenläufige Orientierung kann der Diskussion um den inklusiven Unterricht attestiert werden, denn die Vertreter votieren für eine hochgradig individualisierte Leistungsrückmeldung (vgl. Eversheim, 2015).

Gerade im Sportunterricht gibt es keine einheitliche formale bzw. theoretische Regelung, wie sich die Sportnote zusammensetzt: Weder ist die Bezugsnorm eindeutig geklärt, noch die genaue Gewichtung einzelner Anforderungen; des Weiteren werden der Notengebung diverse Funktionen zugeschrieben, die über die Selektion hinausgehen (vgl. Scherler, 2000; Kastrup, 2009, S. 95 ff.).

Generell und unabhängig von der formalen Operationalisierung kommt Erziehung jedoch nicht ohne Zielvorstellungen aus, d. h. es bedarf immer der Selektion im Sinne der Entscheidung, ob weiterhin ein Erziehungsbedarf besteht.

bedeuten deshalb eine besondere Herausforderung für die Trivialisierung der Lehrkraft, da die unterschiedlichen Ansprüche in Einklang zu bringen sind, ohne dass bei der Lerngruppe der Verdacht der Beliebigkeit aufkommt (vgl. Kastrup, 2009, S. 356 f.).

Prämissen zum Code vermittelbar/nicht-vermittelbar

Der Code vermittelbar/nicht-vermittelbar regelt zuvorderst, welches Wissen vermittelbar ist. Darüber hinaus macht Kade deutlich, dass dieser Code zudem regelt, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen das Wissen zu vermitteln ist, damit es als vermittelbar gilt (vgl. Kade, 1997, S. 47). In diesem Sinne „sind Ereignisse immer in mehrfacher Systemreferenz relevant: für das Interaktionssystem Unterricht und für die einzelnen Personen“ (Luhmann, 2002, S. 106). Luhmann spekuliert, dass „Disziplinprobleme die Aufmerksamkeit in die eine Richtung lenken [nämlich: Verlauf der Interaktion], Lernschwierigkeiten [...] dagegen in die andere [nämlich: Verlauf der psychischen Aneignung]“ (Luhmann, 2002, S. 107). Die Programme unterstellen demnach eine Kontrollierbarkeit des Unterrichts. Disziplinierungsmaßnahmen sollen den Unterrichtserfolg gewährleisten. Auch an dieser Stelle folgt die didaktische Programmierung also einer trivialisierenden Denkfigur. Hier betrifft sie das unterrichtliche Interaktionssystem:

„Ebensowenig wie psychische Systeme sind soziale Systeme jemals Trivialmaschinen. Sie mögen [...] von anderen Systemen wie Trivialmaschinen behandelt werden, die bei einem bestimmten Input bestimmte Ergebnisse erbringen sollen. So erwartet die Unterrichtsverwaltung und vielleicht auch der Lehrer selbst, daß bei bestimmten Aufwendungen und Bemühungen bestimmte Resultate herauskommen“ (Luhmann, 1985, S. 86).

Gemäß dieses Kerngedankens, wonach der Unterricht wie eine Trivialmaschine funktioniert, werden die Bedingungen sozial, zeitlich und räumlich durch die Organisation vorstrukturiert, damit der didaktische Plan aufgehen kann: Hinsichtlich der sozialen Strukturierung durch Programme ist „beachtenswert, daß Schüler und Lehrer einander zugeteilt werden. Sie wählen einander nicht selbst auf Grund einer vermuteten Affinität“ (Luhmann, 2002, S. 108). Schüler*innen werden also ab der Grundschule fächerübergreifend in altershomogenen Klassen zusammengefasst und in Abhängigkeit des zu vermittelnden Wissens zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort mit einer bestimmten Lehrkraft zusammengeführt (vgl. u. a. §§ 8, 34, 57 SchulG; auch Luhmann, 2002, S. 138 ff.). Luhmann spricht daher – sicherlich nicht ganz abwegig – von der „Unfreiwilligkeit des Zusammenseins“ (Luhmann, 2002, S. 108). Die zeitliche Strukturierung erfolgt über Perioden, also „organisatorisch vorgegebene Einteilungen, zum Beispiel

Unterrichtsstunden oder Schuljahre oder Ferien“ (ebd.). Eine solche zeitliche Strukturierung verlangt einerseits einen gewissen Zuschnitt in der Taktung der pädagogischen Kommunikation (eine Unterrichtsstunde soll bspw. exakt ausgefüllt werden), ermöglicht andererseits aber Kontinuität. Das Ende der Unterrichtsstunde bedeutet nicht auch das Ende der pädagogischen Kommunikation, sondern nur ihre Unterbrechung: „Die Interaktion Unterricht hört auf und hört doch nicht auf, wenn es zur Pause klingelt“ (Luhmann, 2002, S. 106); die nächste Stunde kommt bestimmt. Ebenfalls der Kontinuität dienlich ist die räumliche Strukturierung, d. h. die Bestimmung, wo der Unterricht stattfindet. In der Regel ist der Unterrichtsraum nicht öffentlich und an die Belange des Unterrichtsinhalts angepasst (vgl. ebd., S. 106 ff.).

Diese allgemeinen Überlegungen zum Code vermittelbar/nicht-vermittelbar lassen sich wie folgt für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen konkretisieren:

Neben fachlichen Wissensbeständen gelten insbesondere auch demokratische Werthaltungen als vermittelbar. In den Lehrplänen finden sich sowohl Ansprüche des Sportsystems, als auch Ansprüche des Wirtschaftssystems abgebildet – beide überformt durch allgemeine Bildungsabsichten des Erziehungssystems. Bekannt ist diese Programmierung unter dem sogenannten Doppelauftrag ‚Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport‘ (vgl. Prohl, 2010, S. 139 ff. u. S. 177 ff.). In den Rahmenvorgaben für das Fach Sport lautet die entsprechende Formulierung: „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (ebd., S. 6).

Im Sinne einer Erziehung zum Sport ist im Kernlehrplan ein Wissen zur gestaltenden Teilhabe am Sportsystem als vermittelbar fixiert. Ziel des Sportunterrichts ist es, für die Schüler*innen ein „sinnerfülltes Sporttreiben als Teil selbstverantwortlicher Lebensgestaltung anzubahnen“ (Rahmenvorgaben⁶⁹, S. XXX). Das entsprechende Wissen gilt gemäß des Grundsatzes der „Erfahrungsorientierung und der Handlungsorientierung“ (ebd., S. XLIV) insbesondere durch den Vollzug sportkultureller Bewegungen als vermittelbar. Diese Vermittlungsmethode stellt den Sportunterricht vor die Aufgabe, die dort angestrebte pädagogische Kommunikation des Erziehungssystems von der Kommunikation des Sportsystems abzugrenzen. Es soll ja nicht um Sport gehen, sondern um eine Thematisierung des Sports im *Sportunterricht*. Das Anliegen besteht nicht in der Ausübung der Kultur – das können die Schüler*innen nach der Logik des Programms noch nicht, deshalb sind sie ja in der Schule! –, sondern um das Erlernen der *Kulturtechniken*. Insofern kann in Bezug auf die sozialen Prozesse im Sportunterricht vielleicht von einer erpro-

⁶⁹ Es handelt sich um die Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen.

benden Imitation oder einer versuchsweisen Simulation sportspezifischer Kommunikationen gesprochen werden. Kommuniziert wird dann nicht die eigene Leistungsfähigkeit, sondern das mehr oder minder ausgeprägte Vermögen, Leistungsfähigkeit zu kommunizieren. Einfacher formuliert: Die Schüler*innen bewegen sich nicht, weil sie Sport treiben *wollen*, sondern weil sie ‚Sport‘ treiben *sollen*. Gelingt die organisatorisch angedachte Zuordnung der Kommunikation zum Erziehungssystem nicht, etwa weil der Logik gefolgt wird, im Sportunterricht ginge es um Sport, so erscheint es mitunter paradox, die Schüler*innen zum Sport zu verpflichten, obwohl sich dieser nur freiwillig sinnvoll betreiben lässt (vgl. zu dieser Logik auch Prohl, 2010, S. 99 ff.).⁷⁰

Hinsichtlich einer Erziehung durch Sport gilt eine demokratische Werthaltung als vermittelbar (vgl. auch Prohl, 2010, S. 170 ff.). Die Schüler*innen sollen so erzogen werden, „dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, mit der die eigene Lebenswelt sinnvoll und verantwortungsbewusst gestaltet werden kann“ (Rahmenvorgaben, S. XXX).⁷¹

In beiden Teilen des Doppelauftrags wird die Werthaltung der Selbstbestimmung als vermittelbar deklariert. Darin zeigt sich eine schon oft erkannte Paradoxie, denn es erscheint in sich widersprüchlich, die Schüler*innen durch pädagogischen Einfluss (‚Tu, was ich Dir sage‘) zu einer selbstbestimmten Lebensführung (‚Tu, was Du willst‘) erziehen zu wollen; also „auf Freiheit einzuwirken, um Freiheit zu bewirken“ (Luhmann, 2004, S. 148 f.; vgl. zu dieser Paradoxie bspw. auch Prohl, 2010, S. 100 f.; Willke, 2005b, S. 131; Watzlawick, 1983, S. 87-95).

Hinsichtlich der sozialen Vorstrukturierung der pädagogischen Kommunikation im Sportunterricht ist auf den Aspekt der Sicherheit hinzuweisen. Da die Lehrkraft die Verantwortung für den Unterrichtsverlauf trägt und die Schüler*innen ein Sicherheitsbewusstsein erst noch erlernen sollen, kommt der Lehrkraft eine besondere Aufsichts- und Fürsorgepflicht zu. So müssen die Schüler*innen beim Sportunterricht geeignete Kleidung tragen und sind mit entsprechenden Weisungen vor Schäden zu bewahren. Das betrifft speziell auch Situationen, in denen Schüler*innen Schmerzen bekunden und in

⁷⁰ Schierz (1993; 1997, S. 67-75; 2012) problematisiert einen Sportunterricht als ‚Doppelwelt‘, wenn die Systemzugehörigkeit verwechselt wird und deshalb letztlich eine Hybridkultur aus Sport und Unterricht entsteht; der Sportunterricht sei jedoch eine ‚Eigenwelt‘. Zuweilen verkomme er aber auch durch eine fehlgeleitete pädagogische Transformation des Wissens zu einer ‚Gegenwelt‘. Weitere Ausführungen zur paradoxen Kommunikation folgen in dieser Arbeit im Kapitel 6.3.2 (Indirekte Kommunikation).

⁷¹ Insofern hat das Wirtschaftssystem aktuell keinen nennenswerten Einfluss auf das didaktische Programm des Sportunterrichts (vgl. zu dieser Einschätzung auch Kastrup, 2009, S. 89 ff.). Der Doppelauftrag fokussiert einerseits das Sportsystem und andererseits die gesellschaftliche Moral.

diesem Zusammenhang einer verantwortungsvollen Betreuung bedürfen (vgl. Sicherheitserlass⁷², insb. S. 11 ff.).

Bezüglich der zeitlichen Vorstrukturierung des Sportunterrichts ist herauszustellen, dass die Taktung des Unterrichts an kognitiven Fächern orientiert ist. Für das Bewegungsfach Sport führt dies speziell in Einzelstunden in der Regel zu großem Zeitdruck, wenn das zweimalige Umziehen, die Begrüßung, der Aufbau, eine Bewegungsphase, der Abbau und ggf. eine Besprechungsphase innerhalb von 45 Minuten abgewickelt werden sollen (vgl. Scherler, 2008, S. 135 ff.). Da die Schüler*innen für das Umkleiden unterschiedlich viel Zeit benötigen, ist zudem der Beginn der Unterrichtseinheit nicht derart fixiert wie im Klassenraum.

Aufgrund seines Unterrichtsinhalts erhält das Fach Sport eine besondere räumliche Struktur: Der Sportunterricht findet nicht im Klassenraum, sondern in der Regel in einer Sporthalle statt. Bezüglich dieses Ortes erscheinen einige Bemerkungen für die Kommunikation relevant: Die Sporthalle ist insofern ein ‚unechter‘ Fachraum, als sie nicht nur zur schulischen Thematisierung, sondern auch zur bspw. vereinsgebundenen Realisierung des Sportsystems dient. Die materiale Ausstattung (z. B.: Turngeräte) und insbesondere die baulichen Gegebenheiten (z. B.: Raumakustik) sind deshalb oftmals Kompromisslösungen von Erziehungs- und Sportsystem (vgl. Scherler, 2008, S. 137 f.). Eine weitere Besonderheit ist darin zu sehen, dass sich gut die Hälfte der Schüler*innen in der Regel während der über die Periodisierung bestimmten Unterrichtszeit in einem Bereich aufhält, welcher der Lehrkraft aufgrund gesellschaftlicher Konventionen nicht gleichzeitig zugänglich ist: in der aus der Perspektive der Lehrkraft gegengeschlechtlich besetzten Umkleidekabine. Und schließlich ist in Bezug auf den Unterricht in der Sporthalle auf seine oft anzutreffende Offenheit zur unterrichtlichen Umwelt hinzuweisen: In Mehrfeldhallen werden nicht selten bis zu drei Klassen parallel unterrichtet, höchstens getrennt durch einen Vorhang.

Auch die Fachkultur stellt hinsichtlich des Codes vermittelbar/nicht-vermittelbar die Bewegung der Schüler*innen heraus. Besonders dominant ist die Erwartung einer möglichst umfangreichen Bewegungszeit für die Schüler*innen:

„Alle befragten Sportlehrkräfte machen die Vermittlung von Bewegungsabläufen, Techniken und Spieltaktiken zum zentralen Gegenstand ihres Sportunterrichts. Die Vermittlung kognitiver Wissensbestände im Sportunterricht nimmt dagegen einen sehr geringen Stellenwert ein, ja sie wird

⁷² Beim Sicherheitserlass handelt es sich um den Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Sicherheitsförderung im Schulsport.

von einem beträchtlichen Teil der Sportlehrkräfte sogar als dem Fach Sport nicht gemäß abgelehnt“ (Kastrup, 2009, S. 351).

Der Vermittlung von Werthaltungen wird in der Fachkultur ein großer Stellenwert eingeräumt. Dies legt zumindest die Beobachtung nahe, dass Lehrkräfte

„der Erziehungsfunktion ihres Faches sehr große Bedeutung zuschreiben. Darunter verstehen sie vor allem Persönlichkeitsbildung und die Förderung der Sozialkompetenz, wobei überwiegend ein funktionales Erziehungsverständnis vorherrscht“ (Kastrup, 2009, S. 353).

Die Erziehung *durch* Sport soll demnach automatisch durch die Erziehung *zum* Sport erfolgen. Es lässt sich daher vermuten, dass die programmatisch angelegte Paradoxie, die in der Vermittlung von Werthaltungen liegt (Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung), womöglich durch die Paradoxie einer Verpflichtung zum Sporttreiben kaschiert wird. Paradoxe Weise kann die Fachkultur dadurch aber in Konflikt geraten mit der ebenfalls im didaktischen Programm verankerten Idee, den Unterrichtsplan für die Schüler*innen transparent zu machen (vgl. bspw. Kernlehrplan, S. 37).

In der Organisationskultur der Schule scheint des Weiteren verankert, dass dem im Sportunterricht vermittelten Wissen im Verhältnis zu den Wissensbeständen der anderen Schulfächer keine allzu große Priorität beizumessen ist:

„Alle befragten Sportlehrkräfte berichten davon, dass sie durch ihre Tätigkeit als Sportlehrkraft wenig Anerkennung erlangen und dass die Lehre in anderen Unterrichtsfächern als wesentlich bedeutsamer beurteilt wird [...] für nachschulische Bildungsprozesse und für die berufliche Karriere“ (Kastrup, 2009, S. 355).

In einem Satz knapp zusammengefasst machen die Ausführungen zu den didaktischen Prämissen deutlich: Mit dem Code besser/schlechter verbindet sich eine mehrfache Trivialisierung und mit dem Code vermittelbar/nicht-vermittelbar eine enge Verknüpfung zum Sportsystem sowie der allgemeinen gesellschaftlichen Moral, d. h. Vorstellungen darüber, wie ein guter Mensch zu sein hat. Der nächste Abschnitt thematisiert nun, auf welche Weise Personen rekrutiert und eingespart werden, damit sich die pädagogische Kommunikation umsetzen lässt.

4.3.3 Personalprämissen im Sportunterricht

Die Personalprämissen⁷³ regeln in einer Organisation nach Luhmann speziell zwei Aspekte:

„Nach außen grenzt sich das System durch die Unterscheidung von Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit ab. [...] Intern entsteht durch die geringe Spezifikation der Mitgliedschaftsanforderungen ein Medium, das weiterer Spezifikation bedarf; [...] das weitere interne Unterscheidungen als Rahmen ermöglicht“ (Luhmann, 2011, S. 112).

Dieses interne Medium ist die Rolle. Personalprämissen der Schule definieren entsprechend der für die pädagogische Kommunikation zu besetzenden Rollen im Wesentlichen zwei unterschiedliche Arten von Mitgliedern, nämlich Lehrkräfte und Schüler*innen. An sie werden jeweils spezifische formale Rollenerwartungen gerichtet. Lehrkräfte übernehmen als Personen mit Expertise die Leistungsrolle des Erziehungssystems und sind entsprechend für die Verwirklichung der Systemfunktionen zuständig. Die Schüler*innen nehmen als Personen mit Wissensdefiziten die Komplementärrolle ein, d. h. sie sollen die Leistungen der Lehrkraft empfangen (vgl. Stichweh, 1992, S. 40 ff.; Kastrup, 2009, S. 29 ff.). Damit die Rollenerwartungen erfüllt werden bzw. erfüllt werden können, bestimmen die Personalprämissen zudem die Form, wie Mitglieder für die jeweiligen Rollen zu rekrutieren sind. Auf diese beiden Aspekte wird nun nacheinander eingegangen, wobei jeweils auf eine allgemeine fachspezifische Perspektive folgt.

Formale Rollenerwartungen

Je nachdem, in welchem Kontext sich eine Person aufhält, hat sie unterschiedliche Rollen einzunehmen. In der Organisation sind entsprechende formale Erwartungen formuliert. Allgemein gilt für formale Rollenerwartungen: „Die Rücksicht auf andere eigene Rollen wird limitiert auf das, was man sich an organisationsinternen Rollen des anderen vorstellen kann. Über Rollenengagements außerhalb der Organisation schuldet man keine Rechenschaft“ (Kieserling, 1999, S. 360). Die außerhalb der Organisation eingenommenen Rollen sind demnach weitestgehend irrelevant für die organisationsinterne Kommunikation. Worin bestehen also die formalen Rollenerwartungen, die von Lehrkraft und Schüler*innen in der Organisation ‚Schule‘ erfüllt werden sollen?

Die formale Rolle der Lehrkraft verbindet sich zentral mit der Erwartung, dass sie als Person mit Expertise die Leistungsrolle im Erziehungssystem

⁷³ Da es sich im Wesentlichen um entscheidbare Prämissen handelt, erscheint auch die bei Luhmann gebräuchlichere Bezeichnung als Personal-Programme treffend.

einnimmt und kontinuierlich um pädagogische Kommunikation bemüht ist: „Wenn der Unterricht selbst erziehend wirken soll und Erziehung im Unterricht nicht nur in der Form von gelegentlichen Einlagen versucht wird, muß auf Abbrechbarkeit verzichtet und die Hoffnung auf die Weiterführung des Programms gerichtet werden“ (Luhmann, 2002, S. 107 f.). Die Lehrkraft soll also Wissen an die Schüler*innen vermitteln, die Aneignungskommunikation beobachten und in Selektionskommunikationen gerecht sowie transparent beantworten. Dazu gehört speziell im Sportunterricht auch die Kompetenz, die Aufsichts- und Fürsorgepflichten zu erfüllen und bspw. etwaige Verletzungen oder Schmerzen der Schüler*innen fachkundig einschätzen und versorgen zu können. Es wird von der Lehrkraft also erwartet, sich mit der Fachkultur und insbesondere den didaktischen Programmen der Organisation zu identifizieren, d. h. die Lehrkraft „muß die Erziehungsziele als gut und die Lernprogramme als richtig und nützlich vorstellen“ (Luhmann, 2002, S. 56). Diese Aufforderung schließt eine Selbsttrivialisierung⁷⁴ und eine Trivialisierung der Schüler*innen ein.⁷⁵

Die didaktischen Prämissen regeln auch die Bedingungen, unter denen Wissen vermittelbar ist. Erlebt die Lehrkraft die Ordnung des Unterrichts als durch bestimmte Schüler*innen gestört, so wird erwartet, dass eine Intervention erfolgt (§ 57 (1) i. V. m. § 53 SchulG). Die Lehrkraft trägt also nicht nur die Verantwortung für die aneignungsbezogene Wissensvermittlung, sondern außerdem dafür, dass die unterrichtliche Interaktion unter Kontrolle bleibt. Es wird eine Trivialisierung des Unterrichts erwartet. Für die Umsetzung wird die Rolle der Lehrkraft nicht nur mit Instrumenten für Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen ausgestattet, sondern auch mit dem Rederecht:

„Der Lehrer darf immer. Die Schüler müssen sich auf das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens stützen; sie müssen sich melden. Das allgemeine Verbot des Dazwischenredens [...] genügt nicht. Die Kontrolle des Interaktionsverlaufs und damit der Darstellungschancen der Schüler wird durch Anweisungen und vor allem durch Fragen des Lehrers ausgeübt. Für Schüler bleiben nur korrespondierende Erfahrungen übrig“ (Luhmann, 2002, S. 105).

In Bezug auf den Sportunterricht ist diese Einschätzung Luhmanns insofern zu relativieren, als dass in vielen Bewegungsphasen des Unterrichts mehrere Schüler*innen *gleichzeitig* die Möglichkeit zur Aneignungskommunikation

⁷⁴ Es wird von der Lehrkraft demnach auch erwartet, die Autorität auf dieser Trivialisierung zu begründen (weitere Ausführungen zur Autorität finden sich ab S. 134).

⁷⁵ Luhmann meint, von Lehrkräften wird ein Handeln wider besseren Wissens – sogenanntes akritisches Handeln – erwartet (vgl. Luhmann, 2004c, S. 100).

eröffnet bekommen. Nichtsdestotrotz wird erwartet, dass die Lehrkraft die Darstellungs- und Erfahrungschancen der Schüler*innen auch im Sportunterricht reguliert; ein permanentes Herumtoben der Schüler*innen ist unzulässig. Die Organisationskultur schätzt diese Anforderungen an die Lehrkraft jedoch als nicht sehr hoch ein, denn: „In der öffentlichen Meinung dominiert die Auffassung ‚Sport unterrichten kann jeder‘“ (Kastrup, 2009, S. 360).

Ihre Expertise weist eine Sportlehrkraft primär durch die Kommunikation der eigenen sportmotorischen Leistungsfähigkeit nach, die möglichst jene der Schüler*innen übersteigt. Jedenfalls legt die Fachkultur dies nahe, denn offenbar definieren „viele der befragten Sportlehrkräfte ihren Expertenstatus ganz überwiegend über die Eigenrealisation von Bewegungen, also über eigene Bewegungsdemonstrationen und Mitmachen im Sportunterricht“ (Kastrup, 2009, S. 358). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass ein sportmotorisches Können in männlich konnotierten Sportarten für die Anerkennung der Expertise besonders wertvoll ist. Dabei fühlen sich gerade weibliche Sportlehrkräfte unter Beweislast (vgl. Kastrup, 2009, S. 358 f.).

Zusammenfassend wird von der Lehrkraft im Unterricht demnach entsprechend der Personalprämissen erwartet, sich explizit und intensiv um einen pädagogischen Kontext zu bemühen. Sie soll mit einer guten pädagogischen Absicht als Person mit Expertise (d. h. mit sportmotorischem Können speziell in männlich konnotierten Sportarten) auftreten und die Schüler*innen als Personen mit Wissensdefiziten konstruieren. In der Konsequenz bedeutet dies für die Lehrkraft, sowohl sich selbst, als auch die Schüler*innen und die unterrichtliche Interaktion als Trivialmaschinerie zu behandeln.

Die Schüler*innen betreffend wird programmatisch erwartet, dass sie in ihrer Mitgliedschaftsrolle die Position der Komplementärrolle zur Lehrkraft einnehmen (vgl. § 42 SchulG). Dies impliziert im günstigsten Fall die Anerkennung der Expertise der Lehrkraft sowie das Eingeständnis der eigenen Mangelanlage in Bezug auf die soziale Anschlussfähigkeit. Deshalb sollen sich die Schüler*innen – am besten aus eigenem Interesse – auf den Unterricht vorbereiten und den unterrichtlichen Vorgaben der Lehrkraft Folge leisten. Das schließt die Selbstdarstellung als eine im Verlauf der Schulkarriere immer besser programmierte Trivialmaschine ein; „Man kann das auch Selbstdisziplin nennen“ (Luhmann, 2004a, S. 39). Die Organisation ‚Schule‘ nimmt jedoch nicht an, dass es nur ‚gute‘ Schüler*innen gibt. Sie erwartet durchaus auch Schüler*innen, die – aus welchen Gründen auch immer – den beschriebenen Erwartungen nicht gerecht werden und sieht für sie entsprechend negativ konnotierte Schullaufbahnen vor (vgl. § 53 SchulG). Der Lehrkraft wird demnach die Verantwortung für die pädagogische Kommunikation zugeordnet, die Schüler*innen tragen jedoch letztlich die Konsequenzen ihres Ver-

laufs, denn es ist ihre Karriere, über die hier entschieden wird (vgl. Luhmann, 2002, S. 71 f.; Kade, 2004, S. 222 ff.).

Wie bereits ausgeführt wurde, haben alle Schüler*innen eine Pflicht zur sicheren und geordneten Mitwirkung am Unterricht. Kommen sie dieser Pflicht nicht nach, so müssen sie mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen rechnen (§ 43 i. V. m. § 53 SchulG). Für den Sportunterricht ist diesbezüglich zu ergänzen, dass die Schüler*innen geeignete Sportbekleidung mitzubringen haben (vgl. Sicherheitserlass, Punkt 2.4).

Die Schüler*innen müssen also verhältnismäßig wenig Erwartungen erfüllen; als unzureichend programmierte Trivialmaschine, als die sie in die Schule kommen, gleichen sie stattdessen einem mehr oder weniger sperrigen Werkstück der Lehrkraft.

Bedingungen der Mitgliedschaft

Die Organisation ‚Schule‘ benötigt Personen, die sich in die Rolle der Lehrkraft bzw. in die Schüler*innen-Rolle begeben, die jeweiligen formalen Rollenerwartungen erfüllen können und auf diese Weise die Voraussetzungen für pädagogische Kommunikation schaffen.

„Die Anwesenden treten einander als Mitglieder einer Organisation gegenüber, die nicht aus persönlicher Zuneigung kooperieren und nicht aus Freude an der Sache selbst anwesend sind. Sie werden nicht unmittelbar durch Rücksicht aufeinander, sondern jeder für sich durch Rücksicht auf die Vorteile der Organisationsmitgliedschaft motiviert. Die Interaktion selbst verliert damit die Züge der Geselligkeit und nimmt den allgemeinen Charakter von ‚Arbeit‘ an“ (Kieserling, 1999, S. 341).

In einer Organisation kann demnach jedem Mitglied unterstellt werden, dass es die Mitgliedschaft positiver wahrnimmt als die Nicht-Mitgliedschaft. Dies ist die Motivation zur Anwesenheit. Andernfalls wäre die Entscheidung des Austritts aus der Organisation zu erwarten. Es wird nun erörtert, wie sich die Mitgliedschaftsbedingungen im Sportunterricht für die Sportlehrkraft und die Schüler*innen darstellen.

Grundsätzlich gilt, zumindest für die weiterführenden Schulen, dass die von der Lehrkraft zu unterrichtenden Fächer von ihr vorher auch studiert wurden. Die Karriere als Sportlehrkraft setzt daher das Absolvieren eines Lehramtsstudiums mit sportwissenschaftlicher Ausrichtung voraus, das mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen wird.⁷⁶ Anschließend bedarf es einer Einstellung

⁷⁶ Dabei erscheint die Identifikation mit speziell männlich konnotierte Sportkulturen als günstige Voraussetzung für ein erfolgreiches Sportstudium (vgl. zur Problematik dieser

durch die jeweils zuständige staatliche Behörde, wobei unterschiedliche Kriterien die Auswahl und Zuordnung der Bewerber auf die Schulen regeln. Es folgen das zweite Staatsexamen, eine maximal fünfjährige Probezeit und letztlich die Verbeamtung auf Lebenszeit. In der Regel entscheidet die konkrete Schule als Organisation, welchen Lehrkräften die Mitgliedschaft angeboten wird. Eine solche berufliche Karriere gewinnt ihre Attraktivität formal insbesondere durch ein staatlich abgesichertes Gehalt, die relative Sicherheit der entfristeten Arbeitsstelle und die Pensionsansprüche (vgl. LABG; § 9 (8) LVO; LBeamtVG NRW).

Im Verhältnis zur Mitgliedschaftsrolle der Lehrkraft scheint die der Schüler*innen nicht sonderlich attraktiv zu sein: „Im Falle des Erziehungssystems genügt es nicht, die Möglichkeit des Schulbesuchs bereitzustellen. [...] Deshalb wird die Inklusion wohl überall durch Verordnung einer *Schulpflicht* geregelt“ (Luhmann, 2002, S. 136 f.). Die (Vollzeit-)Schulpflicht beginnt in der Regel mit dem sechsten Lebensjahr und endet frühestens nach neun Schuljahren (vgl. § 37 (1) SchulG). Die Kinder bzw. deren Eltern dürfen dabei die zu besuchende Schule auswählen und einen entsprechenden Aufnahmeantrag stellen. Über die Bewilligung entscheidet die Schulleitung der betreffenden Schule unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien (vgl. § 46 SchulG). Im Gegensatz zur Mitgliedschaft der Lehrkraft erfolgt hier die „Inklusion über Rechtspflichten und nicht über Interessen“ (ebd.). Für die Schüler*innen tritt also der Sonderfall ein, dass sie sich nicht aussuchen können, ob sie Schüler*innen einer Schule sein möchten oder nicht. Die Option der Nicht-Mitgliedschaft besteht nicht. Und damit fällt auch die ansonsten unterstellbare Form der Motivation zur Mitarbeit weg. Während für Lehrkräfte die Inklusion lukrativ und die Exklusion nachteilhaft erscheint, ist es für Schüler*innen genau umgekehrt: Motivierend wirkt der Schulabschluss, also die Aussicht auf Exklusion; abschreckend wirkt für Schüler*innen die Gefahr, aufgrund entsprechender Selektionskommunikationen (bspw.: Nichtversetzung oder Verweis auf eine Förderschule) eine spezifische Schulkarriere einzuschlagen, wodurch sie für andere Organisationen (bspw.: Unternehmen oder Universitäten) in Bezug auf das schulprogrammatisch bestimmte Wissen als defizitär markiert sind. Schüler*innen werden also von der Organisation – unabhängig davon, ob sie dies wollen oder ob es überhaupt angemessen ist – als Klienten behandelt.

Für das Fach Sport bestehen zusätzliche Bedingungen für die aktive Teilnahme: Die Schüler*innen müssen körperlich gesund sein und eine adäquate Sportbekleidung mitbringen. Es ist daher möglich, dass einzelne Schü-

Dominanz des Männlichen bei der Rekrutierung von angehenden Sportlehrkräften: Kleindienst-Cachay, Kastrup & Cachay, 2008).

ler*innen zwar zur Schule kommen, aber nicht aktiv am Sportunterricht teilnehmen können. Eine gesundheitliche Beeinträchtigung ist durch ein entsprechendes Schreiben der Eltern anzuzeigen (vgl. § 43 (2) SchulG) oder wird von der Lehrkraft im Rahmen der Aufsichtspflicht festgestellt (vgl. Sicherheitserlass, S. 10). Insbesondere längerfristige Befreiungen vom Sportunterricht bedürfen zudem einer ärztlichen Bescheinigung sowie der Zustimmung durch die Schulleitung (vgl. § 43 (2) SchulG). Die Eignung der Sportbekleidung wird von der Lehrkraft überprüft. Grundsätzlich entscheidet die Sportlehrkraft, ob sich von der sportpraktischen Beteiligung befreite Schüler*innen in der Sporthalle aufhalten müssen und inwiefern sie ggf. anderweitig in den Unterricht eingebunden werden (vgl. auch RdErl. 12-52 Nr. 1, Abs. 4.4).

Knapp zusammengefasst lässt sich hinsichtlich der personalen Prämissen festhalten, dass die Verantwortung für die Bewahrung der Fachkultur und die Umsetzung der didaktischen Programme an die Rolle der Lehrkraft geknüpft und mit einer Person besetzt wird, die Zertifikate über eine entsprechende Expertise nachweisen kann. Hinsichtlich der Schüler*innen erscheint besonders bedeutsam, dass sie die Rolle der defizitären Person verpflichtend einnehmen müssen.

4.3.4 Zusammenfassung: Organisation

Ausgangspunkt dieses Kapitels war die Frage, wie die Organisation ‚Schule‘ die pädagogische Kommunikation im Sportunterricht wahrscheinlich macht. Es lässt sich erkennen, dass die Organisation hierfür über Prämissen verfügt. Didaktische Prämissen regeln über Programme und die Fachkultur, was im Sportunterricht auf welche Weise zu geschehen hat: Zentral geht es um die Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen zur gestaltenden Teilhabe am Sportsystem. Gestützt wird die unterrichtliche Interaktion zudem durch personale Prämissen, konkret durch die formalen Rollenerwartungen, die den Personen als Mitglieder der Organisation übertragen werden sowie durch die Bedingungen der Mitgliedschaft. Von der Lehrkraft wird erwartet, dass sie auf der Basis ihrer zertifizierten Expertise die Leistungsrolle ausfüllt und sich in diesem Sinne transparent mit einer guten pädagogischen Absicht darstellt; den verpflichtend am Unterricht teilnehmenden Schüler*innen wird entsprechend die Rolle der defizitären Person zugeschrieben. Diese Erwartungen formen das kollektive Wissen, das in der Unterrichtssituation stets präsent ist und somit Einfluss auf das Verhalten der beteiligten Personen ausübt. Im nun folgenden Kapitel soll die Frage aufgegriffen werden, wie weit dieser Einfluss der Organisation reicht bzw. welche Anforderungen auf der Ebene der Interaktion trotz der Stützeinrichtung ‚Schule‘ für die Ermöglichung von Kommunikation im Sportunterricht bewältigt werden müssen.

4.4 Ebene der Interaktion: Die kommunikativen Anforderungen im Sportunterricht

In den Ausführungen zur gesellschaftlichen Relevanz des Faches Sport und seiner Einbettung in die Organisation ‚Schule‘ wurde herausgearbeitet, dass die leitende Funktion des Sportunterrichts in der aneignungsbezogenen Vermittlung von pädagogisch reflektiertem Wissen besteht, um für die Schüler*innen eine gestaltende Teilhabe an der Gesellschaft und speziell dem Sportsystem zu ermöglichen. Ohne pädagogische Kommunikation kann diese Funktion des Sportunterrichts nicht erfüllt werden.

Des Weiteren nehmen die beschriebenen Kontextbedingungen als generalisierte Erwartungen auf die Kommunikation im Sportunterricht Einfluss. Allen am Unterricht beteiligten Personen ist der übergeordnete Verweisungshorizont bekannt: Es ist klar, dass der Anlass der terminierten und rechtlich verbindlichen Zusammenkunft die schulische Inszenierung von sportpädagogischer Kommunikation ist, bei der die Lehrkraft ein entsprechendes Wissen an die Schüler*innen vermittelt und die Aneignung überprüft. Vor diesem Hintergrund entsteht die spezifische Interaktionsstruktur, d. h. insbesondere Anwesenheits-, Symbol- und Rollenerwartungen.

Damit scheinen gute Voraussetzungen für das Auftreten von pädagogischer Kommunikation im Sportunterricht geschaffen. Doch eine Garantie ist dies nicht, denn: „Das organisatorisch Vorgesehene wird auf der Ebene der Interaktion unterlaufen, deformiert oder gar absichtlich zum Entgleisen gebracht“ (Luhmann, 2009c, S. 17).

Es gilt daher: „Wie gut oder wie schlecht unterrichtet wird, kann nur auf der Ebene der Interaktion entschieden werden“ (ebd., 2002, S. 131). Pädagogische Kommunikation lässt sich nicht erzwingen. Stets kann alles ganz anders kommen, als es durch den Kontext von Gesellschaft und Organisation vorgesehen ist; vielleicht wollen die Personen bspw. den Erwartungen nicht gerecht werden, oder vielleicht können sie es auch nicht. Speziell in Bezug auf den Sportunterricht sei in diesem Zusammenhang an das in der Einleitung dieser Arbeit beschriebene Phänomen erinnert. Dort wurde dargestellt, wie entmutigend Emotionen, Ablenkungen, Lärm, Dynamik usw. für die Beteiligung an der Kommunikation wirken können. Kade spekuliert daher: „Möglicherweise ist die Interaktionsebene die ‚Achillesferse‘ des pädagogischen Systems, weil hier die Probleme ‚ausagiert‘ werden“ (Kade, 1997, S. 63).

Wenn die pädagogische Kommunikation die funktionale Existenzgrundlage für den Sportunterricht ist, dann scheint es angebracht, die Probleme genauer zu benennen, die es dort auszuagieren gilt. Welche kommunikativen Anforde-

rungen sind in der Interaktion des Sportunterrichts also zu bewältigen, damit Kommunikation möglich wird?⁷⁷

Um diese Frage adäquat beantworten zu können, sind ein paar Vorbemerkungen über zwei Begriffe wichtig:

Zuerst soll geklärt werden, was genau ‚Anforderungen‘ sind. Theoriegeschichtlich leitet sich der Begriff der ‚Anforderung‘ von dem durch Luhmann eingeführten Begriff ‚Problem‘ her. Hinsichtlich der Aufdeckung von Problemen meint Luhmann: „Man kann, aus welchen Anläßen immer, Situationen problematisieren“ (ebd., 1990, S. 424). Er führt weiter aus: „die Unterscheidung von Problem und Problemlösung hat eine gewisse Willkürlichkeit. Sie wird einem unklaren Sachverhalt oktroyiert. Aber das gilt ja, wie wir wissen, für jede Unterscheidung, die Beobachtungen orientiert“ (ebd., S. 422). Die Bestimmung eines Problems (und seiner Lösungsmöglichkeiten) ist demnach die Konstruktionsleistung einer beobachtenden Person, also von ihrer Form der Problematisierung abhängig und nicht ontologisch in der Welt (vgl. ebd., S. 420-424; ebd., 1984, S. 84 ff.). In diesem Sinne soll im Folgenden der von Borggrefe und Cachay (2015) zur Analyse von Kommunikationsprozessen eingeführte Begriff der ‚Anforderung‘ synonym zu dem Begriff ‚Problem‘ Verwendung finden, d. h. die Bestimmung von Anforderungen ist ein kreativer Prozess der Problematisierung.⁷⁸

Die zweite Vorbemerkung bezieht sich auf den Begriff der ‚Kausalität‘ und damit auf die Fragen, wie sich die Anforderungen bewältigen lassen sowie wer für die Bewältigung der Anforderungen verantwortlich ist. Luhmann macht in diesem Punkt deutlich, dass die Annahme, eine bestimmte Handlung habe kausal zur Bewältigung einer Anforderung geführt, die Konstruktionsleistung einer beobachtenden Person ist (genau wie die Bestimmung eines Problems), weil „die Fixierung von Ursachen und Wirkungen Zurechnungsprozesse erfordert, für die nicht ohne weiteres Konsens, geschweige denn Richtigkeit in Anspruch genommen werden kann“ (Luhmann, 1982, S. 43). Immerhin ist es gemäß der Logik informationell geschlossener Systeme

⁷⁷ Anders formuliert geht es um ein gutes Classroom Management bzw. um die Vermeidung von Unterrichtsstörungen (vgl. bspw. Lohmann, 2011): „Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (ebd., S. 13).

⁷⁸ Borggrefe und Cachay (2015) diskutieren ihre Begriffswahl nicht, sondern verwenden die Formulierungen ‚Problem‘, ‚Anforderung‘ und ‚Herausforderung‘ synonym. Es scheint sich bei ihnen jedoch der Begriff der ‚Anforderung‘ durchzusetzen, weshalb er auch in dieser Arbeit favorisiert wird; zumal er vermutlich weniger negativ besetzte Assoziationen mit sich führt als der Begriff ‚Problem‘ (vgl. zur Begriffsentwicklung: Borggrefe, 2008 mit Borggrefe & Cachay, 2015).

me grundsätzlich nicht möglich, bspw. aus einem psychischen System heraus in die Prozesse der Kommunikation einzugreifen. So resultiert auch das Unterrichts geschehen gerade nicht aus den willentlichen Handlungen der beteiligten Personen, sondern es werden (umgekehrt) im Verlauf des Unterrichts durch die Personen kommunikativ Verantwortlichkeiten für die beobachteten sozialen Prozesse zugeschrieben und als Handlungen deklariert (vgl. auch Kieserling, 1999, S. 153-158; Luhmann, 2004c, S. 101). Deshalb, so meint Luhmann,

„müssen Sachanalysen der Tatsache Rechnung tragen, daß im Bereich psychischer und sozialer Systeme Kausalität nicht nur vorkommt im Sinne eines Zusammenhangs von Ursache und Wirkungen, sondern auch wahrgenommen und durch Zurechnungsprozesse strukturiert wird, und dies in einer ihrerseits bedingten, von System zu System unterschiedlichen Weise“ (Luhmann, 1982, S. 47; vgl. auch ebd., 2005c).

Da Kausalitäten also Konstruktionen sind, sollten wissenschaftliche Analysen den Blick für Zurechnungsprozesse offenhalten und nicht durch die Anlage der Theorie schon vorab verbauen. „Wer die hier verwendete Kommunikationstheorie akzeptiert, der muß in wissenschaftlichen Zusammenhängen darauf verzichten, sich an der allgemeinen Suche nach dem Schuldigen zu beteiligen“ (Kieserling, 1999, S. 156). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit zwischen den kommunikativen Anforderungen einerseits und der Zuschreibung von Verantwortung für bestimmte Kausalitäten zur Bewältigung dieser Anforderungen andererseits unterschieden. In diesem Sinne richten sich die kommunikativen Anforderungen auch nicht an bestimmte Personen (z. B. an die jeweilige Lehrkraft), sondern an die Situation insgesamt, damit der Unterricht seine Funktion erfüllt. Auf diese Weise lässt sich beobachten, wie die Personen die Verantwortlichkeiten für Kausalitäten unter sich aufteilen bzw. einander zuweisen und inwiefern dabei auch Erwartungen relevant werden, die auf die Struktur der Interaktion hindeuten. Ohne diese Trennung würde die Emergenz des Sozialen aus dem Fokus geraten, da die Versuchung groß wäre, in eine akteurtheoretische Perspektive zu verfallen, in der (rationale) Entscheidungen auf psychischer Ebene die soziale Situation determinieren (vgl. zur Kritik am Kausalitätsprinzip ähnlich auch Cachay, 1988, S. 302-307).⁷⁹

⁷⁹ Vollständig lässt sich dieser Eindruck in der weiteren Analyse vermutlich trotzdem nicht vermeiden, weil „Kommunikation nicht direkt beobachtet, sondern nur erschlossen werden kann. Um beobachtet werden oder um sich selbst beobachten zu können, muß ein Kommunikationssystem deshalb als Handlungssystem ausgeflaggt werden“ (Luhmann, 1984, S. 226).

Auf der Basis dieser Vorbemerkung lassen sich nun die kommunikativen Anforderungen für den Sportunterricht konkretisieren. Dabei handelt es sich – wie eben ausgeführt – um eine kreative Problematisierung der Kommunikation, denn aus den bis zu diesem Punkt explizierten Überlegungen lassen sich gut begründet sehr verschiedene Probleme konstruieren und damit kommunikative Anforderungen für den Sportunterricht herleiten.⁸⁰ Die hier zu treffende Auswahl an kommunikativen Anforderungen soll drei Bedingungen erfüllen:

Als erstes sei im Sinne einer integrierenden Fortschreibung der bereits bestehenden Erkenntnisse angestrebt, die drei zentralen Problembereiche, um welche die aktuelle Forschung zur Kommunikation im Sportunterricht kreist und wie sie entsprechend im Forschungsstand dargelegt wurden, bei der Bestimmung der kommunikativen Anforderungen zu berücksichtigen. Dadurch soll ein relativ umfassender Analyserahmen geschaffen werden, wie er bisher noch nicht vorliegt.

Eine zweite Bedingung, die bei der Bestimmung der kommunikativen Anforderungen erfüllt sein soll, besteht darin, die emergenten Erwartungen der Interaktionsstruktur bzgl. der Anwesenheit, der Symbole und der Rollen zu berücksichtigen, wie sie im Kapitel zur Kommunikationstheorie erarbeitet wurden. Auf diese Weise bleibt die Emergenz des Sozialen in der zur Beobachtung von Sportunterricht zu entwerfenden Theorie weiter im Blick.

Drittens soll eine möglichst übersichtliche Anzahl an kommunikativen Anforderungen für den Sportunterricht gefunden werden, deren Zusammenhang sich zudem nicht allzu verschachtelt darstellt. Dies soll zur Verständlichkeit und Handhabbarkeit der Theorie beitragen.

Für die Beantwortung der Frage, wie die Kommunikation im Sportunterricht möglich wird, erscheint in diesem Sinne Luhmanns „These der Unwahrscheinlichkeit“ (Luhmann, 2005a, S. 29) von Kommunikation als ein gewinnbringender Ansatz, ist hier doch genau thematisiert, wie soziale Prozesse wahrscheinlich werden. Zur Bestimmung der kommunikativen Anforderungen im Sportunterricht wird deshalb fundamental an dieser These angeknüpft. Die kommunikativen Anforderungen kennzeichnen also jene Probleme im

⁸⁰ Die Variabilität hinsichtlich der Bestimmung von kommunikativen Anforderungen zeigt sich bspw. an den systemtheoretischen Arbeiten von Borggreffe: Identifiziert Borggreffe im Jahr 2008 (S. 201-270) drei Grundprobleme der Kommunikation im Spitzensport (Verständigung, Steuerung und Konfliktregulierung), so sind es zur selben Thematik im Jahr 2015 (gemeinsam mit Cachay, S. 55) dann sechs Anforderungen (Verständigung, Steuerung, Konfliktregulierung, Grenzziehung, thematische Strukturierung und Partizipation).

Sportunterricht, die das Auftreten von Kommunikation auf der Interaktionsebene unwahrscheinlich machen.

Luhmann hält es entsprechend seiner These der Unwahrscheinlichkeit und aufgrund diverser zu überwindender Probleme für eine beachtliche evolutionäre Errungenschaft, dass Kommunikation überhaupt vorkommt:

„Diese Unwahrscheinlichkeiten sind nicht nur Hindernisse für das Ankommen einer Kommunikation beim Adressaten; sie wirken zugleich als *Schwellen der Entmutigung* und führen zum Unterlassen einer Kommunikation, die man für aussichtslos hält“ (Luhmann, 2005a, S. 31; vgl. auch ebd., 1984, S. 218 f.).

In diesem Zitat sind zwei Ebenen der Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation aufgegriffen:

Im ersten Satzteil wird auf ‚reale Hindernisse‘ für das erfolgreiche Zustandekommen von Kommunikation verwiesen: Lärm kann Mitteilungsversuche übertönen, Sichtbarrieren können den freien Blick auf Signale versperren, die angesprochene Person kann abgelenkt sein und nicht zuhören, etc. Ein Verstehen der mitgeteilten Information findet dann nicht statt und folglich kommt keine Kommunikation zustande.

Im zweiten Satzteil schreibt Luhmann von ‚Schwellen der Entmutigung‘ und bezieht sich damit auf die Ebene des psychischen Systems. Für den Ablauf sozialer Prozesse ist das Mitwirken von psychischen Systemen unerlässlich. Wird die Kommunikation jedoch als aussichtslos erlebt, so kommt es zu einer Entmutigung. Es ist unbefriedigend, sich weiter um die Kommunikation zu bemühen, wenn sich nicht das Gefühl einstellt, dass die Bemühungen fruchten.

In Anlehnung an Roth (1997) kann der erste Satzteil über die Hindernisse der Kommunikation mit der ‚Realität‘ und der zweite Satzteil über die Entmutigung zur Teilnahme an der Kommunikation mit der ‚Wirklichkeit‘ in Verbindung gebracht werden:

„Ich habe davon gesprochen, daß das Gehirn die Wirklichkeit *hervorbringt* und darin all die Unterscheidungen entwickelt, die unsere Erlebniswelt ausmachen. Wenn ich aber annehme, daß die Wirklichkeit ein Konstrukt des Gehirns ist, so bin ich gleichzeitig gezwungen, eine Welt anzunehmen, in der dieses Gehirn, der *Konstrukteur*, existiert. Diese Welt wird als ‚objektive‘, bewusstseinsunabhängige oder transphänomenale Welt bezeichnet. Ich habe sie der Einfachheit halber *Realität* genannt und sie der *Wirklichkeit* gegenübergestellt“ (Roth, 1997, S. 324).

Die Wirklichkeit ist demzufolge das Erleben der beobachteten Realität und Realität ist alles außerhalb des psychischen Systems, also dessen Umwelt.⁸¹ Es ist jedoch nicht möglich, die Realität vollständig in der Wirklichkeit abzubilden. Stets bleibt etwas unbeobachtet und entzieht sich damit dem Erleben des jeweiligen psychischen Systems:

„Zum Glück ist diese unvermeidliche Invisibilität der Welt und des jeweils operierenden Beobachters kein ontologisches Faktum. Es handelt sich nicht um eine Eigenschaft bestimmter Dinge oder Dinggesamtheiten. Das Problem liegt jeweils im Rücken, und es läßt sich verschieben, wenn sich Beobachter finden, die andere Beobachter beobachten“ (Luhmann, 1997, S. 1113).

Es können also immer nur Ausschnitte aus der Realität beobachtet werden. Wie bereits erörtert, ist das Erleben u. a. über soziale Erwartungen strukturell an die Realität gekoppelt. Die Wirklichkeit wird demnach nicht völlig losgelöst von der Realität konstruiert, sondern beruht auf Beobachtungen der Umwelt, die u. a. von den (sozialen) Erwartungen abhängig sind, entsprechend derer eine beobachtende Person der Realität ihre Aufmerksamkeit widmet. Auf diese Weise können bestimmte Aspekte für eine beobachtende Person unsichtbar sein bzw. – weil sie verschleiert und aus dem Beobachtungsfokus entfernt wurden – unsichtbar gemacht werden. Sie sind dann *invisibilisiert* (vgl. zur Invisibilisierung: Luhmann, 1997, S. 1109-1128; Kade & Seitter, 2007a).

Für die Formulierung kommunikativer Anforderungen ist nun beides relevant: Wirklichkeit und Realität. Selbstverständlich ist die Funktion von Sportunterricht nur dann erfüllt, wenn sportpädagogische Kommunikation in der *Realität* stattfindet und darüber hinaus möglichst die erwünschten Bildungsprozesse auslöst. Dafür müssen die im Sportunterricht anwesenden Personen jedoch zur Beteiligung an der pädagogischen Kommunikation ermutigt sein; und dies ist andererseits der Fall, wenn Schüler*innen und Lehrkraft in ihren *Wirklichkeiten* eine Bewältigung der kommunikativen Anforderungen *erleben*. Luhmann meint in diesem Zusammenhang, die Lehrtätigkeit in der Schule beruhe „auf einer Art wohlthätiger Selbsttäuschung, ohne die man vielleicht gar nicht zum Handeln käme. Die Selbsttäuschung [...] zieht

⁸¹ Auch das Gehirn gehört als Bestandteil des Körpers zur Realität; über den Zusammenhang von Gehirn und psychischem System siehe S. 37. Darüber hinaus könnte auch in Bezug auf soziale Prozesse eine soziale Wirklichkeit angenommen werden. Insofern wären Realität und Wirklichkeit system-relative Begriffe: Die Wirklichkeit entsteht innerhalb des Systems, die Realität liegt außerhalb. Zugunsten einer besseren Verständlichkeit ist der Bezugspunkt der Begriffe in der weiteren Argumentation jedoch stets ein psychisches System.

einen Nebelschleier vor all die widrigen Umstände“ (Luhmann, 2004c, S. 101). Es wird also unterrichtet, gerade weil die Wirklichkeit nicht der entmutigenden Realität entspricht. Für die Autopoiesis des Erziehungssystems scheint darum die Wirklichkeit, d. h. das Erleben der psychischen Systeme grundlegend zu sein:

„Man wird Kommunikationen unterlassen, wenn Erreichen von Personen, Verständnis und Erfolg nicht ausreichend als gesichert erscheinen. Ohne Kommunikation bilden sich aber keine sozialen Systeme“ (Luhmann, 2005a, S. 31).

Luhmann zählt hier drei kommunikative Anforderungen auf⁸², die sich allesamt auf das Erleben der beteiligten Personen beziehen, denn es geht ihm darum, dass etwas als gesichert *erscheint*, nicht darum, dass es tatsächlich gesichert *ist*. Diese drei kommunikativen Anforderungen lassen sich auf die Kommunikation im Sportunterricht übertragen:

Luhmann folgend ist für die Ermutigung zur Beteiligung an der Kommunikation zuerst das Gefühl bedeutsam, mit einer Mitteilung die erwünschten Adressaten auch zu erreichen. Im Fokus steht also die Verbreitung von Informationen.⁸³ Die Sportlehrkraft sollte demnach erleben, dass die Schüler*innen die Vermittlungs- und Selektionskommunikationen wahrnehmen. Umgekehrt wird das Zustandekommen von pädagogischer Kommunikation begünstigt, wenn die Schüler*innen den Eindruck gewinnen, dass die Lehrkraft die Aneignungskommunikationen zur Kenntnis nimmt.

Die zweite Anforderung benennt Luhmann an dieser Stelle als ‚Verständnis‘, nutzt ansonsten aber häufiger den Begriff des ‚Verstehens‘ (vgl. ebd., 1984, S. 217). In dieser Arbeit soll jedoch zur Vermeidung einer Doppelbelegung des Begriffs ‚Verstehen‘ (er steht auch für die dritte Selektion einer Kommunikation) der in diesem Zusammenhang von Borggrefe (2008, S. 50) geprägte Begriff der ‚Verständigung‘ übernommen werden. Damit ist das Erleben eines übereinstimmenden Verstehens der verwendeten Symbole gemeint; wichtig ist also das Gefühl, sprichwörtlich die gleiche Sprache zu sprechen und nicht aneinander vorbeizureden (vgl. ebd., S. 32). In diesem Sinne wird die Sportlehrkraft zur pädagogischen Kommunikation ermutigt, wenn die Schüler*innen das vermittelte Wissen im intendierten Sinne zu verstehen scheinen. Die Schüler*innen wiederum beteiligen sich am Unterricht, wenn sie der Auffassung sind, von der Lehrkraft in der Aneignungskommunikation nicht fehlgedeutet zu werden.

⁸² Luhmann schreibt entsprechend seiner Terminologie von ‚Problemen‘ der Kommunikation (vgl. ebd., 1984, S. 221).

⁸³ Der Begriff der ‚Informationsverbreitung‘ ist an Luhmann, 2005a, S. 33 f. angelehnt.

Drittens sind für die Ermutigung zur Kommunikation Erfolgserlebnisse bei den beteiligten Personen relevant. Erfolg meint in diesem Zusammenhang, dass die mitgeteilten Informationen als gültig angenommen und die mit den Informationen verbundenen Erwartungen entsprechend erfüllt werden. Es geht mithin um die Vermeidung von Konflikten. Der Sportunterricht sollte demnach in den Augen der Sportlehrkraft möglichst planmäßig ablaufen, d. h. die Schüler*innen tun genau das, was von ihnen erwartet wird. Die Schüler*innen sollten sich ihrerseits von der Lehrkraft in ihrer Rolle, also bspw. mit ihren Fragen und Mitteilungen in Bezug auf die Aneignung des vermittelten Wissens, ernst genommen fühlen.

Strategien zur Bewältigung der kommunikativen Anforderung können entsprechend der Trennung von Wirklichkeit und Realität auch jeweils auf beide Bereiche Auswirkungen haben. Die möglichen Folgen betreffen einerseits das psychische Erleben von der Sportlehrkraft und das der Schüler*innen, also u. a. das Erleben, inwiefern eine kommunikative Anforderung erfüllt und bspw. das vermittelte Wissen angeeignet wurde. Andererseits können Strategien einen bestimmten Kommunikationsverlauf im Sportunterricht zur Folge haben und z. B. Konflikte heraufbeschwören. Die Folgen einer Strategie beziehen sich demnach stets sowohl auf das Erleben der beteiligten Personen als auch auf die weiteren Kommunikationen im Interaktionssystem des Sportunterrichts.

Es wurden vorab drei Forderungen aufgestellt, die bei der Bestimmung der kommunikativen Anforderungen im Sportunterricht zu berücksichtigen waren. Diese Forderungen scheinen eingelöst:

Die in der aktuellen Forschung thematisierten Problembereiche gehen in den kommunikativen Anforderungen auf. Die akustischen Herausforderungen in der Sporthalle korrespondieren mit der kommunikativen Anforderung der Informationsverbreitung; das adressaten- und situationsadäquate Sprechen entspricht der kommunikativen Anforderung der Verständigung; und das Anliegen der Einflussnahme auf die Schüler*innen findet sich in der kommunikativen Anforderung des kommunikativen Erfolgs wieder.

Der Bezug zu den emergenten Erwartungen der Interaktionsstruktur lässt sich realisieren, indem die Anwesenheitserwartungen mit der Informationsverbreitung in Zusammenhang gebracht werden („Wer ist informiert?“), die Symbolerwartungen mit der Verständigung („Was ist gemeint?“) und die Rollenerwartungen mit dem kommunikativen Erfolg („Wird die Beziehung akzeptiert?“).

Bezüglich der Übersichtlichkeit der hier vorgenommenen Theoriekonstruktion erscheint der Umfang von drei kommunikativen Anforderungen

angemessen. Hinsichtlich ihres Zusammenhangs ist auf Folgendes hinzuweisen:

„Die drei Arten von Unwahrscheinlichkeit verstärken sich wechselseitig. Sie können nicht eine nach der anderen abgearbeitet und in Wahrscheinlichkeiten transformiert werden. Wenn eines der Probleme gelöst ist, wird die Lösung der anderen umso schwieriger“ (Luhmann, 2005a, S. 31; vgl. ebd., 1984, S. 219 f.).

Damit ist einerseits gemeint, dass die kommunikativen Anforderungen gewissermaßen aufeinander aufbauen. Denn nur wenn Informationen Verbreitung finden und die Informationen in irgendeiner Form verstanden werden, besteht auch die begründete Hoffnung auf kommunikativen Erfolg. Andererseits ist zu befürchten, – und darauf zielt Luhmanns Hinweis in erster Linie ab – dass die Wahrscheinlichkeit der Erfüllung einer kommunikativen Anforderung mit einer sinkenden Wahrscheinlichkeit der Erfüllung der anderen beiden kommunikativen Anforderungen einhergeht. Unabhängig davon, ob diese pessimistische Einschätzung Luhmanns geteilt wird, so kann doch wenigstens festgehalten werden, dass die kommunikativen Anforderungen nicht zwingend in einem positiven Verhältnis zueinander stehen müssen. Die Bewältigung einer kommunikativen Anforderung begünstigt also nicht notwendig die Bewältigung der anderen kommunikativen Anforderungen.

4.5 Zwischenfazit

Das Anliegen des mit diesem Zwischenfazit abschließenden Kapitels besteht darin, den Rahmen der Kommunikation zu bestimmen und die gesamte Theorie auf diese Weise spezifisch für den Kontext des Sportunterrichts auszuformen. Die Analyse erfolgt entlang von drei Ebenen: Auf der gesellschaftlichen Ebene wird geklärt, welche Funktion die Kommunikation im Sportunterricht hat. Die Ebene der Organisation macht deutlich, unter welchen Prämissen diese Funktion erfüllt werden soll. Die Interaktionsebene thematisiert die Probleme der konkreten Umsetzung.

Ebene der Gesellschaft: Die Funktion der Kommunikation im Sportunterricht

Die Kommunikation im Sportunterricht ist dem Erziehungssystem zuzurechnen, das zwei gesellschaftliche Funktionen hat. Erstens kategorisiert es Wissen entlang des Codes vermittelbar/nicht-vermittelbar, d. h. das Erziehungssystem bestimmt das für notwendig erachtete Wissen, damit Personen an den Systemen des Sports und der Wirtschaft gestaltend teilhaben können. Dieses Wissen stammt nicht nur aus den gesellschaftlichen Bereichen des Sports und der Wirtschaft, sondern ist zudem durch die Systeme der Wissenschaft und der Massenmedien geprägt. Darüber hinaus wird durch das Erziehungssystem

mit der Unterscheidung von vermittelbar/nicht-vermittelbar festgelegt, unter welchen Bedingungen das Wissen im Sportunterricht der positiven Seite des Codes zugeordnet wird. Die zweite Funktion des Erziehungssystems besteht darin, entlang des Codes besser/schlechter zu beurteilen und damit gegenüber der Gesellschaft anzuzeigen, inwiefern sich die betreffende Person das erwünschte Wissen angeeignet hat.

Aufgrund der operativ geschlossenen Systeme sieht sich das Erziehungssystem bei der Erfüllung seiner Funktionen mit einem Nichterreichbarkeitsparadox konfrontiert: Weder kann das Wissen in ein psychisches System quasi chirurgisch implantiert werden, noch lässt sich eine Veränderung der psychischen Struktur einsehen und damit beurteilen. Diese Paradoxie wird in der Form der pädagogischen Kommunikation aufgehoben:

Für die pädagogische Kommunikation sind die Leistungsrolle der Person mit Expertise und die Komplentärrolle der Person mit Wissensdefizit zu besetzen. In der Vermittlungskommunikation trägt die Person mit Expertise im Rahmen einer guten Absicht das als vermittelbar geltende Wissen an die Person mit Wissensdefizit heran. Es folgt die Aneignungskommunikation, in der die Person mit Wissensdefizit ihre (veränderte) psychische Struktur kommunikativ expliziert und auf diese Weise deutlich macht, welches Wissen sie sich angeeignet hat. Die Qualität der Aneignung beurteilt die Person mit Expertise in der Selektionskommunikation bspw. durch die Vergabe einer Note.

Ebene der Organisation: Die Prämissen der Kommunikation im Sportunterricht

Die Kommunikation im Sportunterricht findet in der Organisation der Schule statt. Didaktische Prämissen bestimmen maßgeblich, was im Unterricht passieren soll. Personalprämissen legen fest, wie sich Personen zur Umsetzung der didaktischen Programme rekrutieren und einspielen lassen.

Die didaktischen Prämissen beziehen sich auf die beiden Codes des Erziehungssystems. Die Umsetzung des Codes besser/schlechter erfordert, dass sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrkraft wie Trivialmaschinen behandelt werden, die auf einen Input mit einem bestimmten Output reagieren und deshalb vorhersehbar ‚funktionieren‘. So sollen die Schüler*innen die im Lehrplan formulierten Erwartungen erfüllen und von der Lehrkraft wird verlangt, die gezeigten Leistungen transparent und gerecht zu beurteilen. Je zuverlässiger die Erwartungen durch die Schüler*innen erfüllt werden, desto besser sind sie. Selbstverständlich ist keine der beteiligten Personen tatsächlich eine Trivialmaschine. Die didaktischen Prämissen vereinfachen also die Situation, indem sie komplexe Systeme als Trivialmaschinen ansehen. Es findet daher eine *Trivialisierung* der am Unterricht beteiligten Personen statt.

Hinsichtlich des Codes vermittelbar/nicht-vermittelbar hat der Sportunterricht einen sogenannten Doppelauftrag, nämlich die Erziehung zum Sport und die Erziehung durch Sport. Diese Vorstellung, der Unterricht könne sich zur Erfüllung bestimmter Aufträge programmieren lassen, bedeutet eine Trivialisierung des Interaktionssystems. In diesem Sinne soll erstens durch die Vermittlung sportbezogenen Wissens die Anschlussfähigkeit der Schüler*innen an das Sportsystem bewirkt werden. Dafür ist methodisch insbesondere eine umfangreiche Bewegungszeit für die Schüler*innen anzustreben. Dies geht mit der Herausforderung einher, die Bewegung der Schüler*innen explizit als pädagogische Kommunikation erkennbar werden zu lassen; denn es geht um Kommunikation des Erziehungssystems, nicht um solche des Sportsystems. Wird hier die Systemzugehörigkeit verwechselt, so erscheint die Kommunikation paradox, da nicht widerspruchsfrei angeordnet werden kann, das Sporttreiben sinnvoll zu finden. Zweitens gilt es im Rahmen des Doppelauftrags, die Werthaltungen der allgemeinen gesellschaftlichen Moral an die Schüler*innen zu vermitteln. Konkret meint das die Ausprägung einer demokratischen Werthaltung. Auch diese ‚Verordnung von Freiheit‘ ist paradox.

Personalprämissen bestimmen die formalen Rollen in der Organisation und regeln, wie sich Personen finden lassen, die diese Rollen einnehmen. Für die Organisation ‚Schule‘ wird eine Person, die aufgrund ihrer Ausbildung eine bestimmte Expertise nachweisen kann, als Lehrkraft ausgewählt und für die Übernahme dieser Rolle finanziell entschädigt. Die Lehrkraft trifft in der Schule auf Personen, die aufgrund ihres geringeren Alters als Personen mit Wissensdefizit gelten und in der Rolle als Schüler*in zur Teilnahme am Unterricht gesetzlich verpflichtet sind. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, den Unterricht entsprechend der didaktischen Prämissen in der Schule umzusetzen. Speziell im Sportunterricht besteht die Erwartung, dass die Sportlehrkraft ihre Leistungsrolle durch ein überlegenes sportmotorisches Können in männlich konnotierten Sportarten untermauert. Hinsichtlich der Rolle der Schüler*innen gilt es im Sportunterricht zu beachten, dass nur körperlich gesunde Personen mit adäquater Bekleidung aktiv teilnehmen können.

Ebene der Interaktion: Die kommunikativen Anforderungen im Sportunterricht

Die Umsetzung der pädagogischen Kommunikation unter den Prämissen der Organisation ‚Schule‘ ist auf der Ebene der Interaktion problembehaftet. Solche Probleme, die das Auftreten von Kommunikation im Sportunterricht unwahrscheinlich machen, sind mit den folgenden drei kommunikativen Anforderungen gekennzeichnet:

1. *Informationsverbreitung*: Lehrkraft und Schüler*innen erleben, dass von ihnen mitgeteilte Daten von der jeweils anderen Seite als Symbole für Informationen wahrgenommen werden.
2. *Verständigung*: Lehrkraft und Schüler*innen erleben, dass die jeweils andere Seite versteht, welche Information mit einem bestimmten Symbol mitgeteilt werden soll.
3. *Kommunikativer Erfolg*: Lehrkraft und Schüler*innen erleben, dass die jeweils andere Seite die an sie gerichteten Erwartungen im Sportunterricht akzeptiert und so zur pädagogischen Kommunikation beiträgt.

Diese drei kommunikativen Anforderungen nehmen die im Forschungsstand ermittelten Problembereiche integrierend auf und bewahren gleichzeitig die paradigmatische Position der Emergenz des Sozialen. Des Weiteren bringen sie zum Ausdruck, dass es für das Auftreten von Kommunikation weniger zentral ist, ob ein Problem in der Realität besteht, sondern wie sich die Problemlage in der erlebten Wirklichkeit der an der Kommunikation beteiligten Personen darstellt.

Nachdem nun die kommunikativen Anforderungen und ihre Bedeutsamkeit für den Sportunterricht beschrieben wurden, drängt sich die Frage möglicher Bewältigungsstrategien auf. Wie könnte die Kommunikation also auf der Interaktionsebene des Sportunterrichts ermöglicht werden? Um dieser Frage nachzugehen, wird jeder der drei kommunikativen Anforderungen ein eigenes Kapitel gewidmet. Diese Kapitel sind identisch zueinander aufgebaut: Nach einer Konkretisierung der kommunikativen Anforderung folgt jeweils eine Darlegung unterschiedlicher Strategien, mit denen sich auf der Interaktionsebene die Unwahrscheinlichkeit in Wahrscheinlichkeit transformieren lässt, bevor anschließend – insbesondere unter Rückbezug auf die emergenten Erwartungen in Interaktionen – die Unwägbarkeiten beim Einsatz der Strategien aufgezeigt werden.

5 Die erste kommunikative Anforderung im Sportunterricht: Informationsverbreitung

5.1 Die Unwahrscheinlichkeit der Informationsverbreitung

Im Sportunterricht soll pädagogische Kommunikation stattfinden. Dafür muss die Lehrkraft Wissen vermitteln, die Schüler*innen müssen der Lehrkraft mitteilen, welches Wissen sie sich angeeignet haben und die Lehrkraft hat daraufhin diese Aneignung zu beurteilen. Es bedarf also des Informationsaustauschs.

Werden die Bedingungen des Sportunterrichts unter dem Gesichtspunkt betrachtet, inwiefern hier die Mitteilung von Informationen möglich ist, so fällt auf, dass der Stundenplan zuerst einmal für günstige Voraussetzungen sorgt, da die Personen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort aufeinandertreffen. Sie müssen sich demnach nicht extra suchen, verabreden oder auf Zufälle hoffen, sondern die Organisation übernimmt hier die Koordination. Doch der spezifische Ort des Aufeinandertreffens, die Sporthalle, offenbart dann im Vergleich zum Klassenraum, eine erhöhte Unwahrscheinlichkeit der kommunikativen Verbindung von Lehrkraft und Lerngruppe: Während die Schüler*innen im Klassenraum in der Regel auf ihren Plätzen sitzen, sich dort meistens relativ ruhig verhalten und nach vorne auf die Lehrkraft ausgerichtet sind, gehört es entsprechend der didaktischen Prämissen zum Sportunterricht, dass sich die Schüler*innen in der Sporthalle relativ laut und frei bewegen können und dies phasenweise auch sollen. Ebenso hat die Lehrkraft keinen organisational angestammten Aufenthaltsort. Mit den Positionen verändern sich zudem die Distanzen zwischen den beteiligten Personen. Aufgrund dieser räumlichen Dynamik ist – anders als vielleicht im Klassenraum – nicht vorausgesetzt, dass sich die Lehrkraft und die Schüler*innen wechselseitig wahrnehmen. Die räumlichen Anordnungen der Personen wechseln und sind immer wieder neu zu justieren. Darüber hinaus weisen raumakustische Parameter auf eine im Vergleich zum Klassenraum deutlich herabgesetzte Sprachverständlichkeit in der Sporthalle hin, zumal der Unterricht oft in mehrzügig besetzten Hallen stattfindet, wodurch zusätzlicher

Lärm entsteht. Und schließlich wird die kommunikative Verbindung der Schüler*innen mit der Lehrkraft sehr schnell durch Gegenstände mit ‚Aufforderungscharakter‘ (z. B. Bälle), durch Emotionen und durch das ablenkende Verhalten anderer Schüler*innen erschwert.

Es ist also nicht selbstverständlich, dass die mitgeteilten Informationen bis zur verstehenden Seite vordringen. Eine solche „Unwahrscheinlichkeit bezieht sich auf das *Erreichen* von Adressaten“ (Luhmann, 1984, S. 218). Damit die pädagogische Kommunikation nicht zum Erliegen kommt, sollte die Lehrkraft das Gefühl haben, dass die Schüler*innen überhaupt mitbekommen, dass ihnen etwas mitgeteilt werden soll, und die Schüler*innen sollten ihrerseits das Gefühl haben, dass ihre Aneignungsmittelungen von der Lehrkraft wahrgenommen werden. In diesem Sinne besteht die erste kommunikative Anforderung in der *Informationsverbreitung* im Sportunterricht (vgl. Luhmann, 1984, S. 221).

Die entwickelte Kommunikationstheorie zeigt, dass letztlich nicht Informationen, sondern Daten mitgeteilt werden, da Informationen immer Interpretationen von Daten sind. Gleichwohl geht es Mitteilenden in der Kommunikation nicht um das Erzeugen von *irgendwelchen* Daten, sondern von solchen, die eine bestimmte Information symbolisieren, also als Mitteilung erkennbar sind. Zwar werden also streng genommen keine Informationen sondern Daten verbreitet, doch wird hier trotzdem der Begriff der Informationsverbreitung gewählt, um deutlich zu machen, dass die Daten die Qualität einer Mitteilung haben sollen, ihnen also eine Information zugrunde liegt.

Damit sich Informationen verbreiten können, müssen sie in der Mitteilung in entsprechende Symbole überführt und auf einem Medium aufgebracht werden. Als Verbreitungsmedien⁸⁴ bezeichnet Luhmann Einrichtungen, die die Wahrscheinlichkeit steigern, dass eine adressierte Person erreicht wird. In Anlehnung an Luhmann lassen sich flüchtige, beständige und nichttriviale Verbreitungsmedien unterscheiden (vgl. Luhmann, 1997, S. 202 f.):

5.2 Strategien der Informationsverbreitung

5.2.1 Flüchtige Verbreitungsmedien

Flüchtige Verbreitungsmedien⁸⁵ haben die charakteristische Eigenschaft, dass die Daten bei der adressierten Person – wenn überhaupt – nur einmal ankommen. Für eine erfolgreiche Verbreitung muss die Datenwahrnehmung deshalb zeitgleich mit dem Eintreffen der Daten erfolgen, denn das flüchtige

⁸⁴ Auf den alternativen Begriff des Datenträgers wird in dieser Arbeit nicht zurückgegriffen, da er in der Systemtheorie unüblich ist.

⁸⁵ Luhmann verwendet in diesem Sinne den Begriff ‚Sprache‘ (vgl. ebd., 1997, S. 249-290).

Verbreitungsmedium verliert seine aufgeprägten symbolischen Formen unmittelbar im Anschluss bzw. es zieht mit seiner Aufprägung weiter.

Die typischen flüchtigen Verbreitungsmedien im Sportunterricht sind die Luft (Schallwellen) und das Licht (Lichtwellen). Es handelt sich daher im Wesentlichen um sprachliche Mitteilungen als das „Prozessieren von Sinn im Medium der Lautlichkeit“ (Luhmann, 1997, S. 213) und um körpergebundene nichtsprachliche Mitteilungen (Gestik, Mimik, Demonstration) als „Bewegung-im-Raum“ (Luhmann, 1997, S. 206).

Damit eine Information, die einem flüchtigen Medium als symbolische Form aufgeprägt ist, bei einem psychischen System eintreffen kann, muss zuerst ein physiologischer Anschluss bestehen, d. h. es muss überhaupt die physikalische Möglichkeit bestehen, dass die in der Kommunikation mitgeteilten Daten beobachtet werden können. Die physiologische Verbindung betrifft entsprechend der Medien die akustische und die visuelle Sensorik. Mitgeteilte Daten können besser oder schlechter wahrnehmbar sein. Eventuell ist bspw. das Sichtfeld eingegrenzt oder die akustischen Signale werden von Störschall überlagert; vielleicht ist die mitteilende Person zwar sichtbar, aber nicht zu hören – oder umgekehrt. Die physiologische Verbindung ist insofern eine graduelle.

Wer im Sportunterricht etwas mittels flüchtiger Verbreitungsmedien mitteilen will, sollte hinsichtlich der räumlichen Anordnung der Personen darauf achten, dass die adressierten Personen überhaupt physiologisch mitbekommen können, *dass* etwas mitgeteilt werden soll. Besteht das Ziel also darin, dass die eigene Mitteilung gute Chancen darauf hat, in einem Verstehen zu münden, dann wäre diese Mitteilung erstens als relevant zu kennzeichnen, zweitens wäre dafür sorgen, dass sich möglichst keine in der Relevanz konkurrierenden Umweltelemente im physiologisch erreichbaren Horizont der adressierten Person befinden und drittens sollten generalisierte Erwartungen die physiologische Anbindung möglichst eher begünstigen denn blockieren:

Die räumliche Ordnung muss im Sportunterricht durch die Lehrkraft und ihre Schüler*innen stets neu hergestellt und dann aufrechterhalten werden. In der sportdidaktischen Literatur finden sich jedoch nur sehr vereinzelt strategische Empfehlungen für die Lehrkraft zur physiologischen Anbindung der Schüler*innen. Hinweise erscheinen eher als Randnotiz. Explizite Überlegungen zur akustischen Anbindung finden sich lediglich bei Wegener, Wegener und Kastrup (2012). Ein zentraler Gedanke ist dabei das aus der Arbeitswissenschaft stammende TOP-Modell. Der Lehrkraft wird für die didaktische Planung empfohlen, hinsichtlich der physiologischen Anbindung der Schüler*innen technische (T), organisatorische (O) und personale (P) Komponenten zu berücksichtigen. Aus systemtheoretischer Perspektive wäre für die vorliegende Thematik zudem die soziale Komponente (S) zu ergänzen. Damit

ist das kollektive Wissen bezeichnet; die Lehrkraft und die Schüler*innen verhalten sich auf eine spezifische sozial vorgezeichnete Art und Weise. Zu denken ist hier bspw. an Rituale (z. B. Sitzkreis in der Hallenmitte), rhetorische Gewohnheiten (bspw. Lautstärke und Artikulation) oder ‚Schwarm‘-Effekte (wenn einige Schüler*innen zur Hallenmitte gehen, dann folgen die übrigen Schüler*innen). Wem an der Informationsverbreitung gelegen ist, der sollte solche sozialen Muster berücksichtigen und bspw. versuchen, ein kollektives Wissen zu entwickeln, dass die Wahrnehmung der eigenen Mitteilungen durch die anderen Personen begünstigt.

5.2.2 Beständige Verbreitungsmedien

Unter beständigen Verbreitungsmedien⁸⁶ werden solche Medien verstanden, die in gewisser Form materialisiert sind. Diese Medien kennzeichnet die Konstanz, mit der sie das Symbol zur Wahrnehmung bereithalten. „Der Effekt [...] liegt in der räumlichen und zeitlichen Entkopplung von Mitteilung und Verstehen“ (Luhmann, 1997, S. 266). Die Symbolisierung der Information in einer Mitteilung – bspw. in Form von Schrift – kann an einem anderen Ort und zu einem deutlich früheren Zeitpunkt vorgenommen werden, als sie wahrgenommen wird.

Durch diese Entkopplung verändert sich die Kommunikation im Vergleich zur Nutzung flüchtiger Symbolträger: „Es kommt nicht mehr so darauf an, mit lauter Stimme und Selbstbewußtsein immer wieder die Sprecherrolle zu okkupieren“ (Luhmann, 1997, S. 274). Deshalb steht weniger die Rollenbeziehung im Vordergrund. „Entsprechend gewinnt [...] die Sachdimension an Bedeutung“ (Luhmann, 1997, S. 276). Des Weiteren wird aufgrund der Beständigkeit der Verbreitungsmedien auch weniger Beeindruckendes und weniger Überzeugendes festgehalten, was bei flüchtigen Medien verloren ginge (vgl. Luhmann, 1997, S. 277).

Im Sportunterricht gibt es typisch wohl mindestens vier solcher beständiger Verbreitungsmedien: Die Wandtafel, Arbeitsblätter, Plakate und Pylonen.

Mit der Wandtafel⁸⁷ verbindet sich die Problematik, dass sie die situativ aufgebrachten Symbole zwar beständig bereit hält, dabei aber ortsgebunden ist. Sobald sich die Schüler*innen also zu weit von der Tafel entfernen oder sich von ihr abwenden, etwa weil sie sich an ihre Bewegungsstation begeben, nutzt die Beständigkeit des Mediums nur bedingt für die Informationsverbreitung.

⁸⁶ Luhmann verwendet in diesem Sinne den Begriff ‚Schrift‘ (vgl. ebd., 1997, S. 249-290).

⁸⁷ Analog zur Wandtafel sind bspw. die Taktiktafel, der Beamer und der Tageslichtprojektor zu sehen.

Anders ist dies bei Arbeitsblättern, wie bspw. Stationskarten oder Handouts. Diese können die Schüler*innen mit sich führen. Allerdings ergibt sich dann die Frage, wo die Zettel bleiben sollen und inwiefern sie auch in der nächsten Unterrichtseinheit wieder zur Verfügung stehen. Des Weiteren haben Arbeitsblätter die Eigenschaft, kaum auf situative Bedingungen reagieren zu können, da sie bereits vor dem Unterricht anzufertigen sind. Dafür können sie sehr präzise auch kompliziertere Symbolisierungen bereithalten, wie z. B. Skizzen von Bewegungsabläufen oder Aufbaupläne für den Stationsbetrieb.

Plakate entsprechen – je nach ihrer Verwendung – eher der Wandtafel oder einem Arbeitspapier.

Mit Pylonen (und ähnlichem Equipment) lassen sich u. a. Spielfelder und Laufwege markieren. Für eine gelingende Verständigung über ihre Bedeutung bedarf es jedoch in der Regel einer zusätzlichen Mitteilung. Als beständiges Verbreitungsmedium kommt dieser Symbolisierung daher eher eine unterstützende Funktion zu. Der Vorteil besteht in der kompakten und in der Bewegungsrealisierung beständig verfügbaren Symbolisierung einer vorab explizierten Information.

In Bezug auf die Aneignungskommunikation der Schüler*innen ist auffällig, dass beständige Verbreitungsmedien nur relativ selten dazu eingesetzt werden, ein *Bewegungskönnen* zu dokumentieren. In der Regel werden Schüler*innen aufgefordert, ihr Können durch die Bewegungsrealisierung vor den Augen der Lehrkraft nachzuweisen. Es wird also auf den Einsatz flüchtiger Verbreitungsmedien gesetzt.⁸⁸ Damit unterscheidet sich das Fach Sport wesentlich von anderen Fächern, in denen es üblich ist, die Aneignung ganz zentral durch schriftliche Tests, also beständige Verbreitungsmedien zu überprüfen. Für die Beurteilung einer Aneignung bleibt der Sportlehrkraft deshalb in der Regel allein ihr unmittelbarer Eindruck, da keine beständigen Prüfungsdokumente erstellt werden, die später nochmals einsehbar wären.

5.2.3 Nichttriviale Verbreitungsmedien

Nichttriviale Verbreitungsmedien⁸⁹ (d. h.: ‚Menschen‘) können, ihre Bereitschaft vorausgesetzt, wahrgenommene Symbole reproduzieren. Da diese Verbreitungsmedien keine Trivialmaschinen sind, die etwa auf Knopfdruck einen ganz bestimmten Datensatz herausgeben, wird die Symbolisierung an

⁸⁸ Die videographische Aufzeichnung einer solchen Demonstration erscheint zwar rechtlich legitim (vgl. § 120 SchulG), stellt aber bisher wohl eher die Ausnahme dar.

⁸⁹ Ebenso passend wäre die Formulierung ‚komplexe Verbreitungsmedien‘. Da der Begriff der ‚Komplexität‘ in dieser Arbeit jedoch nicht explizit eingeführt wurde, wird auf diese sprachlich evtl. elegantere Option hier verzichtet. Zudem bevorzugt auch Luhmann die hier gewählte Bezeichnung (vgl. ebd. 2004a, S. 36 ff.).

einem flexibel gewählten Ort erneuert und erhält dabei in ihrem Sinngehalt mindestens eine situativ eigene Nuance. Aufgrund des unbestimmbaren Repertoires an Reaktionen des nichttrivialen Verbreitungsmediums ist in der Regel davon auszugehen, dass die neue Symbolisierung sowohl hinsichtlich ihrer Form als auch hinsichtlich des Informationsgehalts deutlich vom Original abweicht. Luhmann spricht von „interaktions- und gedächtnisgebundener Überlieferung“ (Luhmann, 1984, S. 221). Der Einsatz nichttrivialer Verbreitungsmedien ist insofern eine Informationsverbreitung mittels mehrstufiger Kommunikation. Die Lehrkraft bittet etwa eine Person, einer anderen Person etwas Bestimmtes mitzuteilen.

Bei diesen Medien ist zu berücksichtigen, dass dieses Verfahren der Informationsverbreitung die adressierten Personen ungleich behandelt: Es gibt eine unmittelbar informierte Person und andere nur mittelbar informierte Personen. Bemerkenswert ist dabei ferner, dass die mittelbar informierte Person darauf vertrauen muss nicht belogen zu werden; und zwar weder hinsichtlich des Sinngehalts der Mitteilung, noch hinsichtlich der Behauptung, dass es überhaupt eine ursprüngliche Mitteilung gibt. Ein klassisches Beispiel für solch eine Situation können die Schüler*innen sein, die sich Sonderrechte einräumen, indem sie ihre Mitschüler*innen darüber informieren, die Lehrkraft habe das so verfügt.

Die Stabilität von Informationen, die auf nichttriviale Verbreitungsmedien aufgebracht sind, hängt von der jeweiligen Gedächtnisleistung ab und ist entsprechend zwischen jener von flüchtigen und beständigen Verbreitungsmedien einzuordnen. Eine wesentliche Besonderheit von nichttrivialen Medien besteht darüber hinaus in der räumlichen Flexibilität. Sie folgen weder entsprechend der physikalischen Gesetze streng einer wellenförmigen Ausbreitung, noch bedarf es eines zusätzlich zu organisierenden Transports.

Die hier entwickelte Kommunikationstheorie hat bereits deutlich gemacht, dass es für den Kommunikationsverlauf bedeutsam ist, wem eine Mitteilung zugeschrieben wird. Der Einsatz nichttrivialer Verbreitungsmedien eröffnet die Möglichkeit, die eigene Mitteilung zusätzlich mit einer anderen Person zu verbinden. Wenn eine Information also nicht selbst unmittelbar mitgeteilt, sondern durch eine dritte Person übermittelt wird, dann kann das bspw. Auswirkungen auf die zugeschriebene Relevanz dieser Mitteilung haben. Die Lehrkraft hört eventuell genauer hin, wenn die autorisierte Schüler*innenvertretung etwas verkündet und Schüler*innen nehmen die Mitteilung anderer Schüler*innen vielleicht eher an, als die direkte Botschaft der Lehrkraft. Auf diese Weise können Informationen, die ansonsten untergehen würden, doch ihre Verbreitung finden.

Eine weitere Eigenschaft des nichttrivialen Verbreitungsmediums ist in seiner verhältnismäßig großen Unbestimmtheit zu sehen. Informationen, die

einmal mitgeteilt wurden, verbreiten sich unkontrolliert bzgl. Richtung und Symbolisierungsform. Und die Verbreitung kann auch dann geschehen, wenn dies ursprünglich gar nicht vorgesehen war. Der Lehrkraft mag sich dies ggf. als störendes Gequatsche darstellen, die Schüler*innen erleben es eventuell als ein Petzen oder Tratschen. In jedem Fall ist die eigendynamische Nichttrivialität dieses Verbreitungsmediums spürbar. Da sich aufgrund der räumlichen Flexibilität der Personen im Sportunterricht relativ viele Gelegenheiten zur beiläufigen Interaktion bieten, ist zu erwarten, dass sich relativ viele Informationen auf diesem Weg in der Sporthalle verbreiten.

5.3 Unwägbarkeiten der Informationsverbreitung

Es wurden mögliche Strategien zur Bewältigung der kommunikativen Anforderung der Informationsverbreitung im Sportunterricht diskutiert. Nun folgen Überlegungen, die speziell die Emergenz des Sozialen in den Blick nehmen und deshalb eher außerhalb der Planbarkeit liegen. Es sind dies die Unwägbarkeiten der psychischen Aufmerksamkeit und der sozialen Anwesenheit.

5.3.1 Psychische Aufmerksamkeit

Für die Verbreitung von Informationen bedarf es unabhängig vom Verbreitungsmedium der Aufmerksamkeit der adressierten Person: Sie muss die Daten *wahrnehmen*. Dafür ist neben dem physiologischen Kontakt eine psychische Anbindung mit einer entsprechenden Erwartungshaltung erforderlich, d. h. die Situation muss unter der Differenz Mitteilung/keine Mitteilung beobachtet werden. Die psychische Anbindung betrifft also die Aufmerksamkeit, die ein psychisches System seiner Umwelt widmet. Eine solche Fokussierung ist einerseits vom psychischen System und andererseits vom sozialen System abhängig:

Das psychische System nimmt insbesondere solche Mitteilungen wahr, die interessant erscheinen oder so aufdringlich gestaltet sind, dass sie sich gegen konkurrierende Umwelteinflüsse durchsetzen können.

Das soziale System entfaltet seine Wirkung, indem es die Erlebens- bzw. Denkprozesse des psychischen Systems und damit seinen Beobachtungsfokus beeinflusst. Die Wahrnehmungsmöglichkeiten sind also nicht allein von den sensorischen Potenzialen abhängig, sondern unterliegen auch einem Einfluss des kollektiven Wissens. So regeln bspw. soziale Konventionen, wie sich Körper zueinander im Raum positionieren und welche Kopfhaltungen angebracht sind: In der Regel wird eine respektvolle Distanz eingehalten und sich auf Augenhöhe einander zugewendet; manchmal erfahren einzelne Schüler*innen aber auch eine Behandlung von oben herab und wenden sich deshalb beschämt ab, nur um dann den fast schon obligatorischen Satz zu hören: „Schau mich an, wenn ich mit der rede!“ Ganz gleich, welche psychologi-

schen Muster hier jeweils vermutet werden, solch ein Verhalten zeigt doch, dass das kollektive Wissen einen Einfluss auf die physiologische Verbindung hat. Fast schon trivial ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass Sprache aufgrund generalisierter Erwartungen in der Regel sehr leicht von anderen Geräuschen unterschieden und als Mitteilung erkannt wird (vgl. Luhmann, 1984, S. 209 f.; 1997, S. 211).

Die Eigenheit des Sportunterrichts bzgl. der psychischen Aufmerksamkeit ist sicherlich in seinem Fachgegenstand zu sehen. Die Verkettung von bewegungsbezogenen und kognitiv fordernden Unterrichtsphasen verlangt einen zügigen Wechsel im Fokus der Aufmerksamkeit. Das ist durchaus anspruchsvoll, denn die spielerischen Bewegungen machen es geradezu erforderlich, sich ganz dem eigenen Tun hinzugeben. Des Weiteren erschweren die körperliche Erschöpfung, diverse attraktive Umweltreize sowie der Lärm die Lenkung der Aufmerksamkeit auf neue pädagogische Impulse. Deshalb „mag es beispielsweise schwerfallen, beim Thema zu bleiben, und gerade thematisch hochkonzentrierte Interaktionen werden schon durch eine nur momentane und vorübergehende Ablenkung der Aufmerksamkeit auf solche Nebenschauplätze spürbar gestört“ (Kieserling, 1999, S. 136). Da hilft dann oft auch keine Intervention, denn „häufig liegt gerade in der Thematisierung der Störung das eigentlich störende“ (ebd., S. 137).

5.3.2 Emergente Anwesenheits-Erwartungen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde das psychische System ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Wie die Kommunikation des sozialen Systems bestimmt, in welcher Weise die Informationen verteilt sind, ist eine andere Frage. Personen, die sozial als anwesend behandelt werden, müssen nicht notwendig auch physiologisch angeschlossen und aufmerksam sein. Trotzdem gelten sie in der Kommunikation als informiert. Ebenso ist die soziale Behandlung als abwesend kein Beleg für die physische Abwesenheit einer Person. Es ist also möglich, dass Informationen bei in der Interaktion abwesenden Personen (genauer: bei ihren psychischen Systemen) ankommen und bei Personen, die in der Interaktion anwesend sind, nicht ankommen; und ebenso umgekehrt: dass informierte Personen als uninformatiert gelten und uninformatierte als informiert.

Bei der Bestimmung der als anwesend und damit informiert geltenden Personen greift das soziale System auf das kollektive Wissen zurück, das eine bestimmte Situation vorstrukturiert. So unterstellt bspw. die Kommunikation im Klassenraum zumindest in Phasen des Frontalunterrichts die soziale Anwesenheit aller präsenten Personen und erwartet entsprechend deren Informiertheit (vgl. Luhmann, 2002, S. 103 f.; Kieserling, 1999, S. 136 ff.).

Der Sportunterricht unterscheidet sich von den anderen Fächern insofern, als hier keine durchgehende Anwesenheit aller Personen vorausgesetzt werden kann. Zu offensichtlich sind wohl die Lücken insbesondere in der physiologischen Anbindung aufgrund des Lärms, der großen Distanzen und der immer wieder neu zu schaffenden räumlichen Anordnungen der Personen. Der sozial zu klärenden Frage der An- bzw. Abwesenheit und damit der Frage der Informationsverbreitung kommt im Sportunterricht deshalb eine besondere Relevanz zu.⁹⁰

5.4 Zwischenfazit

Im Sportunterricht soll Wissen aneignungsbezogen vermittelt werden. Aufgrund der Dynamik – Bewegung, Lärm und Ablenkungen sind dort unvermeidbar – ist es jedoch nicht gesichert, dass die Verbreitung der Informationen gelingt. Damit Lehrkraft und Schüler*innen zur Kommunikation ermutigt sind, müssen sie trotz dieser Bedingungen eine gelingende Informationsverbreitung erleben. Zur Bewältigung dieser kommunikativen Anforderung können Verbreitungsmedien mit je unterschiedlichen Eigenschaften zum Einsatz kommen:

Flüchtige Verbreitungsmedien (bspw. sprachlich erzeugte Schallwellen) lassen sich relativ flexibel verwenden, setzen aber eine physiologisch angeschlossene Person voraus. Dieses Medium verliert zudem seinen Informationsgehalt in dem Moment, wenn es von der adressierten Person aufgenommen wird. Beständige Verbreitungsmedien (bspw. Tafel, Arbeitsblatt) sind materialisierte Daten. Sie zeichnen sich deshalb einerseits durch eine zeitliche Konstanz, andererseits aber auch durch eine gewisse Unflexibilität aus. Dagegen sind nichttriviale Verbreitungsmedien (der Einsatz von ‚Boten‘) hochgradig flexibel, allerdings in ihren Folgen kaum kontrollierbar.

Die Strategien verbinden sich in ihrer Anwendung mit Unwägbarkeiten. Erstens bedarf es der psychischen Aufmerksamkeit der adressierten Person, die also damit rechnen muss, dass etwas mitgeteilt werden könnte, weil nur sie allein ihre Aufmerksamkeit ausrichten kann. Dabei lässt sich die Person von generalisierten Erwartungen lenken, was der Informationsverbreitung zu- aber auch abträglich sein kann. Die zweite Unwägbarkeit besteht in emergenten Anwesenheitserwartungen, die sich den beteiligten Personen aufdrängen: Für das Gefühl der Informationsverbreitung ist nicht bedeutsam, wer tatsächlich anwesend ist und damit informiert wurde; entscheidend ist vielmehr, welchen Personen dies zugeschrieben wird. Das können dann

⁹⁰ Dieses Merkmal des Sportunterrichts führt in Bezug auf die Fragestellung, wie Kommunikation möglich wird, zur Anforderung der Informationsverbreitung; gleichzeitig eröffnet die Variabilität der sozialen Anwesenheit in der Sporthalle für die Lehrkraft größere didaktische Spielräume.

durchaus auch physisch abwesende und damit physiologisch nicht angeschlossene Personen sein und ebenso lassen sich umgekehrt physiologisch angeschlossene Personen als abwesend behandeln.

Tab. 1: Strategien und Unwägbarkeiten der Informationsverbreitung

Die Dynamik des Sportunterrichts bedeutet die erste kommunikative Anforderung: Informationsverbreitung	
Strategien zur Bewältigung	Unwägbarkeiten der Strategien
Flüchtige Verbreitungsmedien: Sprache & körpergebundene Symbole (Gestik, Mimik)	Psychische Aufmerksamkeit: von außen nicht zu determinieren & von generalisierten Erwartungen gelenkt
Beständige Verbreitungsmedien: Tafel, Arbeitsblatt, Plakat, Pylone, ...	Emergente Anwesenheitserwartungen: physiologisch nicht angeschlossene Personen können als informiert gelten und umgekehrt
Nichttriviale Verbreitungsmedien: Personen als ‚Boten‘ einsetzen	

6 Die zweite kommunikative Anforderung im Sportunterricht: Verständigung

6.1 Die Unwahrscheinlichkeit der Verständigung

Der Begriff ‚Verständigung‘ ist mehrdeutig. Für die Diskussion der kommunikativen Anforderung der Verständigung ist daher eine Klärung dieses Begriffs angebracht. Insbesondere scheint die Abgrenzung der Begriffe ‚Verständigung‘ und ‚Verstehen‘ sinnvoll, da sie im allgemeinen Sprachgebrauch – anders als in der hier zu entwickelnden Theorie – oft synonym verwendet werden:

Im Abschnitt zur Kommunikationstheorie wurde dargelegt, dass sich das Verstehen als dritte Selektion nach den Selektionen der Information und der Mitteilung auf zwei Aspekte bezieht: Zuerst geht es um den Aspekt der Wahrnehmung einer mitgeteilten Information, d. h. um die Feststellung, *dass* ein Symbol beobachtet wird. Dann geht es zweitens um den Aspekt der Informationsrekonstruktion, d. h. um die Überlegung, *was* durch dieses beobachtete Symbol zum Ausdruck gebracht werden soll. Damit ist im Verstehen noch nichts darüber ausgesagt, inwiefern die mitgeteilten Informationen und die verstandenen Informationen deckungsgleich sind, inwiefern das Symbol also einheitlich gedeutet wird. Insofern schließt das Verstehen in der Systemtheorie das Missverstehen mit ein. Der Gegenbegriff zum Missverstehen ist deshalb nicht der Begriff des Verstehens, sondern der Begriff der Verständigung. Bei ‚Verständigung‘ geht es in diesem Sinne um die Bestimmung, wie weit die einem verwendeten Symbol zugeschriebenen Bedeutungen auseinander liegen.⁹¹

⁹¹ Diese Begriffsbestimmung der ‚Verständigung‘ findet sich grundlegend bei Borggreffe (2008, S. 50, S. 82 f. u. S. 202 ff.) sowie konkretisiert bei Bahlke, Borggreffe und Cachay (2015): „Erst ein solcher Begriff der Verständigung ermöglicht es, sie Selektionen Alters (Information und Mitteilung) mit jenen Egos (Verstehen) auch inhaltlich, also auf der Ebene des ‚gemeinten‘ wie des ‚verstandenen‘ Sinns gegenüberzustellen und hinsichtlich

Im Kontext des Sportunterrichts ist die Verständigung in unterschiedlichen Zusammenhängen für die Erfüllung der gesellschaftlichen Funktion des Erziehungssystems bedeutsam:

So kann die Funktion von pädagogischer Kommunikation nur dann erfüllt werden, wenn sich die Schüler*innen das in den didaktischen Programmen als vermittelbar ausgewiesene und das deshalb von der Lehrkraft auch in der Vermittlung symbolisierte Wissen aneignen. Wird die kommunikative Anforderung der Verständigung bei der Vermittlung nicht grundlegend bewältigt, so eignen sich die Schüler*innen höchstwahrscheinlich ein beliebiges, ein falsches oder auch gar kein Wissen an – jedenfalls vermutlich nicht das für ihre gesellschaftliche Anschlussfähigkeit als notwendig erachtete Wissen.

Im Fach Sport bezieht sich dieses vermittelbare Wissen u. a. auf die korrekte Ausführung von Bewegungsaktivitäten. Die Verständigung ist hier unmittelbar im Sportunterricht relevant, da viele Unterrichtsabläufe eine einheitliche Deutung der verwendeten Symbole voraussetzen. Gedacht sei bspw. nur an Spielregeln, die mit dem Symbol eines Spielnamens assoziiert werden. Das aufgerufene Spiel kommt nur zustande, wenn alle Beteiligten von einem relativ einheitlichen Regelwerk ausgehen. Des Weiteren ist die korrekte Bewegungsausführung für die Ermöglichung positiver Erfahrungen bzw. hinsichtlich der Vermeidung von negativen Erlebnissen (insbesondere von Verletzungen) bedeutsam.

Doch die Verständigung erlangt nicht nur im Zusammenhang mit der Vermittlung Relevanz in Bezug auf die Erfüllung der gesellschaftlichen Funktion des Erziehungssystems, sondern auch bei der Aneignungs- und der Selektionskommunikation. Schließlich soll letztlich eine zutreffende Auskunft über das angeeignete Wissen und damit die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit der betreffenden Personen gegeben werden.

Die Verständigung ist für die pädagogische Kommunikation also elementar. Wird nun nach den Möglichkeiten der Verständigung gefragt, so kommen die Symbole in den Blick der Analyse.

Es lassen sich sprachliche und nichtsprachliche Symbole unterscheiden. Mit sprachlichen Symbolen können aufgrund ihres hohen Abstraktionsgrads und ihrer vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten auch differenzierte Informationen relativ gut verständlich mitgeteilt werden: „Anders als bei Gesten und anders als bei einfachem Verhalten oder beim Gebrauch von Dingen versteht man den Satz, auch wenn man ihn noch nie gehört hat“ (Luhmann, 1997, S. 215). Im Sportunterricht kommen aber in Form von Bewegung insbesondere auch nichtsprachliche Symbole zum Einsatz, die in ihrer Bedeu-

ihrer Unterschiedlichkeit abzugleichen“ (ebd., S. 80 f.). ‚Verständigung‘ meint hier also ausdrücklich nicht die Aushandlungsprozesse bei Meinungsverschiedenheiten.

tung weitaus weniger eindeutig sind. So lässt sich bspw. die Bewegung als Symbol des Sportsystems mitunter kaum von der Bewegung im Sportunterricht als Symbol des Erziehungssystems unterscheiden – gleichwohl verbinden sich unterschiedliche Sinnbezüge mit den Bewegungen. Das im Sportunterricht prominent vertretene Symbol der Bewegung erhöht also die Unwahrscheinlichkeit der Verständigung.

Zudem ist hinsichtlich der Möglichkeiten der Verständigung zu berücksichtigen, dass jedem sprachlichen wie auch nichtsprachlichen Symbol eine gewisse Informationstiefe innewohnt. Denn mit Symbolen wird nicht nur jeweils eine einzelne Information, sondern „ein ganzer Kontext von Selektivität aufgerufen und in kompakter Form verfügbar gemacht“ (Willke, 2005a, S. 30). Dieser Gedanke ist nicht neu. In der Psychologie spricht bspw. Watzlawick (1983, S. 71-85) von einem Sach- und einem Beziehungsaspekt der Kommunikation oder Schulz von Thun (2004, S. 11-17) erweiternd von den Aspekten des Sachbezugs, des Sprecherbezugs, des Beziehungsbezugs und des Appells. Des Weiteren ist daran zu denken, dass die Information und die zur Mitteilung eingesetzten Symbole stets vor dem Hintergrund einer spezifischen Befindlichkeit ausgewählt werden, also auch Emotionen Bestandteil der mitgeteilten Information sind. Die genaue Struktur des Informationsgehalts von Symbolen soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Für die hier vorzunehmende Theorieentwicklung genügt die Erkenntnis, dass sich hinter jedem Symbol neben einer vielleicht zentral erscheinenden Information nahezu unendlich weitere Sinnbezüge dynamisch verbergen. Wird zudem berücksichtigt, dass sich der Sinnhorizont eines Symbols im Sportunterricht in der Regel nicht nur zwischen zwei Personen aufspannt, sondern die Verständigung zwischen der Lehrkraft und einer Vielzahl eigenlogisch operierender Schüler*innen herzustellen ist, so scheint „Konsens im Vollsinne einer vollständigen Übereinstimmung unerreichbar“ (Luhmann, 1997, S. 82).

Aufgrund des mehrdeutigen Informationsgehalts von insbesondere nichtsprachlichen Symbolen wie der Bewegung sowie der größeren Anzahl an Personen, die an der Kommunikation beteiligt ist, erscheint es also nicht selbstverständlich, dass die in der Mitteilung verwendeten Symbole im Verstehen aller die Mitteilung aufnehmenden Personen mit der ursprünglich ausgewählten Information verknüpft werden. Damit die pädagogische Kommunikation aber nicht zum Erliegen kommt, sollte die Lehrkraft das Gefühl haben, dass die Schüler*innen die Symbole so deuten, wie sie von der Lehrkraft gemeint waren, und die Schüler*innen sollten das Gefühl haben, dass die in ihren Mitteilungen verwendeten Symbole von der Lehrkraft korrekt interpretiert werden. In diesem Sinne besteht die zweite kommunikative

Anforderung in der *Verständigung* im Sportunterricht (vgl. Luhmann, 1984, S. 217).

6.2 Strategien der Verständigung

Damit beim Einsatz von Symbolen Verständigung erzielt werden kann, ist es notwendig, dass ein geteiltes Wissen über die Bedeutung der Symbole vorliegt.⁹² Die Bedeutung eines Symbols hängt von den Erwartungen ab, die in der Situation bestehen, in der das Symbol verwendet wird. Der Verweisungshorizont der Kommunikation bestimmt also den Informationsgehalt eines Symbols (vgl. Luhmann, 1984, S. 194 ff.). So kann sich die Bedeutung einer mitgeteilten Information kolossal ändern, wenn sie einer anderen Person zugeschrieben oder in einen anderen Kontext gestellt wird.⁹³ Auch umgekehrt bestimmt der Verweisungshorizont, welche Symbole von einer Person bevorzugt verwendet werden, weil dies den generalisierten Erwartungen entspricht. In der Schule herrschen bspw. andere Sprachgepflogenheiten als auf dem Sportplatz und: „Es ist ungewöhnlich, wenn man in einer Diplomarbeit die Aussage ‚Alles Kacke‘ findet“ (Luhmann, 1984, S. 200 f.).

Um ein Symbol richtig zu interpretieren, bedarf es also neben dem Wissen über die Bedeutung dieses Symbols zudem eines Wissens über die in einer bestimmten Situation bestehenden Erwartungen. Grundsätzlich gibt es nur zwei Möglichkeiten, um ein solches verständigungsrelevantes Wissen zu erlangen (vgl. Borggreffe, 2008, S. 52 ff. u. S. 205 ff.): Beobachtung und Thematisierung. Darauf aufbauend kann dann zusätzlich die Anpassung des eigenen Symbolgebrauchs an die in einer Situation bestehenden Erwartungen die Verständigung verbessern. Auf diese drei Strategien zur Bewältigung der kommunikativen Anforderung der Verständigung wird in den nachfolgenden Abschnitten eingegangen.

6.2.1 Beobachtung des Symbolgebrauchs

Um ein Wissen über die Bedeutung von Symbolen zu erlangen, kann man beobachtet werden, wie sich eine andere Person in einem bestimmten Kontext in Bezug auf Symbole verhält.⁹⁴ Aus diesen Beobachtungen heraus lassen sich dann Erwartungen hinsichtlich der psychischen Strukturen dieser Person und der sozialen Struktur des Kontextes entwickeln. Das Beobachten von Mitteilungen erlaubt Rückschlüsse auf den für die Symbolverwendung

⁹² Luhmann benennt die Symbolik der Sprache als das zentrale Medium zur Verständigung (vgl. ebd., 2005, S. 32; 1984, S. 220).

⁹³ „Die Letzten werden die Ersten sein“ (Usain Bolt). Schrödinger: „Ich habe die Katze im Sack gekauft.“

⁹⁴ Genauer: Ego beobachtet, wie Alter beobachtet. Es handelt sich um eine sogenannte Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Luhmann, 1997, S. 766 ff.).

angesetzten Verweisungshorizont. Dies gilt speziell für die sogenannte Anschlusskommunikation:

„Wenn auf eine kommunikative Handlung eine weitere folgt, wird jeweils mitgeprüft, ob die vorausgehende Kommunikation verstanden worden ist. Wie immer überraschend die Anschlußkommunikation ausfällt, sie wird auch benutzt, um zu zeigen und zu beobachten, daß sie auf einem Verstehen der vorausgegangenen Kommunikation beruht“ (Luhmann, 1984, S. 198).

An der Anschlusskommunikation ist also zu gewissem Grade ablesbar, inwiefern der angesetzte Verweisungshorizont geteilt und die verwendeten Symbolisierungen nachvollzogen wurden. So kann die Passung eines spezifischen Angebots überprüft werden. Passung meint dabei nicht Zustimmung, sondern eine *sinnvolle* Verknüpfung von Mitteilungen, die auch in einem zurückgemeldeten ‚nein‘ bestehen kann. Solange die Passung positiv ausfällt, die Anschlusskommunikation also sinnvoll an die Ausgangskommunikation anschließt, scheint das Wissen über die Symbolbedeutungen in ausreichendem Maße deckungsgleich zu sein. Doch auch wenn die Überprüfung der Passung negativ ausfällt, also kein sinnvoller Anschluss vorliegt, ergibt sich ein Wissen über die Eigenlogik des Gegenübers: Es wird deutlich, dass die der Überprüfung unterzogenen Selektionen dem Wissen des Gegenübers nicht entsprechen.⁹⁵

Ebenso wie das Mitteilungsverhalten, offenbart auch ein Verhalten, dem keine Mitteilungsabsicht zugeschrieben wird, verständigungsrelevante Informationen: Zuerst ist ein solch mitteilungsfreies Verhalten stets eine Interpretation des Verweisungshorizonts der Kommunikation und deshalb auch ein Ausdruck von Erwartungen. Darüber hinaus zeigt sich in diesem Verhalten – völlig analog zur Anschlusskommunikation –, ob eine vorausgehend mitgeteilte Information hinreichend sinnidentisch rekonstruiert wurde oder ob Missverständnisse vorliegen. Eine Passung des Verhaltens liegt vor, wenn es im Zusammenhang mit der Kommunikation einen Sinn ergibt. Dies schließt ein unkooperatives Verhalten mit ein, soweit es rational erscheint. Ergibt das Verhalten logisch keinen Sinn, so liegt vermutlich ein Missverständnis vor.

Die Beobachtung des Verhaltens zur Erlangung von verständigungsrelevantem Wissen läuft in der Regel permanent und unreflektiert ab. Effektiver gestaltet sich der Wissenserwerb jedoch dann, wenn bei der Beobachtung berücksichtigt wird, dass für die Beobachtung spezifische Differenzen Verwendung finden: Sie bestimmen den Fokus der Aufmerksamkeit und blenden

⁹⁵ Luhmann verwendet zur Bestimmung der Sinnhaftigkeit von Anschlüssen auch den Begriff der Logik (siehe dazu auch S. 151 in dieser Arbeit).

alles andere aus; so werden bspw. die Kriterien festgelegt, nach denen ein Verhalten eine Mitteilung ist und im Zusammenhang der Interaktion als sinnvoll gilt. Jede Beobachtung ist demnach abhängig von der Beobachtungsweise. Eine selbstreflektierte Person weiß dies, ist sich also ihrer Ungewissheit in der Wissenskonstruktion bewusst und hinterfragt immer wieder die von ihr selbst eingeführten Differenzen der Beobachtung (vgl. Borggrefe & Cachay, 2015, S. 18; Willke, 2005a, S. 122 f.).

Werden diese Überlegungen auf die Situation im Sportunterricht übertragen und nach den Möglichkeiten der Umsetzung gefragt,⁹⁶ so lässt sich ein derart reflektiertes Beobachten am ehesten von der Lehrkraft erwarten; eventuell hat sie im Rahmen ihres beruflichen Werdeganges eine entsprechende Sensibilisierung erfahren. Andererseits lässt sich die Lehrkraft durch die Schüler*innen sehr gut beobachten, da sie in den meisten Unterrichtsphasen ohnehin im Beobachtungsfokus steht. Umgekehrt ist dies nicht in gleicher Weise gegeben, da es sich nicht um eine Person, sondern um mehrere Schüler*innen handelt, die es zu beobachten gilt. Zudem ist die Situation gerade im Sportunterricht aufgrund der Bewegung unübersichtlicher als im Klassenraum. Dafür sind im Sportunterricht – anders als meistens im Klassenraum – in vielen Unterrichtsphasen mehrere oder sogar alle Schüler*innen gleichzeitig aktiv und beobachtbar, so dass der Lehrkraft hier im Verhältnis grundsätzlich ein deutlich größerer Informationsumfang zur Verfügung steht.

6.2.2 Thematisierung des Symbolgebrauchs

Während die Entwicklung von verständigungsrelevantem Wissen durch die Beobachtung mehr oder weniger differenziert *permanent* abläuft und auch alleine auftreten kann (vgl. Luhmann, 1991, S. 198; Kieserling, 1999, S. 140 f.), stellt die Thematisierung der Symbolverwendungen als die zweite Möglichkeit zur Erlangung verständigungsrelevanten Wissens eine *zusätzliche* Option zur Verbesserung der Verständigung dar.⁹⁷ Es sind also Kommunikationen über den Symbolgebrauch möglich, etwa als Erörterungen, Rückfragen oder Vereinbarungen. Das schließt einen Austausch über den Verweisungshorizont der Kommunikation ein. Auf diese Weise lässt sich klären, wie Symbole in Mitteilungen vor dem Hintergrund sowohl des formalen Kontextes als auch der Persönlichkeit von der sich mitteilenden Person zu interpretieren sind.

⁹⁶ Die für die Beobachtung notwendige Anwesenheit der Personen wurde bereits im vorangegangenen Kapitel zur Informationsverbreitung im Sportunterricht diskutiert.

⁹⁷ Immer dann, wenn „die Kommunikation selbst als Information behandelt und zum Gegenstand von Mitteilungen gemacht wird“ (Luhmann, 1984, S. 210; vgl. ebd. S. 198 ff.), handelt es sich um eine Thematisierung des Symbolgebrauchs, um sogenannte reflexive Kommunikation.

In Bezug auf den Sportunterricht ist darauf hinzuweisen, dass der Lehrkraft das Rederecht zusteht. Schüler*innen dürfen deshalb nur mit der Erlaubnis der Lehrkraft ein Symbol im Unterricht thematisieren. Eine solche Thematisierung der Symbolbedeutung durch Schüler*innen kann von der Lehrkraft entweder positiv als Interesse am Unterrichtsinhalt oder negativ als (den Unterricht störendes) Defizit ausgelegt werden; einerseits gibt es keine dummen Fragen, andererseits wurde das Erfragte schon mehrfach erklärt. Die Thematisierung stellt für Schüler*innen insofern stets ein gewisses Risiko dar.

6.2.3 Anpassung des Symbolgebrauchs

Ist ein verständigungsrelevantes Wissen über den Symbolgebrauch des Gegenübers erlangt, dann kann dieses Wissen einer Verbesserung der Verständigung dienen. Es hilft, sich der Situation und den an der Kommunikation beteiligten Personen anzupassen, sich also situationsgerecht mitzuteilen. Mitunter eröffnet es darüber hinaus die Option, zwischen zwei anderen Personen zu übersetzen. Grundsätzlich gibt es also vier Möglichkeiten, wie Anpassungen auftreten können: Person A passt sich an Person B an, Person B passt sich an Person A an, Person A und Person B passen sich wechselseitig aneinander an, oder es gibt eine Person C, die als ‚Übersetzungshilfe‘ zwischen Person A und Person B auftritt⁹⁸.

Oftmals sind an der Interaktion – gerade auch im Sportunterricht – mehr als zwei Personen beteiligt. Eine individuelle Abstimmung der eigenen Mitteilungen auf jede einzelne der anderen Person ist dann ebenso schwierig, wie der Erwerb des verständigungsrelevanten Wissens in Bezug auf alle an der Kommunikation beteiligten Personen (vgl. Cachay & Kastrup, 2006, S. 228; Cachay & Thiel, 2002, S. 337). In solchen Situationen bietet sich die Bildung von Kategorien bzw. eine Anpassung an eine fiktive Durchschnittsperson an. Für die Lehrkraft könnte dies bedeuten, eine kindgerechte Sprache zu verwenden und vielleicht Jungen anders anzusprechen als Mädchen. Für Schüler*innen hieße das eventuell, mit Sportlehrkräften einen anderen Umgangston zu pflegen, als mit Lehrkräften für Latein, oder ganz allgemein mit Erwachsenen anders zu sprechen, als mit Gleichaltrigen. Der Vorteil von solchen Kategorien besteht insbesondere darin, dass sie auch ohne die konkrete Interaktion entwickelt werden können. Sie lassen sich bspw. der (pädagogischen) Fachliteratur entnehmen oder durch den Umgang mit anderen Personen in außerschulischen Settings gewinnen.

⁹⁸ Streng genommen ist diese letzte Variante keine Anpassung. Sie wird hier trotzdem im Sinne einer indirekten Anpassung mitgeführt.

Auch die wechselseitige Anpassung von Lehrkraft und Lerngruppe führt letztlich zu einer Kategorie, da eine klasseneigene Lerngruppensprache entsteht, in der sich bspw. bestimmte metaphorische Instruktionen oder namentliche Bezeichnungen von bestimmten Spielregelwerken als gemeinschaftlich und gleichsinnig genutzte Symbole herausbilden.

6.3 Unwägbarkeiten der Verständigung

Es wurden mögliche Strategien zur Bewältigung der kommunikativen Anforderung der Verständigung im Sportunterricht aufgezeigt. Nun folgen Überlegungen, die deutlich machen, dass der Einsatz dieser Strategien nicht notwendig zum Erfolg führt bzw. dass es auch Situationen gibt, in denen sich die Strategien nicht anwenden lassen. Es sind dies die Unwägbarkeiten, die aus der informationellen Geschlossenheit der Systeme, aus Formen indirekter Kommunikation und aus emergenten Symbolerwartungen resultieren.

6.3.1 Informationell geschlossene Systeme

Im Abschnitt zur Kommunikationstheorie wurde herausgearbeitet, dass psychische Systeme informationell geschlossen sind. Es gibt kein Kabel zwischen den Systemen, mit dem Informationen von einem psychischen System in das andere übertragen werden könnten: „Alles, was ein beobachtungsfähiges System über andere Systeme wissen kann, sind Ableitungen, Vermutungen und Imaginationen“ (Willke, 2005a, S. 123). Das Wissen des Systems über seine Umwelt bleibt stets nur ein konstruiertes Modell.

Und so sind dann auch weder die Beobachtung noch die Thematisierung des Symbolgebrauchs in der Lage, Gewissheit über die Richtigkeit des erworbenen Wissens zu erzeugen: Während die Beobachtung bei der Modellkonstruktion ohne direkte Rückmeldungen auszukommen versucht, verlangt die Thematisierung ihrerseits nach Verständigung auf der Metaebene. Keiner der beiden Ansätze hat einen direkten Zugang zum psychischen System des Gegenübers oder zum sozialen System.

Diese Unmöglichkeit macht deutlich, dass eine Anpassung im eigenen Symbolgebrauch zur Verbesserung der Verständigung auf einem ungesicherten Wissen aufbaut und insofern selbst spekulativ ist: Es bleibt stets unsicher, inwiefern die für die Symbolauswahl angesetzte Kategorie auf die am Gespräch teilhabende Person wirklich zutrifft. Darüber hinaus benötigt eine Anpassung eine auch auf der Metaebene letztlich nicht abzusichernde Verständigung darüber, wer sich in welcher Weise an wen anpasst. Wenn hier Unklarheit herrscht, wird der gemeinsame Nenner bestenfalls zufällig gefunden. Der Einsatz einer ‚Übersetzungshilfe‘ in mehrstufiger Kommunikation ist zwar einerseits eine Art Adapter, vervielfacht aber andererseits die heiklen Schnittstellen („Stille-Post-Effekt“).

6.3.2 Indirekte Kommunikation

Die alltagsweltliche Vorstellung besteht darin, dass Kommunikation die Handlung eines Menschen ist und dieser Mensch insofern eine bestimmte Mitteilungsabsicht verfolgt. In der Systemtheorie ist das anders. Hier wird zwischen Kommunikation und Handlung unterschieden, d. h. die Mitteilungsabsicht wird kommunikativ zugeschrieben (vgl. Luhmann, 1984, S. 240 f.). In der Regel ist eine solche soziale Konstruktion von Handlungen unproblematisch, da generalisierte Erwartungen die Zuschreibung von Absichten steuern: Wer spricht, kann bspw. kaum bestreiten, etwas mitteilen zu wollen. Doch es gibt Kommunikationsformen, bei denen diese generalisierten Erwartungen nicht greifen. Dann wird es für die Verständigung schwierig, da unklar ist, welche Absicht zugeschrieben werden kann bzw. ob sich überhaupt eine Mitteilungsabsicht zuschreiben lässt. Diese Form der Kommunikation wird als indirekte Kommunikation bezeichnet:

„Indirekte Kommunikation liegt vor, wenn der Absender in der anschließenden Kommunikation bestreiten kann, etwas [Bestimmtes] mitgeteilt zu haben, und wenn andererseits der Empfänger bestreiten kann, etwas [Bestimmtes] verstanden zu haben. Die Kommunikation läuft dann unter der Prämisse, daß [...] erstens die Bindung des Absenders an den Sinn des Gesagten und zweitens die Freiheit des Adressaten, das Gesagte entweder anzunehmen oder abzulehnen, suspendiert sind und bis auf weiteres in der Schwebe bleiben“ (Kieserling, 1999, S. 158; vgl. Luhmann, 1995, S. 35).

Im Gegensatz zur direkten Kommunikation unterbleibt bei der indirekten Kommunikation eine eindeutige Bestimmung der symbolisierten Information. Alle beteiligten Personen können daher relativ leicht vor unliebsamen Absichtszuschreibungen ausweichen. Insofern sind die Beobachtung und die Thematisierung des Symbolgebrauchs als Verständigungsstrategien bei indirekter Kommunikation nur eingeschränkt hilfreich. Denn wenn unklar ist, ob es sich überhaupt um Symbole handelt und wer ggf. die Verantwortung für diese Symbole trägt, kann weder die Symbolverwendung beobachtet werden, noch lässt sich so einfach der Bedeutungsgehalt der Symbole thematisieren. Diese grundsätzliche Unwägbarkeit der Verständigungsstrategien soll nun anhand einiger Formen indirekter Kommunikation weiter entfaltet werden.

In der systemtheoretischen Literatur (und insbesondere bei Kieserling, 1999, S. 147-178) werden im Zusammenhang mit der indirekten Kommunikation die Formen der nichtsprachlichen, taktvollen, paradoxen, humoristischen sowie unaufrichtigen Kommunikation erwähnt und diskutiert. Sie lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen, sondern treten oft sogar in Kombi-

nation auf. Im Folgenden werden diese Kommunikationsformen vorgestellt, auf den Sportunterricht bezogen und die Unwägbarkeiten in Bezug auf die Verständigung konkretisiert.⁹⁹

Im Zusammenhang mit indirekter Kommunikation gelten insbesondere *nicht-sprachliche* Symbolisierungen als relevant, denn „durch Sprache wird das Vorliegen von Kommunikation zu metakommunikativer Unbestreitbarkeit gehärtet. Es gibt dann in dieser Hinsicht schon keine Mehrdeutigkeit mehr“ (Kieserling, 1999, S. 156 f.). Bei vielen nichtsprachlichen Symbolen – nicht bei allen! – sind jedoch sowohl die Absicht zur Mitteilung einer Information als auch die Bedeutung des Symbols bestreitbar.

In den didaktischen Prämissen des Sportunterrichts ist die Bewegung als Kommunikationsform verankert. Es sollen viele Situationen auftreten, in denen sich die Personen bewegen und in denen dieser Bewegung eine Mitteilungsabsicht zugeschrieben werden kann – oder eben auch nicht. Doch die Bewegung im Sportunterricht ist nicht nur als solche schon in ihrem Status als Mitteilung fraglich, sondern lässt sich zudem als Kommunikation einerseits im Rahmen der Vermittlung oder der Aneignung mit dem Verweisungshorizont des Erziehungssystems (Code: besser/schlechter) und andererseits mit dem Verweisungshorizont des Sportsystems (Code: leisten/nicht-leisten) in Zusammenhang bringen. Diese Mehrdeutigkeit macht die Verständigung schwierig. Mitunter wird überhaupt nicht bewusst, dass es sich bei der Bewegung überhaupt um eine Symbolverwendung handelt bzw. – wenn die Bewegung als Symbol erkannt wird – dass die Symboldeutung vor dem falschen Verweisungshorizont erfolgt. Insofern ist dann auch der Einsatz der Verständigungsstrategien nur eingeschränkt zielführend, da die Symbolverwendung mit unpassenden Erwartungen beobachtet und das Erfordernis einer Thematisierung der Symbolverwendung nicht erkannt wird.

Die indirekte Kommunikation kommt oft auch als *taktvolle Kommunikation* vor, d. h. in Form einer Symbolisierung, mit der die Selbstdarstellung von Anwesenden geschont werden soll (vgl. Kieserling, 1999, S. 167). Im Volksmund ist solch eine indirekte Kommunikation u. a. als der berühmte Wink mit dem Zaunpfahl oder das Sprechen durch die Blume bekannt. Taktvolles Agieren signalisiert Empathie und eine gute Erziehung. Es wird sich bemüht, andere nicht vorzuführen und die Achtung der anderen nicht zu

⁹⁹ Auch die metaphorische bzw. bildhafte Kommunikation bedient sich der indirekten Symbolisierung von Informationen. Diese Form verbindet sich jedoch mit keinen generalisierten Erwartungen, die eine Verständigung über die Bedeutung der Symbole in der Weise behindern, dass die Symbole bspw. nicht thematisiert werden dürfen. Deshalb wird auf metaphorische bzw. bildhafte Kommunikation an dieser Stelle nicht näher eingegangen, zumal sie auch bei Kieserling keine Erwähnung findet.

verletzen. Taktvolle Kommunikation ist dadurch gekennzeichnet, „daß sie nicht ganz so gemeint ist, wie sie sich darstellt. Den Beteiligten wird ein abweichendes Bewußtsein freigestellt. Hauptsache ist, daß diese Ambivalenz [...] nicht selbst zum Thema wird“ (Luhmann, 2004d, S. 248). Geschieht dies doch und lässt sich die Situation nicht durch den Anschluss weiterer taktvoller Kommunikation heilen, so ist mit einer doppelten Verletzung zu rechnen: Bloßgestellt werden die in ihrer Selbstdarstellung geschonte Person und die sie schonende, taktvoll agierende Person.

Taktvolle Kommunikation kann im Sportunterricht bspw. relevant sein, wenn es darum geht, den formalen Rollenerwartungen kontrafaktisch gerecht zu werden; gedacht sei nur an die programmatisch verlangten Trivialisierungen oder die Konstellation eines zweifelhaften Wissensgefälles zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Takt könnte auch dazu eingesetzt werden, die Defizitkonstruktion der Schüler*innen respektvoll zu symbolisieren. Des Weiteren lassen sich mit taktvoller Kommunikation peinliche Situationen überbrücken, die aufgrund der Körperlichkeit und der Emotionalität des Faches Sport entstehen, treten die Schüler*innen im Sportunterricht doch in besonderem Maße mit ihren Persönlichkeiten hervor.

Paradoxe Kommunikation hält sich stets mindestens zwei Deutungsoptionen offen, weil: „sie formuliert eine eindeutige Mitteilung, fügt aber zugleich Vorbehalte, Warnungen oder Einschränkungen an, die dem Hauptsinn widersprechen“ (Luhmann, 2011, S. 117). Das Gesagte kann bspw. simultan durch Gestik und Mimik subtil konterkariert sein. Es handelt sich um eine Form der indirekten Kommunikation, da unklar bleibt, welche Absicht nun zuzuschreiben ist. Letztlich hält sich die mitteilende Person alle Optionen offen (vgl. Kieserling, 1999, S. 167 ff.).

Luhmann ist der Ansicht, dass es zum kollektiven Wissen gehört, die akute Paradoxie einer Kommunikation nicht zu thematisieren.¹⁰⁰ „Und wenn dies versehentlich oder absichtlich doch geschieht, gibt es ausreichende Reserven, auch damit in derselben Weise paradoxer Kommunikation umzugehen“ (Luhmann, 2004d, S. 247).

Paradoxe Kommunikation ist im Sportunterricht programmatisch angelegt, da die Lehrkraft auf die Freiheit der Schüler*innen Einfluss nehmen soll, um deren Freiheit zu bewirken. Umgekehrt sehen sich die Schüler*innen der Erwartung gegenüber, der Lehrkraft vorzugaukeln, der Fremdbestimmung freiwillig zu folgen. Des Weiteren tritt paradoxe Kommunikation gerade auch

¹⁰⁰ Damit wird die Kommunikation vor unerwünschten Verläufen geschützt: Pädagogische Kommunikation wäre bspw. gar nicht möglich, wenn ihr paradoxer Charakter thematisch wird (vgl. Luhmann, 2004d, S. 246 ff.).

dann hervor, wenn statt pädagogischer Kommunikation eine Kommunikation des Sportsystems abläuft, also Sport statt Sportunterricht stattfindet.

Bei *humoristischer Kommunikation* sind die ausgewählten Informationen lustig und eben nicht in vollem Umfang ernst gemeint. „Der Humor gewinnt Form gerade dadurch, dass er [...] bestimmten Erwartungen, Konventionen gerade *nicht* gerecht wird“ (Räwel, 2005, S. 35 f.). Das stellt die Verständigung vor die Herausforderung zu klären, inwiefern eine Mitteilung überhaupt lustig ist, welche Informationsfragmente also nun genau den Witz ausmachen und welche Aspekte der Mitteilung dann aber ggf. doch auch ernst gemeint sind. So kann bspw. bei ironischen Bemerkungen die adressierte Person stets behaupten, die Ironie sei nicht erkennbar gewesen und die Gegenseite kann für sich in Anspruch nehmen, gar keinen Witz gemacht zu haben. Humor stellt sich insofern als probenhalber vorgenommene Auslegung der interaktionalen Erwartungen dar. Die sich mitteilende Person kann später immer noch zwischen der Zuschreibung eines folgenlosen Witzes und einer ernsthaften Absicht changieren (vgl. Räwel, 2005).

Wird der humoristische Gehalt einer Mitteilung thematisch, so kann dies – muss aber nicht – für die an der Kommunikation beteiligten Personen unangenehm hinsichtlich ihrer Selbstdarstellung und des weiteren Kommunikationsverlaufs insgesamt sein, weil etwas Lustiges ernst genommen oder über etwas Ernstes gelacht wird. Das mag dann Empörung hervorrufen, wenn einer Person zugetraut wird, das Lustige ernst zu meinen – oder auch: das Ernste lustig gemeint zu haben. Beides ist ggf. zusätzlich durchaus peinlich für die Person, der die Verantwortung dafür zugeschrieben wird, dass der humoristische Gehalt einer Mitteilung thematisch werden musste, etwa weil der Witz nicht verstanden bzw. der Ernst der Lage nicht erkannt wurde. Aus diesen Gründen ist die Thematisierung des humoristischen Gehalts einer Mitteilung im kollektiven Wissen als zu vermeidendes Verhalten gekennzeichnet.

Grundsätzlich ist Schule eine ernste Angelegenheit. Doch im Fach Sport geht es im Rahmen einer ‚Erziehung zum Sport‘ auch um die Vermittlung von Freude an der Bewegung. Die Schüler*innen sollen dabei u. a. die ausgleichende Wirkung des Sporttreibens gegenüber rein kognitiven Tätigkeiten erfahren. Insofern scheint der Sportunterricht in diesem Verständnis vieler Lehrkräfte als Gegenpol zur Ernsthaftigkeit der anderen Fächer für humorvolle Kommunikation geradezu prädestiniert zu sein (vgl. Kastrup, 2009, S. 129 ff.).

Des Weiteren gibt es die (potenziell) *unaufrichtige Kommunikation*, die Lüge. Damit ist gemeint, dass einer Person unterstellt wird, absichtlich und entgegen der eigenen Überzeugung eine Information als zutreffend darzustellen, mit der Erwartung, dass die adressierte Person diese Information als zutref-

fund aufnimmt und entsprechend zur Prämisse des eigenen Verhaltens macht. Entsteht in dieser Weise Zweifel über die Aufrichtigkeit einer Person, so löst sich die Bindung an die direkt mitgeteilte Information auf. Stattdessen wird nach der ursprünglichen Absicht der unaufrichtigen Person und der wahrhaftigen Information der Mitteilung gefahndet.

Dass der direkt kommunizierte Zweifel an der Aufrichtigkeit einer Person in aller Regel eine moralische Verurteilung darstellt und deshalb Konflikte heraufbeschwört, gehört sicherlich zum Alltagswissen. Doch darüber hinaus ist die Thematisierung der Aufrichtigkeit ganz grundsätzlich problematisch, denn „Aufrichtigkeit ist inkommunikabel, weil sie durch Kommunikation unaufrichtig wird“ (Luhmann, 1984, S. 207). Oder anders formuliert: „Je ausdrücklicher man die Intention einer Kommunikation mitkommuniziert, desto mehr sind Zweifel angebracht“ (ebd., S. 499). Wer also bestimmte Absichten allzu deutlich sowie unaufgefordert herausstellt, muss damit rechnen, dass diese Absichten angezweifelt und völlig andere – durch die (vermeintliche) Lüge indirekt mitgeteilte – Absichten unterstellt werden.

Im Sportunterricht geraten die Schüler*innen aufgrund der organisationalen Prämissen relativ leicht unter den Verdacht der Unaufrichtigkeit. Erstens weil sie Defizite zugeschrieben bekommen, also auch moralische Defizite, die unaufrichtiges Verhalten einschließen. Zweitens bestehen für die Schüler*innen deutliche Anreize zu unaufrichtiger Kommunikation, da es für sie um eine positive Selbstdarstellung im Sportunterricht geht und die Lehrkraft – als Entscheidungsinstanz für ihre schulische Karriere – bspw. durch die Vortäuschung von Verletzungen bei unliebsamen Unterrichtsinhalten zu beeinflussen ist. Umgekehrt bestehen für die Lehrkraft nicht in gleicher Weise Anreize für unaufrichtiges Verhalten, zumal sie entsprechend der organisationalen Prämissen als moralisch einwandfrei gilt.

6.3.3 Emergente Symbol-Erwartungen

Im Zusammenhang mit der Explikation des Kommunikationsbegriffs ist bereits herausgearbeitet worden, dass sich das kollektive Wissen in einer Wechselwirkung mit dem psychischen Wissen befindet. So entsteht und entwickelt sich das kollektive Wissen auf der Basis psychischer Wissensbestände und generalisiert bestimmte Erwartungen, u. a. jene über die Bedeutung von Symbolen. Gleichzeitig ist das Erleben eines psychischen Systems beeinflusst durch die im kollektiven Wissen hinterlegten generalisierten Erwartungen und wird bspw. von den Möglichkeiten der Sprache und den sozialen Konventionen gelenkt. Hinsichtlich der Verwendung von Symbolen wird vieles gedacht bzw. gesagt, weil es in der sich entwickelnden Situation in dieser Weise erwartet wird und es nicht die Mühe wert zu sein scheint, sich gegen diesen Einfluss des Sozialen aufzulehnen.

Diesbezüglich ist ferner festzustellen, dass die Verwendung von Symbolen in der Kommunikation nicht auf Verständigung im Sinne einer geteilten Bedeutungszuschreibung ausgerichtet ist. Speziell die Symbolik der Sprache verblendet vielmehr Verständigungsschwierigkeiten durch Unterstellungen: „Die Sprache ist [...] darauf spezialisiert, den Eindruck [!] des übereinstimmenden Verstehens als Basis weiteren Kommunizierens verfügbar zu machen“ (Luhmann, 2005, S. 32). Solange in der Kommunikation keine Verständigungsschwierigkeiten thematisiert werden, liegen sie auf sozialer Ebene auch nicht vor – selbst und gerade wenn die Personen komplett aneinander vorbeireden.

Die Emergenz des Sozialen hat ambivalente Auswirkungen auf die Verständigung. Einerseits begünstigt die Generalisierung von Erwartungen die Verständigung, da ein kollektives Wissen über die Bedeutung von Symbolen entsteht. Andererseits bedeutet die Beeinflussung des Psychischen durch das Soziale aber auch eine Vermengung von personalem und kollektivem Wissen und damit auch eine Unwägbarkeit im Einsatz der Verständigungsstrategien: Welche Gedanken sind wirklich die eigenen und welche Gedanken wurden einem sozial aufgedrängt? Anders gefragt: Wird wirklich die eigene Meinung kundgetan oder wird sozialen Erwartungen gefolgt?

Hinzu kommt die – speziell durch die Thematisierung angestoßene – Dynamik des kollektiven Wissens über die Bedeutung von Symbolen. Gerade durch die Thematisierung wird das kollektive Wissen entwickelt, hat also ggf. nicht mehr die Form, wie zu dem Zeitpunkt, als in einer Mitteilung ein Symbol verwendet wurde, dessen Informationsgehalt geklärt werden soll. Die Wechselwirkung zwischen psychischen und sozialen Prozessen verhindert es, die Bedeutung eines Symbols abschließend zu klären. Das steigert die Unwahrscheinlichkeit von Verständigung. Diese Unwägbarkeit gilt insbesondere dann, wenn die mitteilende Person selbst nicht so genau weiß, was sie eigentlich *wirklich* meint, weil sie sich im Denken maßgeblich vom Sozialen hat leiten lassen.

Und nicht zuletzt kann sich die Bedeutung eines Symbols (zumindest aus der Perspektive der psychischen Systeme) auch ohne das Bemühen um Verständigung nachträglich noch ändern, je nachdem, wie sich der emergente Kommunikationsprozess insgesamt entwickelt (vgl. Luhmann, 2008d, S. 118 ff.; Willke, 2005, S. 74).

6.4 Zwischenfazit

Die pädagogische Kommunikation setzt zur Erfüllung ihrer Funktion ein gleichsinniges Verstehen von Symbolen voraus. Eine solche Verständigung ist im Sportunterricht jedoch unwahrscheinlich, weil sie zwischen einer grö-

ßeren Anzahl an Personen gleichzeitig gelingen muss und die Symbole generell mehrdeutig sind – was speziell für die Bewegung als Symbol gilt. Damit Lehrkraft und Schüler*innen zur Kommunikation ermutigt sind, müssen sie trotzdem eine gelingende Verständigung erleben. Um dies ernsthaft anzustreben und die kommunikative Anforderung der Verständigung zu bewältigen kommen drei Strategien in Betracht:

Die erste Strategie besteht darin, ein verständigungsrelevantes Wissen über die Symbolbedeutungen zu erlangen, indem (selbstreflektierend) beobachtet wird, in welcher Form eine andere Person Symbole verwendet und auf angebotene Symbole reagiert. Bei der zweiten Strategie wird der Gebrauch von Symbolen direkt in einem Gespräch thematisiert. Schließlich kann drittens für die Verständigung eine Anpassung im Symbolgebrauch erfolgen, wobei jedoch geklärt sein sollte, wer sich in welchem Umfang an wessen Symbolgebrauch anpasst bzw. inwiefern ‚Übersetzungshilfen‘ eingesetzt werden.

Die Strategien verbinden sich in ihrer Anwendung mit Unwägbarkeiten. So kann aufgrund der informationellen Geschlossenheit der Systeme niemals Gewissheit hinsichtlich der Verständigung erlangt werden. Auch die Thematisierung von Symbolen setzt bspw. ihrerseits den Einsatz von Symbolen voraus, über deren Bedeutung ebenfalls eine Verständigung erfolgen müsste. Des Weiteren ist bei Formen indirekter Kommunikation (dazu zählen Bewegung, Takt, Paradoxien, Humor und Unaufrichtigkeit) der Symbolgebrauch unklar bzw. plausibel bestreitbar, sodass die Verständigungsstrategien nicht greifen. Schließlich wird die gesamte Situation stets von emergenten Symbolerwartungen beeinflusst. Das führt erstens über generalisierte Erwartungen zu der Illusion gleichsinniger Symbolverwendungen. Zweitens bedeutet dies eine Ambivalenz der Bewältigungsstrategien, da einerseits die Verständigung durch das kollektive Wissen über den Symbolgebrauch begünstigt wird, andererseits die dynamische Vermengung psychischer und sozialer Wissensbestände die Situation aus der Perspektive des psychischen Systems heraus insgesamt unkontrollierbar macht.

Tab. 2: Strategien und Unwägbarkeiten der Verständigung

Die mehrdeutigen Symbole des Sportunterrichts bedeuten die zweite kommunikative Anforderung: Verständigung	
Strategien zur Bewältigung	Unwägbarkeiten der Strategien
Beobachtung des Symbolgebrauchs	Informationell geschlossene Systeme: keine Übertragung von Symbolbedeutungen
Thematisierung des Symbolgebrauchs	
Anpassung des Symbolgebrauchs	
	Indirekte Kommunikation: Bewegung, Takt, Paradoxien, Humor, Unaufrichtigkeit
	Emergente Symbolerwartungen: Illusion und Ambivalenz

7 Die dritte kommunikative Anforderung im Sportunterricht: Kommunikativer Erfolg

7.1 Die Unwahrscheinlichkeit des kommunikativen Erfolgs

Die dritte kommunikative Anforderung bezieht sich auf die Unwahrscheinlichkeit des kommunikativen Erfolgs.

„Mit kommunikativem ‚Erfolg‘ meine ich, daß der Empfänger den selektiven Inhalt der Kommunikation (die Information) als Prämisse des eigenen Verhaltens übernimmt, also an die Selektion weitere Selektionen anschließt und sie dadurch in ihrer Selektivität verstärkt“ (Luhmann, 2005a, S. 31).¹⁰¹

Luhmann identifiziert also einen kommunikativen Erfolg, wenn die in die Interaktion eingebrachten Erwartungen angenommen und in der sich anschließenden Kommunikation sowie dem weiteren Verhalten der adressierten Person bestätigt werden.

Die Lehrkraft sollte bspw. das Gefühl haben, dass die Schüler*innen den unterrichtlichen Anweisungen Folge leisten und bereit sind, sich das vermittelte Wissen anzueignen. Es geht also für die Lehrkraft um eine Bestätigung der formalen Rollenerwartungen bzw. der Erwartungen, die sich mit einem aus ihrer Sicht gelingenden Sportunterricht verbinden.

Die Schüler*innen werden ermutigt, wenn bspw. ihre Mitteilungen in der Aneignungskommunikation von der Lehrkraft eine den Erwartungen entsprechende Honorierung erfahren oder wenn sie mit ihren Fragen und Sorgen bei der Lehrkraft Gehör finden.

¹⁰¹ Thiel bezeichnet kommunikativen Erfolg als Kooperation. Ferner unterscheidet er die Kooperation auf sozialer Ebene vom Konsens auf psychischer Ebene und bekommt so zusätzlich das strategische Verhalten in den Blick: Es kann trotz Dissens zur Kooperation kommen, wenn der Konflikt nicht lohnend erscheint (vgl. ebd., 2002, S. 55-65).

Nun haben solch oktroyierte Erwartungen durchaus den Charakter einer Zumutung. Zwar können Aushandlungsprozesse zu einer einvernehmlichen Lösung führen, doch erscheint es zumindest unwahrscheinlich, dass zwei Personen über einen längeren Zeitraum hinweg stets dieselben Erwartungen hegen bzw. ihre Erwartungen zur beidseitigen Zufriedenheit koordinieren können.

Werden die Erwartungen nicht bestätigt, sondern im Gegenteil kommunikativ enttäuscht, so liegt ein Konflikt vor. Der Widerspruch im Konflikt bezieht sich also stets auf die mitgeteilte Ablehnung herangetragenener Erwartungen:

„Von Konflikten wollen wir immer dann sprechen, wenn einer Kommunikation widersprochen wird. Man könnte auch formulieren: wenn ein Widerspruch kommuniziert wird. Ein Konflikt ist die operative Verselbstständigung eines Widerspruchs durch Kommunikation. Ein Konflikt liegt also nur dann vor, wenn Erwartungen kommuniziert werden und das Nichtakzeptieren der Kommunikation [d. h.: eben dieser Erwartungen] rückkommuniziert wird. Die Erwartung braucht sich nicht auf das Verhalten dessen beziehen, der ablehnt; sie kann auch Dritte betreffen oder in einer Zustandsbeschreibung bestehen“ (Luhmann, 1984, S. 530).

Konflikte beschreiben demnach eine Form des Kommunikationsprozesses, der durch das Auftreten von zwei sich widersprechenden Mitteilungen bestimmt ist. Es könnte der Gedanke kommen, ein Konflikt zwischen den Personen sei für sie in besonderem Maße entmutigend für die Beteiligung an der Kommunikation. Doch so einfach ist es nicht. Konflikte können nämlich durchaus kommunikativ ermutigend sein, wenn sich die Themen unter den Gesichtspunkt der Gegnerschaft bringen lassen und deshalb provozierend wirken:

„Der Konflikt tendiert denn auch deutlich dazu, weitere und immer weitere Themen in sich hineinzuziehen. Er organisiert eine künstliche, nur für ihn geltende Interdependenz zwischen Themen, die sachlich nur lose gekoppelt sind und erst durch den Konflikt selbst zur Front aggregiert werden“ (Kieserling, 1999, S. 269; vgl. Luhmann, 1984, S. 532).

Aus diesem „Integrationssog“ (Luhmann, 1984, S. 532) ist schwer zu entkommen. Es lässt sich beobachten, dass eine im Konflikt befindliche Interaktion alle Themen und Beiträge unter das übergeordnete Thema der Gegnerschaft bringt, d. h. alle Beiträge werden als Provokation aufgefasst, die nicht unkommentiert bleiben kann. Die Gegnerschaft ist dann die generalisierte Erwartung, die in den Mitteilungen wechselseitig immer wieder bestätigt wird. Damit ist deutlich, dass Interaktionen durch Konflikte – so sie auftreten – zunehmend vereinnahmt werden, d. h. *„sie können nur entweder ohne*

Konflikt oder als Konflikt existieren“ (Kieserling, 1999, S. 258). Es lässt sich zudem vermuten, dass ein solcher Integrationssog des Konflikts die Funktionserfüllung des Sportunterrichts gefährdet, weil mit der Zeit immer mehr unterrichtliche Ressourcen für die Bestreitung des Konflikts vereinnahmt werden (vgl. Thiel, 2002, S. 94 f.). Es findet also zwar Kommunikation statt, doch es handelt sich dabei um eine parasitäre Konfliktkommunikation und nicht mehr um eine pädagogische Kommunikation des Erziehungssystems.

Die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Konflikten steigt mit der Anzahl an Motiven¹⁰², die eine Person für die Ablehnung der an sie herangetragenen Erwartungen hat. Für die pädagogische Kommunikation macht Luhmann eine erhöhte Ablehnungswahrscheinlichkeit aus:

„Absichtsvolle Kommunikation zum Zwecke der Erziehung heißt nun zunächst, daß die Ablehnungsmotive verdoppelt werden. Der Adressat kann die Kommunikation nicht nur deshalb ablehnen, weil er die Information für unzutreffend [...] hält; er kann sie auch deshalb ablehnen, weil sie seine Erziehung bezweckt und er sich nicht in die Rolle dessen begeben will, der dies nötig hat. Man kann, mit anderen Worten, auf die Information oder auf die Mitteilung reagieren, und in beiden Richtungen mag es Gründe [...] geben, die Sache für nicht gut zu halten“ (Luhmann, 2004b, S. 118).

Schüler*innen können also erstens auf der Sachebene das Vermittelte (das präsentierte Wissen) ablehnen, und sie können zweitens auf der Beziehungsebene dem Anliegen der Vermittlung (den Rollenerwartungen) widersprechen. Auf diese zwei Ablehnungsgründe wird nun in genannter Reihenfolge und unter Bezug auf den Sportunterricht genauer eingegangen:

Auf der Sachebene soll ein Wissen vermittelt werden, das für die Schüler*innen eine (Zukunfts-)Bedeutung hat. Die Lehrkraft erhebt damit den Anspruch zu wissen, was für die Schüler*innen (in deren Zukunft) bedeutsam ist und stellt sich also als kompetent für Fragen der Zukunft dar (vgl. Kade & Seitter, 2007a; Kade & Seitter, 2003, S. 608). Die oft bemühte Phrase, die Schüler*innen lernen für das Leben, nicht für die Schule, verleiht diesem Gedanken Ausdruck.¹⁰³ Dass Schüler*innen hier auch anderer Ansicht sein können, ist sicherlich allseits aus eigenen Erfahrungen bekannt. Und letztlich ist es ja so, dass die

¹⁰² Genauere Ausführungen zum soziologischen Motivbegriff folgen auf S. 132 in dieser Arbeit.

¹⁰³ Der Spruch geht auf Seneca (4 v. Chr. – 65 n. Chr.) zurück und lautete schon damals eigentlich umgekehrt: Non vitae, sed scholae discimus (vgl. Röhrich, 2004, S. 1197).

„Adressaten selbst bestimmen, welches Wissen sie individuell als bedeutsam begreifen und insofern auch als Wissen ausweisen. Der Kampf um die (De-)Legitimation von Wissen [...] erhält dadurch noch eine weitere Brisanz, dass die Adressaten selbst physisch anwesend sind und insofern auch die Möglichkeiten der Delegation aktiv nutzen (können)“ (Kade & Seitter, 2003, S. 608).

Und ein solcher Verlauf der Kommunikation erscheint als durchaus wahrscheinlich, da „Adressaten zunehmend bereits mit einem festen Wissen zum jeweiligen Thema in ein Lehr-Lernarrangement kommen und dann mehr an der Bestätigung von Wissen als am Erwerb neuen Wissens interessiert sind“ (Kade & Seitter, 2007a, S. 186).

Die Ablehnung des Wissens und seiner Zukunftsbedeutung kann in besonderem Maße für den Sportunterricht als wahrscheinlich angenommen werden, da das Fach Sport nicht in der Position zu sein scheint, eine allzu große Relevanz in der Vorbereitung auf das zukünftige Leben für sich reklamieren zu können. Des Weiteren entwickeln viele Schüler*innen in ihrer Freizeit eine sportspezifische Expertise und sind mindestens in ‚ihrer‘ Sportart häufig viel dichter am Kulturphänomen als ihre Lehrkraft. Gleichzeitig verlieren viele Sportlehrkräfte mit dem Alter an sportlicher Leistungsfähigkeit und damit ggf. auch an Akzeptanz und Vorbildcharakter, was der Anerkennung ihrer Expertise schaden kann (vgl. Kastrup, 2009, S. 89-95, S. 104 f., S. 282-306 u. S. 325-333).¹⁰⁴

Der zweite Ablehnungsgrund könnte vielleicht als Trotz oder Stolz bezeichnet werden. Hier geht es darum, dass Schüler*innen nicht gewillt sind, sich wie defizitäre Trivialmaschinen behandeln zu lassen und gleichzeitig die Lehrkraft als Person mit Expertise anzuerkennen, die diese Trivialmaschinen programmiert. Denn: „Dabei gerät der Gefragte nicht selten in die schwierige Lage, nicht nur die richtige Antwort finden zu müssen, sondern auch noch herausbekommen zu müssen, was der Fragende für die richtige Antwort hält“ (Luhmann, 2002, S. 78). Vielleicht sind die Schüler*innen sogar von der Bedeutsamkeit des vermittelten Wissens überzeugt und würden es sich aneignen – wenn es nicht ausgerechnet im Kontext des Sportunterrichts und durch diese Lehrkraft präsentiert worden wäre. Immerhin thematisiert die pädagogische Kommunikation im Sportunterricht mitunter sehr persönliche Aspekte, etwa den eigenen Körper oder die Zugehörigkeit zu identitätsstiftenden Sze-

¹⁰⁴ Mit der Ablehnung des vermittelten Wissens auf der Sachebene geht gleichzeitig eine Ablehnung der Rollenerwartungen einher: Denn wenn Schüler*innen für sich in Anspruch nehmen, über die zukünftige Bedeutsamkeit einer durch die Lehrkraft mitgeteilten Information urteilen zu können, verneinen sie ihre Defizite hinsichtlich des Wissens über die Zukunft, lösen so das Wissensgefälle auf und kehren es womöglich sogar um.

nen im (Trend-)Sport. Eine Bloßstellung im Sinne von Defizitzuschreibungen ist dann sehr unangenehm und muss abgewehrt werden.

Eventuell sind die Gründe, weshalb sich Schüler*innen (oder auch Lehrkräfte) gegen die Rollenerwartungen sträuben, aber auch ganz anders gelagert: So lässt sich spekulieren, dass hier Aspekte zum Tragen kommen können, die unmittelbar gar nichts mit der konkreten Situation zu tun haben, sondern eher darauf abzielen, einfach Ruhe haben zu wollen. Vielleicht war die vorangegangenen Unterrichtsstunde nervenaufreibend, eventuell hat der lange Arbeitstag zu Erschöpfung geführt oder es wurde schlicht zu wenig gegessen.¹⁰⁵

Aufgrund der Unwahrscheinlichkeit identischer Erwartungen und der zusätzlich erhöhten Ablehnungswahrscheinlichkeit von Erwartungen in der pädagogischen Kommunikation, ist der kommunikative Erfolg im Sportunterricht nicht selbstverständlich. Ganz im Gegenteil drohen sogar Konflikte und damit generalisierte Erwartungen einer Gegnerschaft, wodurch eine pädagogische Kommunikation vereinnahmend überformt wäre. Damit die pädagogische Kommunikation nicht zum Erliegen kommt, sind Konflikte deshalb zu vermeiden. Stattdessen sollten Schüler*innen wie Lehrkraft das Gefühl haben, dass die jeweils hervorgebrachten Erwartungen im Sportunterricht akzeptiert werden. Dies sei mit der kommunikativen Anforderung des kommunikativen Erfolgs bezeichnet.

Es werden deshalb Strategien benötigt, mit denen sich andere an der Kommunikation beteiligte Personen dahingehend steuern lassen, dass sie die an sie herangetragenen Erwartungen akzeptieren.

7.2 Strategien für den kommunikativen Erfolg

7.2.1 Die Kontextsteuerung

Da sich weder psychische noch soziale Systeme von außen determinieren lassen, bedarf es für deren Steuerung eines raffinierten Arrangements. Willke hebt an dieser Stelle hervor,

„die Genese eines Systems nicht einfach als Evolution zu konstatieren und auf Evolution zu beschränken, sondern sie einer Gestaltung zu unterwerfen, deren Leitlinien eine Idee von der Einheit und eine Idee von

¹⁰⁵ „Angst“ fällt in der Regel nicht in diesen Bereich, da Angst selten dazu führt, dass die Rollen abgelehnt werden. Vielmehr stellt Angst eine Form der Aneignungskommunikation dar (Mitteilung der psychischen Struktur: „Ich traue mich (noch) nicht“).

der organisierten Komplexität des Systems sind“ (Willke, 2005a, S. 171).¹⁰⁶

Willke benennt hier zwei Ideen, die dafür sorgen, dass sich ein nicht-triviales System nicht rein zufällig entwickelt, sondern in seiner Entwicklung bestimmten Gestaltungsgrundsätzen folgt. Diese beiden Ideen sollen kurz erläutert werden:

Die Idee von der Einheit bezieht sich auf das Vermögen eines Systems, das eigene Selbst für die Vergangenheit, die Gegenwart und insbesondere auch die Zukunft zu imaginieren, also eine Vorstellung von der eigenen Identität zu entwickeln: „Reflexion meint die Fähigkeit eines Systems, sich selbst als System zu thematisieren und sich als Einheit oder Gesamtheit zu sehen“ (Willke, 2005a, S. 175; vgl. ebd. S. 88 f. u. S. 173).

Die Idee von der organisierten Komplexität beschreibt die Notwendigkeit, die Anzahl der wahrgenommenen (d. h.: selbst in das eigene System eingespeisten) Daten auf ein Ausmaß an Informationen zu reduzieren, das mit den zur Verfügung stehenden Verarbeitungskapazitäten bewältigt werden kann. Speziell aufgrund von Zeitdruck lassen sich in den eigenen Systemprozessen nicht alle konstruierten Eventualitäten berücksichtigen: „Komplexitätsreduktion ist demnach keine Abwehrstrategie gegen eine irgendwie bedrohliche Umwelt, sondern primär eine Strategie des Umgangs des Systems mit sich selbst“ (Willke, 2005a, S. 162; vgl. ebd., S. 89 f.).

Das System möchte sich also über die Zeit hinweg als Einheit sehen und es möchte Entscheidungssituationen soweit vereinfachen, dass sie handhabbar werden. Um dies zu erreichen, gibt sich das System selbst eine bestimmte Struktur, denen die eigenen Prozesse dann folgen: Das System schafft sich auf diese Weise seine Identität, bildet Gewohnheiten sowie Erwartungen und wird dadurch in seinen Prozessen selbst vorhersehbar.

Es wurde bereits im Kapitel zur Kommunikation unter dem Terminus der strukturellen Kopplung herausgearbeitet, dass ein System eine Struktur anstrebt, die zum jeweiligen Kontext passt. Aus diesen Überlegungen heraus überwindet Willke die reine Evolutionstheorie von Luhmann zugunsten einer Steuerungstheorie¹⁰⁷, so dass sich pädagogische Kommunikation intentional wahrscheinlicher machen lässt:

„Die Idee kontextueller Intervention bündigt diese Intentionalität und macht sie bescheiden, indem sie darauf besteht, dass im Rahmen nicht-

¹⁰⁶ Damit möchte Willke die Gedanken von Luhmann weiterentwickeln, der auf Evolution setzt und entsprechend der Ansicht ist, dass sich Systeme rein reaktiv und ohne Voraussetzungen an ihre Umwelt anpassen (vgl. Willke, 2005a, S. 23).

¹⁰⁷ Nach kybernetischer Terminologie erscheint zudem die Bezeichnung als Regelungstheorie passend (vgl. grundlegend Wiener, 1963, S. 32 u. S. 124-147).

trivialer Systeme sich Intentionen weder direkt instrumentell noch indirekt reflexiv in Steuerungswirkungen umsetzen lassen. Dem stehen Eigendynamik und operative Geschlossenheit der jeweiligen Sinnsysteme entgegen. Daher ist ein weiter Umweg erforderlich, der Steuerung auf die Bahn einer konditionalisierten Selbststeuerung schickt“ (Willke, 2005a, S. 296).

Der von Willke hier als Umweg beschriebene Ansatz reflektiert die Auto-poiesis der Systeme. Die Prozesse werden zwar frei im Sinne einer Selbststeuerung hervorgebracht, doch sind sie gleichzeitig konditioniert. Konditionierung meint, „Möglichkeitsräume abzugrenzen“ (Luhmann, 1984, S. 186). Für die Prozesse eines Systems liegen diese Möglichkeitsräume in der Struktur des Systems, die ihrerseits an die Umwelt des Systems gekoppelt ist. Weil von außen ein direkter Eingriff in die Struktur des Systems nicht möglich ist, sollten Steuerungsversuche besser den Kontext des Systems in der Form gestalten, so dass das System in seiner Selbststeuerung die erwünschte Struktur annimmt. Eine Garantie für den Steuerungserfolg gibt es indes dabei nicht.¹⁰⁸ Der Ansatz der Kontextsteuerung könnte vielleicht mit ‚jemanden verführen‘ oder ‚jemandem ein Angebot machen, das er nicht ablehnen kann‘ ins Alltagssprachliche übersetzt werden.

Um den Erfolg pädagogischer Kommunikation wahrscheinlicher zu machen, gibt es nach Kade zwei grundsätzliche Typen der Kontextgestaltung: Es lässt sich erstens ein explizit-intensiver pädagogischer Kontext anstreben, der die Rollen und Absichten direkt deutlich macht. Damit es zu keiner Ablehnung kommt, besteht dabei zusätzlich die Möglichkeit der Motivation zur Annahme der Erwartungen. Den zweiten grundsätzlichen Typ der Kontextgestaltung stellt der hybrid-uneindeutige pädagogische Kontext dar. Hier werden die pädagogischen Erwartungen taktvoll verschleiert und damit eine Ablehnung entsprechend unwahrscheinlicher (vgl. Kade & Seitter, 2007b, S. 437-441).

Diese zwei Typen der Kontextgestaltung im Sportunterricht werden nun genauer thematisiert, bevor dann auf Sonder- bzw. Mischformen eingegangen wird (vgl. zu dieser Einteilung auch ähnlich Luhmann, 2004b, S. 118 f.).

7.2.2 Explizit-intensiver pädagogischer Kontext und Motivation

In den programmatischen Vorgaben der Organisation ‚Schule‘ findet sich u. a. unter dem Stichwort der ‚Transparenz‘ die Forderung an die Lehrkraft,

¹⁰⁸ Eine Garantie für den Erfolg gibt es allein schon deshalb nicht, weil auch die soziale Umwelt als zu formender Kontext nicht determiniert werden kann. Auf diesen Aspekt wird später im Zusammenhang mit den Unwägbarkeiten des kommunikativen Erfolgs noch zurückzukommen sein.

die Schüler*innen darüber zu informieren, was in der Unterrichtseinheit gelernt werden soll. Der Unterricht ist anschließend auf die erfolgreiche Umsetzung dieser Absicht ausgerichtet, d. h. die Lehrkraft tritt durchgängig als Person mit Expertise auf und adressiert die Schüler*innen als Personen mit Wissensdefiziten. Alle Unterrichtsphasen haben in ihrer Funktion unmittelbar eine pädagogische Intention zu erfüllen, was der Lerngruppe auch so verdeutlicht wird. Dies entspricht einem explizit-intensivem pädagogischen Kontext. Diese Bezeichnung erhalten Kontexte,

„bei denen die Vermittlungsaktivität im Vordergrund steht, Personen für die Vermittlung zuständig sind, ein asymmetrisches Gefälle zwischen Professionellen und Laien herrscht, Individuen in einer Defizitperspektive adressiert werden und Aneignung unter der Perspektive der Einwirkungsabsicht beobachtet und kommuniziert wird“ (Kade, Seiter & Dinkelaker, 2011, S. 205; vgl. Kade & Seitter, 2007b, S. 437 ff.).

Solche Kontexte sollen für die Schüler*innen optimale Lernbedingungen bieten. Das setzt jedoch gleichzeitig eine Akzeptanz sowohl des vermittelten Wissens als auch des Rollenverhältnisses voraus.

Die Ansprache der Lerngruppe als Ganzes kann dabei mildernd oder verschärfend auf die Ablehnungswahrscheinlichkeit wirken: Einerseits kann die Attestierung eines Defizits für bestimmte Schüler*innen mit der Befürchtung verbunden sein, in der Achtung der Mitschüler*innen zu sinken; etwa weil sie sich vorgeführt fühlen oder ihre außerunterrichtliche Selbstdarstellung als Personen mit sportspezifischer Expertise beschädigt sehen. Andererseits eröffnen Gruppenansprachen für diese Schüler*innen immer die Möglichkeit, für sich in Anspruch zu nehmen, ein spezifischer Fall zu sein, auf den die Pauschalaussagen der Lehrkraft nicht oder wenigstens nicht vollständig zutreffen.

Bei dieser Unterrichtsgestaltung, in der die oben genannten Gründe für eine Ablehnung der Kommunikation geradezu herausgestellt werden, kann es zur Etablierung der pädagogischen Kommunikation für die Lehrkraft nützlich sein, die Schüler*innen speziell zur Annahme der Vermittlung und des explizit-intensiven pädagogischen Kontextes zu motivieren. Doch auch der umgekehrte Fall ist denkbar, in dem die Schüler*innen ihre Lehrkraft motivieren, Erwartungen zu erfüllen und in der pädagogischen Kommunikation entsprechend aufzutreten.

Motivation ist in der systemtheoretischen Begriffsführung keine innerpsychische Angelegenheit, sondern eine soziale. Es geht um die Zuschreibung bzw. Inanspruchnahme von plausiblen Begründungen für bestimmte Entscheidungen: „Motive sind danach Formen der Kommunikation, explizite oder implizite Zuweisung von Gründen für bestimmte Handlungen“ (Luh-

mann, 2006, S. 94 f.; vgl. ebd., 2009b, S. 232).¹⁰⁹ Kieserling spitzt diesen Gedanken sprachlich weiter zu:

„Die soziologische Frage ist also nicht, ob das Bewußtsein sich mehr durch die Kommunikation oder mehr durch das sonst noch Wahrgenommene beeindrucken läßt. [...] Die soziologisch ergiebige Frage lautet vielmehr, wann in der Kommunikation es darauf überhaupt ankommt. [...] An dieser Stelle hilft ein soziologischer Motivbegriff [...] Motive sind legitime Ausreden, die nur derjenige braucht, der ein ungewöhnliches, ein neuartiges oder ein situativ unpassendes Verhalten bevorzugt“ (Kieserling, 1999, S. 142).

Es geht bei Motiven demnach weniger darum, ob sie tatsächlich zu einem bestimmten Verhalten führen, sondern entscheidend ist, ob das Motiv sozial geeignet erscheint, ein bestimmtes Verhalten (nachträglich) zu begründen. Durch die Kontextgestaltung lassen sich Motive anbieten bzw. andere Motive aus dem Kreis vorzeigbarer Gründe entfernen, wodurch sich ein Steuerungspotenzial ergibt.

Es wäre also danach zu fragen, welche Motive durch Lehrkraft und Schüler*innen im Kontext des Sportunterrichts plausibel angeboten bzw. in Anspruch genommen werden können, um die Annahme der pädagogischen Kommunikation zu legitimieren. Wird in der systemtheoretischen Literatur nach entsprechenden Möglichkeiten der Steuerung von Selektionen gesucht, so kommen die Autorität, die Macht, das Mitgefühl, die Moral und die Führung in den Blick. Auf diese spezifischen Kontextformen mit Steuerungs- und Regelungspotenzial wird nun genauer eingegangen.¹¹⁰

¹⁰⁹ Nahezu synonym zur Motivation bzw. zur Konditionierung verwendet Luhmann auch den Begriff des Einflusses: „Als Einfluß wollen wir jede Kommunikation bezeichnen, die durch Entscheidung reduzierte Komplexität überträgt. Einfluß liegt also immer dann vor, wenn die Selektionsleistung eines Teilnehmers durch Mitteilung einem anderen bekanntgemacht und von diesem als im Ergebnis als Einschränkung seiner Möglichkeiten des Erlebens und Handelns akzeptiert wird, ohne daß er die Selektion selbst als eigene vollzieht“ (Luhmann, 2012, S. 52; vgl. ebd. S. 53-59).

¹¹⁰ In der Systemtheorie wird hier in der Regel von ‚symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien‘ gesprochen. Sie charakterisiert eine „Verknüpfung von Konditionierung und Motivation“ (Luhmann, 1997, S. 332), indem die „*Konditionierung der Selektion zum Motivationsfaktor gemacht wird*“ (ebd., S. 321). Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien dienen darüber hinaus als „Katalysator für Systembildungen“ (ebd., S. 387), da sie einen Code liefern können, unter dem sich dann ein gesellschaftliches Teilsystem ausdifferenziert. Dies bedeutet jedoch, dass eine auf Macht basierende Kommunikation im Sportunterricht als Kommunikation des politischen Systems interpretierbar ist, oder eine nach Wahrheit fragende Kommunikation potenziell im Wissenschaftssystem zu verorten wäre. Abgesehen davon, dass letztlich die Kommunikation in ihrem

Autorität

Autorität entsteht dann, wenn sich die durch eine Person mitgeteilten Informationen bewähren: „Der Rat eines Mitmenschen hatte mehrfach Erfolg gehabt, seine Meinungen hatten sich als richtig herausgestellt, er hatte seine Äußerungen auf Rückfrage begründen können“ (Luhmann, 2012, S. 65; vgl. ebd., 2000b, S. 67 ff.).¹¹¹ Autorität basiert demnach auf einer Vorstellung von objektiver und damit überprüfbarer Wahrheit.¹¹² „Die Frage, was der Fall [die Wahrheit] ist, muß dann ergänzt (nicht ersetzt!) werden durch die Angabe, wie man zuverlässig feststellen kann, was der Fall ist [...] Rechnet man nicht mehr mit Zweifeln, kann man wieder die verkürzte Aussageform benutzen“ (Luhmann, 1997, S. 339). Autorität kann insofern als Abkürzung dienen, da die vergangene Kommunikation nahelegt, dass Zweifel an unbegründeten Mitteilungen unangebracht sind.

„Es wird unterstellt, dass die Entscheidung bei Rückfrage durch Rückgriff auf ihre Informationsquellen und ihre Schlussfolgerungen so gut begründet werden könnte, dass sie einleuchtet; aber eben deshalb kann man sich die Rückfrage auch ersparen und sie durch Kredit, eben durch Autorität ersetzen“ (Luhmann, 2011, S. 204).

Dies gilt insbesondere dann, wenn Autorität über das kollektive Wissen der Organisation in die Interaktion hereingebracht wird und „niemand die Kompetenz hat, die Kompetenz anderer in Frage zu stellen“ (Luhmann, 2000a, S. 42):

Gesamtzusammenhang entscheidet, welchem gesellschaftlichen System sie zugehörig ist (siehe die Ausführungen im Kapitel zum Kontext des Sportunterrichts), können symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien auch losgelöst von den gesellschaftlichen Teilsystemen auftreten, von denen sie zur Grenzziehung genutzt werden (vgl. Luhmann, 1997, S. 392 f. u. S. 406 f.). Diese Doppelbesetzung der symbolisch generalisierten Medien als Erfolgsmedien einerseits und als systembildende Elemente andererseits wirkt mitunter verwirrend. Deshalb wird hier – in entfernter Anlehnung an die Theoriekonzeption von Borggrefe (2008) – keine Vermengung vorgenommen, sondern auf den Begriff der ‚symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien‘ komplett verzichtet und stattdessen auf den Begriff der ‚Motivation‘ zurückgegriffen, wodurch zudem ‚Führung‘ und ‚Moral‘ gleichrangig sowie ohne theoretische Reibung als Steuerungs- und Regelungsoptionen mit einbezogen werden können. Die theoretische Konzeption von Borggrefe (2008, insb. S. 211) bzw. Borggrefe, Cachay und Dölling (2015, insb. S. 134) lässt sich hier nicht bruchlos übernehmen, weil es sich dabei um eine Theorie zur Trainer-Athlet-Kommunikation handelt und die Medien für eine entsprechende Anschlussfähigkeit an diesen Kontext ausgewählt sowie thematisiert werden.

¹¹¹ Willke (2001, S. 251 ff.) stellt sehr ähnliche Überlegungen zur wissensbasierten Beratung durch Personen mit Expertise an.

¹¹² Eine Vorstellung, die systemtheoretisch in dieser Form nicht haltbar ist, weil sich die Realität nur als konstruierte Wirklichkeit beobachten lässt (siehe dazu auch Kap. 8).

„Es gibt ‚operationale Zeichen‘ religiöser Berufung oder fachlicher Qualifikation – etwa der Koinzidenz seltener Ereignisse, das Bestehen von Prüfungen oder die Berufung in Ämter. Der Glaube an Zeichen dieser Art wird sich typisch dort an die Stelle einer Erfolgskontrolle setzen, wo diese schwierig zu operationalisieren ist, also bei sehr komplex bedingten Wahrheiten oder Wirkungen. Äußere Kriterien erleichtern das Erkennen der Autorität“ (Luhmann, 2012, S. 66; vgl. ebd., 2000b, S. 68 f.).

Die organisationalen Prämissen im Sportunterricht lassen einige Autoritätsquellen für die Sportlehrkraft deutlich werden.

So kommt der Sportlehrkraft über die Organisation ‚Schule‘ Autorität zu, da (Examens-)Prüfungen und Einstellungsverfahren das Vorhandensein einer bestimmten Expertise versprechen. Die Berechtigung, sich als Sportlehrkraft zu bezeichnen, ist das ‚operationale Zeichen‘ für die fachliche Qualifikation und damit die Expertise einer Person. Es wird nicht weiter geprüft, ob die im Unterricht ergriffenen Maßnahmen der Funktion des Sportunterrichts tatsächlich dienlich sind, sondern es genügt abkürzend die Kenntnis darüber, dass der Unterricht von einer Sportlehrkraft, also einer ausgewiesenen Autorität geleitet wird, um an die erwünschten Wirkungen zu glauben: Die Sportlehrkraft wird schon wissen, was sie tut. Die Lehrkraft kann sich daher auf ihre Autorität berufen, um die Schüler*innen zu einem bestimmten Verhalten zu motivieren, denn für die Schüler*innen ist es ein plausibles Motiv, sich auf die Autorität der Lehrkraft zu verlassen.

Darüber hinaus entsteht Autorität durch die formale Trivialisierung der Lehrkraft: Formal gesehen, sind Noten objektiv, transparent und damit gerecht, stellen demnach weder eine Belohnung noch eine Bestrafung dar. Die Lehrkraft soll die Noten wie eine Trivialmaschine erstellen, also berechenbar auf die Aneignung der Schüler*innen reagieren. Es wird erwartet, dass die Lehrkraft im Sinne einer ‚Wahrheit‘ transparent machen kann, wie sich die Aneignungskommunikationen gleichsam einer trivialen Wenn-Dann-Beziehung in die entsprechenden Noten der Selektionskommunikation übersetzen. Wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen nach besseren Noten streben, so können auf Autorität begründete Hinweise zur Notengebung als Konditionierung des Verhaltens dienen. Analog verhält es sich mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen.

Das Motiv der Autorität basiert wesentlich auf der Annahme von Expertise, denn es wird davon ausgegangen, „dass sie Wahrheit vermittelt. Das unterscheidet sie von anderen Formen der Übernahme fremdgesetzter Verhaltensprämissen, zum Beispiel von Macht“ (Luhmann, 2000b, S. 68). Die Steuerung durch Autorität darf deshalb nicht mit den landläufigen Vorstellungen eines ‚autoritären Erziehungsstils‘ vermischt werden. Entsprechende Assozia-

tionen dürften eher zu einer machtbasierten Motivation passen, wie sie im nachfolgenden Abschnitt beschrieben ist.¹¹³

Macht

Macht entsteht durch die Ausdifferenzierung von Rollen, wodurch sich Abhängigkeitsverhältnisse ergeben. Luhmann ist der Ansicht, dass der „Einfluß der Macht darauf beruht, daß der sich Fügende sich am möglichen *künftigen* Handeln des Machthabers orientiert“ (Luhmann, 2012, S. 65), also entweder negative Sanktionen (Bestrafungen) fürchtet oder positive Sanktionen (Belohnungen) erhofft.¹¹⁴ Damit wird die Bedeutung der Zukunft für den Einfluss der Macht betont, da ein „Machthaber bekanntermaßen über Alternativen verfügt, die er immer wieder in unterschiedlichen Situationen wählen könnte“ (Luhmann, 2012, S. 63). Macht ist insofern etwas Beständiges; mindestens solange, bis die Option einer Alternative gezogen wurde und sie nicht mehr wiederholbar ist oder sich nicht mehr rückgängig machen lässt. Darüber hinaus machen die Formulierungen von Luhmann deutlich, dass Macht stets die Möglichkeit einschließt, die Androhungen oder Versprechungen nachträglich doch nicht einzuhalten: Die machthabende Person kann Gnade walten lassen, ein Auge zudrücken und Kulanz zeigen, oder eben auch das eigene Wort brechen bzw. eine (stillschweigend) erwartete Belohnung nicht ausgeben. Sie ist in ihrem Handeln unabhängig von den Handlungen der sich fügenden Person, da diese durch ihre Handlungen insbesondere auch keinen durchsetzbaren Anspruch auf eine bestimmte Belohnung erwirkt. Macht ist

¹¹³ In der hier entwickelten Theorie wird Autorität in einen engen Bezug zur Wahrheit gestellt. Sehr ähnlich argumentiert Borggreve (2008, S. 183), thematisiert die Autorität aber nicht als eigenständige Strategie, sondern ordnet sie der Vertrauenskommunikation zu und unterscheidet die wahrheitsbasierte Autorität (Strategie: Vertrauen; bzw. hier: Autorität) von der machtbasierten Autorität (Strategie: Macht).

In dieser Arbeit wird explizit zwischen Autorität und Macht unterschieden, weil darin – gerade unter Berücksichtigung der in den organisationeln Prämissen geforderten Rollenbeziehung sowie der Trivialisierungen – eine lohnende Differenzierung für die Analyse der Kommunikation im Sportunterricht gesehen wird.

¹¹⁴ Der Machtbegriff wird oft allein im Zusammenhang mit negativen Sanktionen diskutiert. So meint Luhmann: „Die deutliche, auch und gerade alltägliche Unterscheidbarkeit von positiven und negativen Sanktionen ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Differenzierung von Wirtschaft [Tausch] und Politik [Macht]“ (ebd., 2000a, S. 45 f.). Später relativiert er jedoch: „Ob etwas als positive oder negative Sanktion erlebt wird, hängt von den Erwartungen ab, mit denen man in eine Situation eintritt“ (ebd., 2000a, S. 50). So ist es möglich, dass eine positive Sanktion zu einer negativen Sanktion wird, oder umgekehrt, dass sich eine negative Sanktion in eine positive Sanktion wandelt, indem bspw. die Zurücknahme eines Versprechens bzw. einer Drohung in Aussicht gestellt wird (vgl. ebd., S. 50 f.).

durch Willkür gekennzeichnet (vgl. Luhmann, 1997, S. 355 ff.; 2000a, S. 36-51).¹¹⁵

Der Ursprung der Macht, d. h. die Rollenunterschiede können sowohl personal als auch formal begründet sein: Eine Person kann zum Beispiel kräftiger sein als die andere („körperliche Gewalt“), bestimmte Druckmittel in ihrem Besitz haben („Erpressung“) oder durch die Organisation qua Stelle eine der anderen Person überlegene Position zugewiesen bekommen („Abhängigkeitsverhältnis“). Entsprechend lässt sich eine formal-rechtlich legitimierte von einer unrechtmäßigen Machtausübung unterscheiden (vgl. Luhmann, 1997, S. 357).

Die Ausführungen zum Kontext des Sportunterrichts zeigen die Dominanz der Position der Lehrkraft gegenüber jener der Schüler*innen. Zwar ist grundsätzlich in der Schule formal keine Willkür vorgesehen, doch lassen sich Noten sowie Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen (obwohl sie zu Autoritätszecken installiert wurden!) durchaus trotzdem als Machtinstrumente einsetzen.¹¹⁶ Doch damit erschöpfen sich die Machtpotenziale einer Lehrkraft nicht. Sie hat gerade im Sportunterricht die Möglichkeit, die Wünsche der Schüler*innen zu erfüllen – oder eben zu enttäuschen. Das betrifft bspw. die Fragen nach einem Abschlussspiel oder bestimmten Unterrichtsinhalten. Schließlich kommt der Lehrkraft Macht aufgrund ihrer Möglichkeiten zu, Schüler*innen auf sehr unterschiedliche Weise schikanieren bzw. bevorzugen zu können: Die Lehrkraft kann Schüler*innen u. a. bloßstellen oder in ihren Anliegen übergehen; sie kann unliebsame Aufgaben übertragen oder beliebte Aufgaben entziehen.

Auch wenn solche „ungerechten“ Maßnahmen aus dem Blickwinkel eines modernen Erziehungsideals heraus mitunter als moralisch verwerflich, rechtlich zum Teil verboten und pädagogisch höchst fragwürdig erscheinen mögen, so liegen sie doch im Bereich des Möglichen. Insbesondere dürfte es möglich sein, dass Schüler*innen den Unterricht in dieser Weise erleben und entsprechende Motive in Anspruch nehmen, auch wenn die Lehrkraft dies gar nicht intendiert hat. Nicht zuletzt lassen sich diese zweifelhaften Maßnahmen

¹¹⁵ Durch diesen Punkt der Willkür unterscheidet sich Macht vom wirtschaftlichen Tausch (vgl. Luhmann, 2000a, S. 44 f.).

¹¹⁶ Trainer*innen im Spitzensport werden – ähnlich wie wohl in den meisten vertraglich geregelten Arbeitsverhältnissen, in denen Geld eine Rolle spielt – von der Organisation vermutlich deutlich größere Zugeständnisse in Bezug auf die Ausübung von Macht gegenüber ihren Schützlingen gewährt: Gerechtigkeit und Transparenz sind in diesen Kontexten nicht in gleicher Weise gefordert wie in der Schule (vgl. Borggreffe, 2008, S. 118 ff.; Borggreffe & Cachay, 2015, S. 134; Luhmann, 1997, S. 357).

durchaus mit einer guten pädagogischen Absicht in Verbindung bringen: Manchmal sind die Schüler*innen halt einfach zu ihrem Glück zu zwingen.¹¹⁷

Mitgefühl

Auch Mitgefühl¹¹⁸ kann ein Motiv sein, um herangetragenen Erwartungen zu entsprechen. Dieses Motiv ist immer dann aktualisiert, wenn eine andere Person nicht unglücklich gemacht werden soll. Der Einfluss durch Mitgefühl entsteht dadurch, „daß man das eigene Handeln an dem ausrichtet, was andere erleben“ (Luhmann, 1997, S. 344; vgl. Luhmann, 2008b, S. 16-21). Es geht darum, „sich auf die Andersheit des anderen einzulassen und sie, wenn nicht zu ‚genießen‘, so doch zu bestätigen“ (Luhmann, 1997, S. 346). Die Andersheit schließt andere Erwartungen ein. Das eine psychische System antizipiert also das Erleben des anderen psychischen Systems und richtet sich in seinen Prozessen entsprechend darauf aus. Wenn es mir gelingt, Mitgefühl zu erzeugen, etwa durch den Verweis auf die eigene ‚seelische‘ Verletzlichkeit und den empfindsamen Menschen hinter der formalen Rolle, dann darf ich darauf hoffen, dass ich „über die anonyme Welt der Wahrheiten und der Werte hinaus für eine *eigene* Weltsicht Zustimmung und Unterstützung finden kann“ (Luhmann, 1997, S. 345).¹¹⁹

Im Sportunterricht kann die Lehrkraft auf Mitgefühl setzen, wenn sie sich relativ sicher ist, dass ihre Schüler*innen sie mögen. Dann sind sie bereit, ihrer Lehrkraft den Gefallen zu tun und ihr zuliebe den pädagogischen Erwartungen zu folgen. Symbolisch könnte die Erwartung von Mitgefühl bspw. von der Lehrkraft durch den Hinweis zum Ausdruck gebracht werden, dass eine Ablehnung der Erwartungen persönliche Enttäuschung, vielleicht sogar Bestürzung, Verzweiflung und Traurigkeit auslösen. Umgekehrt würde sich eine

¹¹⁷ Klassisch ist wohl auch der Ausspruch des Erziehenden: ‚Wer nicht hören will, muss fühlen!‘ Und dann weiter: ‚Diese Ohrfeige tut mir mehr weh als Dir!‘ Zynische Personen könnten – auch hinsichtlich des Rohrstockverbots in der Schule – noch ergänzen: Die gesellschaftliche Ethik blockiert die Erziehung, da sie die Möglichkeiten zur Förderung von pädagogischer Kommunikation reduziert (vgl. auch den ähnlichen Gedanken bei Willke, 2001, S. 190).

¹¹⁸ Luhmann thematisiert das Konditionierungspotenzial von Gefühlen nahezu ausschließlich unter dem Begriff der ‚Liebe‘. Da dieser Begriff im Kontext von Erziehung jedoch irre- oder wenigstens engführend sein könnte, wird er hier in enger Anlehnung an die von Borggrefe (2008, S. 186 ff.) bevorzugte Formulierung der ‚positiven Gefühle‘ ersetzt. In der neuesten theoretischen Fassung wählen Borggrefe und Cachay (2015, S. 134 f.) den ebenfalls semantisch passend erscheinenden Begriff der ‚Sympathie‘. Dieser Vorschlag wird hier jedoch nicht aufgenommen, weil zur Motivation – zumindest im allgemeinen Sprachgebrauch – keine Sympathie, wohl aber Mitgefühl ausgelöst werden kann.

¹¹⁹ Gelingt es nicht, Mitgefühl zu erzeugen, so bedeutet die Darstellung der eigenen Verletzlichkeit eine Machtposition für die Gegenseite.

Annahme der pädagogischen Kommunikation mit einem zufriedenen Glücks-erleben der Lehrkraft verbinden.

Doch nicht nur die Lehrkraft, auch und gerade die Schüler*innen können Mitgefühl für sich einfordern und so an Einfluss auf die pädagogische Kommunikation gewinnen. Speziell im Sportunterricht steht das Erleben der Schüler*innen im Fokus und ist das Zeigen von Emotionen erlaubt, vielleicht sogar erwünscht. Entsprechend lässt sich das Motiv des Mitgefühls durch Schüler*innen plausibel in die Kommunikation einbringen. Beleidigtem Schmollen, allgemeinem Gezeter und Genörgel, traurig-missmutigen Blicken und nicht zuletzt großen Kullertränen sind vermutlich schon viele Lehrkräfte erlegen; leuchtende Kinderaugen und ein fröhliches Lachen fühlen sich da deutlich besser an.

Moral

Moral beschreibt die „Bezugnahme auf Bedingungen, unter denen Menschen sich selbst und andere achten bzw. mißachten“ (Luhmann, 1997, S. 397). Moralbasierte Kommunikation konkretisiert Werthaltungen, die zur Beurteilung von Handlungen dienen (vgl. ebd., S. 341 f.). Da Handlungen stets bestimmten Personen zugeschrieben werden, Handlungen also Ausdruck der Persönlichkeit sind, wird auch das Urteil über Achtung bzw. Missachtung¹²⁰ in der Regel auf die Person als Ganzes bezogen und nicht nur auf einzelne ihrer Handlungen (vgl. Luhmann, 2008a, S. 103). Ein zentrales Kriterium für Achtung besteht für Luhmann darin, wenn ich von anderen Personen in der Rolle gesehen werde, in der ich gerne gesehen werden möchte: „Ego achtet Alter und zeigt ihm Achtung, wenn er sich selbst als Alter im Alter wiederfindet, wiedererkennt und akzeptieren kann“ (ebd., S. 102; vgl. ebd., S. 107). Umgekehrt gilt: „Wer sich selbst achtet und damit zum Ausdruck bringt, daß er den eigenen Ego/Alter-Synthesen traut, hat die Achtung anderer schon halb gewonnen“ (ebd., S. 104). Achtung lässt sich demnach nicht unbedingt – oder: nicht allein – durch Kooperation verdienen, sondern durch die Erfüllung von moralischen Erwartungen. Deshalb ist Achtung keine Eigenschaft, die einer Person anhaftet, sondern eine von den tatsächlichen Intentionen und Verhaltensweisen abstrahierte Zuschreibung; und sie kann auch derjenigen Person entgegengebracht werden, bei der bspw. der Mut zu einem Widerspruch wahrgenommen wird (vgl. Luhmann, 2008a, S. 103 u. S. 108; 1997, S. 243-249). Dabei sind die Kriterien, nach denen die Achtung bemessen wird, durchaus variabel.

¹²⁰ Besser wäre vermutlich der Begriff ‚Verachtung‘, da ‚Missachtung‘ auch als ‚wertneutrales Ignorieren‘ missverstanden werden kann.

„Daraus folgt unter anderem, daß nicht nur die Achtung sich nach den Bedingungen richtet, die als Kriterium fungieren, sondern die Kriterien sich auch nach der Achtung richten, die jemand genießt. Verbrecher, aber auch Moralvirtuosen, haben mit verschärften Kriterien zu rechnen. Die Moral hat eine Tendenz zum Normalen“ (Luhmann, 2008a, S. 108).

Durch den Einsatz von Moral erfolgt insofern eine Motivation von Ego, als mitgeteilt wird, welche Erwartungen konkret zu erfüllen sind, um Achtung zu erhalten bzw. welche Erwartungsenttäuschungen eine Missachtung nach sich ziehen.

Wird nun nach der Moral im Sportunterricht gefragt, so ließe sich aus der Perspektive der Lehrkraft (und wohl auch vieler Eltern) sagen, dass eben jene Kinder Achtung verdienen, die sich entsprechend der formalen, rechtskonformen Rollenerwartungen von Lehrkraft und Schüler*innen verhalten, d. h. den Regeln des Unterrichts folgen. Sie sind u. a. fleißig, engagiert, sozial, brav, lieb, vernünftig und reif. Hiermit korrespondieren auch gesellschaftliche sowie sportspezifische Werte, wie bspw. die Leistungsbereitschaft. Speziell für den Sportunterricht bedeutet dies in der Regel u. a., sich als Schüler*in anzustrengen, alle Übungen und Spiele ernsthaft auszuprobieren, sich am Unterricht diszipliniert zu beteiligen, die schwächeren Mitschüler*innen zu unterstützen und sie mit einzubeziehen sowie beim Auf- und Abbau zu helfen. Auf solche Schüler*innen können die Erziehenden stolz sein. Schüler*innen aber, die sich der Lehrkraft widersetzen, verhalten sich schlichtweg respektlos und lösen deshalb Unverständnis, Ärger, Empörung und Wut aus¹²¹; solche Schüler*innen sind frech, haben keinen Anstand, wissen sich nicht zu benehmen, sollten sich schämen und sind vielleicht sogar insgesamt verdorben.

Doch nicht nur die Lehrkraft, auch die Schüler*innen können versuchen, kommunikativen Erfolg in der pädagogischen Kommunikation durch Moral zu bewirken. Den Erwartungen lässt sich bspw. Nachdruck verleihen, indem die Lehrkraft an ihre Lehr- und Vorbildfunktion erinnert, Gerechtigkeit und Zuverlässigkeit eingefordert oder allgemein nach Aufmerksamkeit verlangt wird. Eine gute Lehrkraft, die Achtung erfährt, hat Expertise in der Vermittlung, kümmert sich entsprechend um die Schüler*innen und lebt die vermittelbaren Werthaltungen selbst vor.

¹²¹ Borggreffe und Cachay (2015, S. 199 ff.) bezeichnen solche Kommunikation, in denen die Bedingungen der Missachtung durch „Anprangerung und Skandalisierung“ (ebd. S. 201) herausgestellt werden, als ‚moralisierende Kommunikation‘. Des Weiteren machen sie darauf aufmerksam, dass sich moralbasierte Kommunikation in der Regel einer betont emotionalen Mitteilungsform bedient.

Kurz: Die Entsprechung der in den Personalprämissen verankerten Rollenerwartungen ist in der Schule und damit auch im Sportunterricht ein Wert an sich, der durch moralbasierte Kommunikation zur Motivation hervorgehoben werden kann.

Führung

Luhmann spricht von Führung, wenn sich der Einfluss „auf mehrere Personen erstreckt, von denen die einen ihn annehmen, weil die anderen ihn annehmen“ (2012, S. 67). Alltagssprachlich könnte hier vielleicht vom ‚Herdentrieb‘ oder dem ‚Schwarmverhalten‘ gesprochen werden. Der Ansatz der Führung macht sich sehr deutlich das kollektive Wissen des sozialen Systems zunutze: Es gibt kein ‚rationales‘ Motiv der Selektionsannahme; es wird nur den sozialen Erwartungen gefolgt.¹²² In der Führung zeigt sich demnach die Emergenz des Sozialen besonders deutlich (vgl. ebd.).

Vielleicht ist dies auch der Grund, weshalb Führung insbesondere dann funktioniert, wenn nicht gleichzeitig andere Motive prominent zur Auswahl stehen und so die psychische Selbstbestimmung betonen: „Vor allem dann, wenn der Führer nicht wirklich führt, [...] sondern Machtmittel einsetzt, [...] legt er der Gruppe nahe, die Alternativen zu prüfen“ (Luhmann, 2012, S. 68). Führung kann daher eine sehr seichte und energiesparende, aber gleichzeitig auch sehr fragile Form des Einflusses sein (vgl. ebd., S. 67).

Auf den Sportunterricht bezogen bedeutet Führung, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrkraft aufgrund des kollektiven Wissens der Organisation ‚Schule‘ um ihre jeweiligen Rollenerwartungen wissen: Es ist klar, dass die Lehrkraft führt und die Schüler*innen folgen. Dies ist die generalisierte soziale Erwartung, die im Kontext ‚Schule‘ für alle Beteiligten präsent ist. Die Lehrkraft braucht den Anspruch auf Führung nicht eigens zu erheben oder zu begründen. Die Schüler*innen erwarten vielmehr, dass sie von der Lehrkraft geführt werden. Abweichungen von diesem Muster bedürfen der Anstrengung und fallen auf, „weil die Last der Initiative und des Gegenbeweises auf den abgewälzt ist, der opponieren möchte“ (Luhmann, 2012, S. 69).

7.2.3 Hybrid-uneindeutiger pädagogischer Kontext

Es wurde herausgestellt, dass die pädagogische Kommunikation durch eine erhöhte Ablehnungswahrscheinlichkeit gekennzeichnet ist. Deshalb kommt im explizit-intensiven pädagogischen Kontext zusätzlich Motivation zum Einsatz.

¹²² Ähnlich wird bspw. in Denkprozessen in der Regel den Mustern der Sprache gefolgt.

Nun ist jedoch zu befürchten, dass die Motivation erstens nicht den erwünschten Einfluss entfaltet und zweitens die direkte Konfrontation der Schüler*innen mit einem explizit-intensiven pädagogischen Kontext nur scheinbar zu einer Aneignung des Wissens führt. Vielleicht wird zwar auf sozialer Ebene der Eindruck der Aneignung erweckt, auf psychischer Ebene das Wissen jedoch abgelehnt. Erwirkt wird dann nur die Kooperation der Schüler*innen, nicht aber deren Konsens.¹²³ Damit hätte die Erziehung ihr ursprüngliches Anliegen verfehlt.

Viele systemtheoretische Konzeptionen, die in dieser Weise die Auswirkungen einer personalen Wissensvermittlung im explizit-intensiven pädagogischen Kontext antizipieren, wählen andere Zugänge, als es der Großteil der modernen Didaktik empfiehlt. Es handelt sich dann um Strategien in einem hybrid-uneindeutigen Kontext.

Eine erste solche Strategie zur Abschwächung der Ablehnungswahrscheinlichkeit stammt aus der Erwachsenenpädagogik. In diesem Arbeitsfeld scheint sich die *Invisibilisierung* der pädagogischen Kommunikation zu bewähren. Dabei wird der Ansatz verfolgt, die pädagogische Absicht nicht unbedingt zu verschweigen, sie jedoch weniger aufdringlich und damit taktvoller in die Interaktion einzubringen (vgl. Kade & Seitter, 2007a, S. 183 u. S. 194). Dies geschieht hauptsächlich durch die Fragmentierung der pädagogischen Kommunikation, was dann zu einem hybrid-uneindeutigen Kontext führt: Die Elemente der pädagogischen Kommunikation (Vermittlung, Aneignung, Selektion) werden dazu mit anderen Kommunikationsformen vermischt (bspw. Geselligkeit und Spiel). Auf diese Weise wird das pädagogische Anliegen unauffälliger und auch die Rollenbeziehung wechselt in Abhängigkeit der aktuellen Kommunikationssituation.

Im Sportunterricht lässt sich eine solche Variation der sozialen Beziehung bspw. erreichen, indem die Lehrkraft Rechte abgibt, die ihr aufgrund ihrer formalen Rolle zustehen. Dies kann durch eine Öffnung des Unterrichts geschehen, indem die Schüler*innen Wahlmöglichkeiten hinsichtlich bestimmter Unterrichtselemente erhalten. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, die Leistungsrolle temporär zu gewissen Teilen an Schüler*innen abzugeben, die dann die Lerngruppe anleiten.

¹²³ In Anlehnung an die Terminologie von Cachay (1978, S. 238 f.) ließe sich auch formulieren: Explizit-intensive pädagogische Kontexte haben zentral die Verhaltenskonformität im Blick, nicht aber die Einstellungskonformität. Dies ist auch daran erkennbar, dass Motivation mittels symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien auf die Unwahrscheinlichkeit des Erfolgs in *sozialen* Prozessen reagiert und *psychische* Prozesse hierbei grundsätzlich nachrangig sind.

Des Weiteren wäre einer Lehrkraft entsprechend dieser Idee der Invisibilisierung der pädagogischen Kommunikation zu empfehlen, im Sportunterricht Phasen einzuplanen, die frei von jeder direkten pädagogischen Absicht sind. Sie haben primär die Funktion die Phasen mit pädagogischer Einwirkungsabsicht auf taktvolle Weise unsichtbar zu machen. Es wäre widersinnig, die Schüler*innen auf diese Verblendungsfunktion der ‚freien‘ Phasen direkt hinzuweisen, da durch diesen Hinweis der Takt der Situation gebrochen würde. Ein solcher Hinweis wäre allenfalls durch indirekte Kommunikation möglich.

Die zweite große Strategie, die in einem hybrid-uneindeutigen Kontext verfolgt werden kann, besteht in der *strukturalen Vermittlung* (vgl. Hof, 2003). Der grundsätzliche Gedanke dieser Strategie findet sich schon im Konzept der indirekten Erziehung von Rousseau.¹²⁴ So ist bspw. auch Luhmann der Ansicht, es kann

„angesichts dieser primären Unwahrscheinlichkeit des Erziehungserfolgs ein gutes Rezept sein, die Erziehung nicht über Kommunikation laufen zu lassen, sondern Situationen zu schaffen, die ein gewisses Sozialisationspotential aktualisieren – eine alte Pädagenweisheit übrigens“ (Luhmann, 2004b, S. 119).¹²⁵

Ganz in diesem Sinne empfehlen Cachay und Thiel (2002), den Sportunterricht als Spiel zu inszenieren: Durch geschickte Regelvorgaben soll die Lehrkraft einen Kontext schaffen, der die Schüler*innen zu bestimmten Erfahrungen bzw. Einsichten führt. „Informationen‘ müssen daher nicht verbal gegeben werden, sondern werden durch eigenständiges, aktives Handeln gemacht“ (Cachay & Thiel, 2002, S. 348). Eine bewusste Reflexion des Unterrichtserlebens erscheint also nicht notwendig. Sie würde vermutlich – ganz im Gegenteil – dem Ansatz der unsichtbaren Steuerung zuwiderlaufen, die durch

¹²⁴ Auch in dem von Prohl verfassten Grundriss der Sportpädagogik wird „unter Rückgriff auf die Erziehungstheorie von Dewey und unter Bezug auf einen pädagogisch gewendeten *Habitus*-Begriff dafür argumentiert, dass weder leibliche Qualitätserfahrungen noch moralisches Handeln durch Erziehungsmaßnahmen direkt zu bewirken sind. Vielmehr führt Werteerziehung eher indirekt zum Erfolg, also weniger durch gezielte Unterrichtseinheiten, sondern primär durch die Art und Weise (das *Wie*) des Unterrichtens“ (Prohl, 2010, S. 176). Dieses *Wie* bezeichnet Prohl mit dem Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit (vgl. bspw. Prohl, 2010, S. 188).

¹²⁵ Die Position Luhmanns ist insofern zu präzisieren, als dass auch die Schaffung eines erziehenden Kontextes als indirekte (pädagogische) Kommunikation aufgefasst werden kann. Erziehung kommt also um pädagogische Kommunikation nicht herum. Es kann hier demnach nicht darum gehen, auf pädagogische Kommunikation zu verzichten, sondern vielmehr darum, die pädagogische Kommunikation nicht explizit werden zu lassen.

die Inszenierung des Unterrichts als Spiels entsteht: „Das Charakteristikum eines subjektiven ‚Sich-Verlierens im momentanen Tun‘ [als einem wesentlichen Merkmal des Spielens] kann den zuweilen verpflichtenden und aufgesetzten Charakter einer pädagogischen Interventionssituation kompensieren; die mit der [sic] Zielsetzungen des Spiels verbundenen Erfahrungen haben ‚latenten Charakter‘“ (ebd.). Mit dem Spielenlassen im Unterricht wird also eine bestimmte pädagogische Absicht verfolgt. Dass dies so ist und um welche Absicht es sich genau handelt, wird für die Schüler*innen jedoch nicht explizit verdeutlicht.

In solch einem Setting kann zudem eine zirkuläre Intervention einsetzen (vgl. Willke, 2005b, S. 123-127). Dabei ändern Schüler*innen ihre Identität deshalb, „weil sie annehmen, dass auch die Anderen ihre Identität verändern werden und dadurch möglicherweise einen bestimmten kompetitiven Vorteil erreichen könnten“ (ebd., S. 123). Als Auslöser der zirkulären Intervention kommen dabei nicht nur als nachahmenswert klassifizierte Mitschüler*innen in Betracht, sondern auch die Sportlehrkraft, sofern sie bspw. in einem Spiel mitwirkt und auf diese Weise als geeignetes Modell in Erscheinung tritt.

Eine spezielle Form der strukturalen Vermittlung stellt die paradoxe Intervention dar (vgl. Willke, 2005b, S. 127-136). Hierbei wird die pädagogische Absicht ebenfalls nur indirekt mitgeteilt, allerdings nicht nonverbal, sondern als unaufrichtige Kommunikation. Die Idee besteht dabei darin, die wahre Absicht ausdrücklich zu dementieren. Durch diese Kontextgestaltung soll vermieden werden, dass sich die Schüler*innen ‚angegriffen‘ fühlen. Ihnen wird also durchaus hinterlistig eine andere, vielleicht sogar exakt gegenläufige Absicht präsentiert. Die pädagogische Empfehlung an die Schüler*innen lautet dann im Grundsatz, sich gerade *nicht* zu verändern. Gleichzeitig wird versucht, diesen Kontext so zu gestalten, dass die Schüler*innen von sich aus ein Interesse an der Verfolgung der von der Lehrkraft tatsächlich intendierten Absicht entwickeln und sich also doch verändern wollen. Die Lehrkraft nutzt hier also den Umstand, dass die zu erziehende Person genau das nicht tut, was von ihr verlangt wird – und genau dadurch wird sie in die erwünschte Richtung bugsiert.

Die Ansätze der Invisibilisierung der pädagogischen Kommunikation und der strukturalen Vermittlung lassen sich auch kombinieren. Die pädagogische Absicht wäre dann nicht nur unauffällig, weil sie nur indirekt (struktural) mitgeteilt wird, sondern zusätzlich dadurch, dass es durchaus Phasen gänzlich ohne pädagogische Absicht gibt, die allein die Funktion der Verschleierung (Invisibilisierung) übernehmen.

Selbstverständlich ist es für die Lehrkraft möglich, die (tatsächlich) verfolgte pädagogische Absicht nachträglich zu offenbaren, einen vorerst hybrid-

uneindeutigen pädagogischen Kontext also im Abschluss dann doch als eindeutig pädagogischen Kontext herauszustellen. Die Schüler*innen haben zu diesem Zeitpunkt ihre Aneignung im hybrid-uneindeutigen Kontext ggf. bereits unfreiwillig und unbewusst in die Kommunikation eingespeist und können sich zumindest in diesem Moment nur noch schwerlich von ihren impliziten Mitteilungen distanzieren. Für die Zukunft werden sie dann jedoch vermutlich gewarnt sein.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass diese Form der pädagogischen Kommunikation von den didaktischen Programmen der Organisation ausdrücklich untersagt ist. Der Unterricht soll für die Schüler*innen transparent sein. Gleichwohl kann diese Vorgabe auf der Ebene der Interaktion von der Lehrkraft unterlaufen werden.

7.3 Unwägbarkeiten des pädagogischen Erfolgs

Fehlgeleitet wäre die Vorstellung, dass einfach ein bestimmter Kontext hergestellt wird und dadurch jede Gefahr des Widerspruchs bzgl. der pädagogischen Kommunikation gebannt ist. Ebenso irrig wäre die Annahme, dass nur bei einer bestimmten Kontextgestaltung die Chance auf pädagogischen Erfolg besteht. In diesem Abschnitt sollen die grundsätzlichen Unwägbarkeiten der Kontextsteuerung im Sportunterricht aufgezeigt werden. Sie liegen einerseits in dem vorausgesetzten Vertrauen und andererseits in der Emergenz der Rollenerwartungen.

7.3.1 Vertrauen

Die Kontextsteuerung operiert im Wesentlichen durch die Kommunikation einer bestimmten Rollenbeziehung, d. h. die eine Person stellt sich gegenüber der anderen Person in einer Weise dar, die geeignet erscheint, um den für die Verhaltenssteuerung nötigen Einfluss zu entwickeln. Damit die Steuerung gelingt, bedarf es jedoch des Vertrauens in die dargestellte Rollenbeziehung. Speziell die zu steuernde Person muss darauf vertrauen, dass die in der Kommunikation konstruierten Rollenerwartungen tatsächlich zutreffen.

Vertrauen ist eine Form der Komplexitätsreduktion von psychischen Systemen und deshalb eine zentrale Voraussetzung der Kontextsteuerung (vgl. Luhmann, 2000b, S. 38 u. S. 112-126): „Vertrauen beruht auf Täuschung. Eigentlich ist nicht so viel Information gegeben, wie man braucht, um erfolgssicher handeln zu können“ (Luhmann, 2000b, S. 38).¹²⁶ Stattdessen erfolgt eine „Ergänzung von Information durch Willen“ (ebd., S. 40), was einer riskanten Vorleistung entspricht, denn „Vertrauen bezieht sich also stets

¹²⁶ Insofern ist Misstrauen mehr als nur verweigertes Vertrauen, sondern ebenfalls eine Form der Komplexitätsreduktion (vgl. Luhmann, 2000b, S. 92-101).

auf eine kritische Alternative, in der der Schaden beim Vertrauensbruch größer sein kann als der Vorteil, der aus dem Vertrauenserweis gezogen wird“ (ebd., S. 28 f.).¹²⁷

Eine Motivation ist deshalb nur dann möglich, wenn der Selbstdarstellung auch vertraut werden kann:¹²⁸ „Zu Inflation kommt es, wenn die Kommunikation ihr Vertrauenspotential überzieht, das heißt: mehr Vertrauen voraussetzt, als sie erzeugen kann. [...] Im Fall von Inflation reagiert das Medium durch Entwertung der Symbole“ (Luhmann, 1997b, S. 383), d. h. „Inflation würde dann bedeuten: zu viel Vertrauen in Übernahmebereitschaft, und Deflation zu wenig“ (Luhmann, 2000a, S. 64).¹²⁹

Die Autorität wird bspw. entwertet, wenn sich wiederholt Ratschläge als unzutreffend oder nutzlos erweisen. Dann entstehen Zweifel darüber, ob die Lehrkraft tatsächlich die Wahrheit mitteilt und die behauptete Expertise aufweist, auf die sich die Autorität gründet. Auch leere Versprechungen und ein inkonsequentes Verhalten führen zu einem Autoritätsverlust, da nicht das eintrifft, was vorhergesagt wurde; zuweilen genügt sogar schon eine unseriöse Selbstdarstellung (vgl. Luhmann, 2000b, S. 67 ff.).

Ähnlich verhält es sich mit der Macht. Sind die angedrohten Sanktionen oder die versprochenen Belohnungen unglaubwürdig, so gerät die machtbasierte Kommunikation zur Farce. Diese Gefahr besteht erstens dann, wenn die tatsächliche Sanktionierung bzw. die Herausgabe der Belohnung für die machthabende Person sehr deutlich eine unangenehme Situation darstellt (vgl. Luhmann, 1997, S. 356 f.; 2000a, S. 47 f.): „Die Macht darf sich keine Schlappe leisten [...] Der Machthaber muß schon im Vorfeld nachgeben

¹²⁷ In diesem Sinne stellen auch Borggrefe, Cachay und Dölling (2015) im Rahmen ihrer Studie zur Trainer-Athlet-Kommunikation heraus, dass Vertrauenserwartungen der Glaubwürdigkeit bedürfen (ebd., S. 168 ff., auch S. 148 ff.).

¹²⁸ Luhmann verweist darüber hinaus darauf, dass die Motive nicht nur auf Vertrauen basieren, sondern sich zudem wechselseitig stützen: „Sie schließen einander nicht aus, setzen einander sogar in weitem Umfange voraus, da Autorität ohne jede zeitliche und soziale Generalisierung, Führung ohne jede zeitliche und sachliche Generalisierung und schließlich Macht ohne jede sachliche und soziale Generalisierung kaum möglich sein dürfte“ (Luhmann, 2012, S. 62). Die Symbole vermischen sich in ihren Sinngehalten, wovon insbesondere auch die Moral betroffen ist: „Symbole der Medien-Codes können eine moralische Qualität besitzen. Sie besitzen sie immer dann, wenn ihre Anerkennung und Befolgung im Erleben und Handeln zur Bedingung wechselseitiger menschlicher Anerkennung gemacht wird“ (Luhmann, 2009b, S. 231).

¹²⁹ „Zugleich kann aber in jedem Moment, in jeder Gegenwart, getestet werden, ob die Zukunft noch hält, was sie verspricht. [...] Liebende schwören sich ewige Treue – in dem Moment, für den Moment. Aber auch hier reiht sich eine Situation an die andere, und man kann (so selbstdestruktiv das dann wirken mag) immer neu nachprüfen, ob der Schwur noch gilt“ (Luhmann, 1997, S. 395).

können, wenn er seine Sanktionsmittel nicht einsetzen kann oder nicht einsetzen will“ (ebd., S. 49). Die Gefahr der Entwertung besteht für die Macht zweitens in Situationen, in denen die machthabende Person nicht prüfen kann, ob die verlangte Leistung tatsächlich erbracht wurde. So lässt sich bspw. kaum die Übernahme bestimmter Werthaltungen machtbasiert befehlen. Bewirkt wird dann vielleicht ein erwartungskonformes Verhalten, doch: ‚die Gedanken bleiben frei‘ (vgl. Willke, 2001, S. 181-193).¹³⁰

Die Motivation durch die Erzeugung von Mitgefühl erfordert das Vertrauen in die Wahrhaftigkeit der dargestellten Emotionen. Wird die Selbstdarstellung als Heuchelei entlarvt, verliert sich der auf Empathie basierende Einfluss.

Die moralbasierte Motivation verlangt nach Vertrauen in die als positiv vorgestellten Werte. In der modernen Gesellschaft ist nicht unbedingt von einheitlichen, konstanten und kontextübergreifenden Moralvorstellungen auszugehen. Selbst die Erwartung, dass der Mensch nach Achtung bzw. nach moralisch einwandfreiem Betragen streben sollte, ist ein moralisches Urteil, das so in seiner Pauschalität nicht geteilt werden muss (vgl. auch Luhmann, 1997, S. 243). Es wäre demnach wenig überraschend, wenn die Gegenseite nicht darauf vertraut, dass die Befolgung der aufgerufenen Werte tatsächlich Achtung einbringt. Dies gilt speziell für die Seite der Schüler*innen, da der Unterricht in der Logik seiner Programme gerade zur Behebung von moralischen Defiziten dienen soll. Entsprechend dieser Vorstellung sind die Moralvorstellungen der Schüler*innen unvollkommen, weshalb der Erfolg von moralischen Appellen der Lehrkraft aufgrund des fehlenden Vertrauens der Schüler*innen in diese Moral geradezu ausbleiben *muss*. Da wird den Werten, die durch Mitschüler*innen präsentiert werden, eventuell mehr Vertrauen geschenkt. Es kann bspw. Achtung einbringen, ‚cool‘ zu sein und sich gerade nicht in die Schüler*innen-Rolle zu begeben. Eventuell vertritt auch ein Schüler die Haltung, die Anweisungen einer weiblichen Sportlehrkraft grundsätzlich nicht zu befolgen; insbesondere dann, wenn sie versucht, ihn in Ball-sportarten zu unterrichten.

Führung erfordert das Vertrauen in das Kollektiv bzw. in die Annahme, dass sich – analog zum statistischen Gesetz der großen Zahl – eine mehrere Personen umfassende Gruppe nicht irren kann und kollektive Entscheidungen deshalb vernünftig sind: Es wird schon richtig sein, das zu tun, was alle anderen auch tun (vgl. Luhmann, 2012, S. 68 f.; 2000b, S. 92).

Alle Selbstdarstellungen der Lehrkraft, die einen hybrid-uneindeutigen pädagogischen Kontext kreieren möchten, sind zuvorderst auf das persönliche

¹³⁰ Diese Zusammenhänge weisen auch Borggreffe, Cachay und Dölling (2015, S. 147-153) für die Trainer-Athlet-Kommunikation nach.

Vertrauen der Schüler*innen angewiesen, da mit den formalen Rollenerwartungen gebrochen wird: Es gehört zu den generalisierten Erwartungen im Sportunterricht, dass hier pädagogische Kommunikation stattfindet und sich die Lehrkraft entsprechend um die Vermittlung von Wissen bemüht. Eine Lehrkraft, die dies – in welcher Weise auch immer – zu negieren versucht, braucht das persönliche Vertrauen der Schüler*innen, denn Aufrichtigkeit ist nicht kommunizierbar. Die Schüler*innen müssen der Lehrkraft glauben, die programmatischen Vorgaben des Sportunterrichts tatsächlich unterlaufen zu wollen und keinen hinterhältigen pädagogischen Plan zu verfolgen. „Wer persönliches Vertrauen erwirbt, tauscht dem Partner gleichsam Standarderwartungen ab“ (Luhmann, 2000b, S. 81). Dieser Tausch birgt eine gewisse Brisanz, denn das Vertrauen in die Standarderwartungen der Schule ist „fast immun gegen einzelne Enttäuschungen, die stets speziell erklärt oder abrea-giert werden können, während das persönliche Vertrauen [zur Sportlehrkraft] durch verräterische Kleinigkeiten zum Platzen gebracht werden kann“ (Luhmann, 2000b, S. 75).

7.3.2 Anschlussfähigkeit

Die Idee der Kontextsteuerung besteht darin, einen Kontext so zu formen, dass er in einem psychischen System zu der intendierten Selbststeuerung anregt. Dafür muss der Kontext – bspw. die angebotenen Motive – anschlussfähig sein an die Logik des psychischen Systems. Andernfalls erzeugt er keine Resonanz (vgl. Borggreffe, 2008, S. 67).

Den Überlegungen von Thiel (2002) folgend, lässt sich die psychische Logik entscheidungstheoretisch abbilden.¹³¹ Demnach werden Entscheidungen am sogenannten Erwartungsnutzen ausgerichtet. Aus den n Alternativen A wird jene ausgewählt, deren Erwartungsnutzen EU als

¹³¹ Thiel sind die systemtheoretischen Analysen von Luhmann zur Konflikttheorie nicht präzise genug (vgl. Thiel, 2002, S. 45) und deshalb erweitert er sie um entscheidungstheoretische Überlegungen (vgl. ebd., S. 17 u. S. 59 ff.). Bei dieser Weiterentwicklung der Theorie übersieht Thiel jedoch eine gravierende methodologische Inkonsistenz: Die Verbindung von Systemtheorie und Entscheidungstheorie ist insofern problematisch, als sie zwei unterschiedlichen Paradigmen verpflichtet sind, nämlich einerseits der Annahme starker Emergenz und andererseits der Annahme des Reduktionismus (vgl. bspw. Meyer, 2009, S. 413 ff.; zur Kritik an der Entscheidungstheorie auch: Luhmann, 2006, S. 252). Deutlich passender erscheint dagegen Thiels Vorschlag, die Systemtheorie um chaostheoretische Überlegungen zu erweitern (vgl. ebd., 2002, S. 279), ist die Chaostheorie doch typisch auch im Kontext der Diskussion um die Emergenz des Sozialen angesiedelt (vgl. Hoyningen-Huene, 2011, S. 53 f.). Die entscheidungstheoretischen Überlegungen von Thiel erscheinen gleichwohl gewinnbringend für der Bestimmung von Unwägbarkeiten in Bezug auf die kommunikative Anforderung des Erfolgs. Deshalb werden sie hier aufgenommen. Im nächsten Unterkapitel folgt jedoch dann eine entsprechende systemtheoretische Relativierung.

Summe der mit den Eintrittswahrscheinlichkeiten p multiplizierten Nutzenwerte U der möglichen Konsequenzen C über alle m Handlungsfolgen der betrachteten Alternative i maximal wird:

$$\max_{i=1 \dots n}: EU(A_i) = \sum_{j=1}^m p(C_{i,j}) \cdot U(C_{i,j})$$

Ohne dass hier auf entscheidungstheoretische Details eingegangen werden soll¹³², so macht dieser Gedanke von Thiel doch deutlich, dass die Entscheidungen über Bestätigung oder Ablehnung, Kooperation oder Konflikt rational und rein strategisch getroffen werden. Es geht schlicht darum, einen möglichst großen Vorteil zu erlangen. Vertrauen wird dann nachrangig (vgl. Thiel, 2002, S. 59 ff.).

Die zu steuernde Person wägt demnach ab, ob es sich für sie lohnt, auf bestimmte Angebote einzugehen. Bspw. könnten Schüler*innen, die durch Mitgefühl zur Erfüllung bestimmter Erwartungen motiviert werden sollen, aber kein Vertrauen in die vorgestellte Gefühlsbeziehung haben, trotzdem Mitgefühl heucheln und auf die Erwartungen eingehen, wenn ihnen das einträglicher erscheint als ein Konflikt. Umgekehrt wäre aber auch denkbar, dass bestimmte Schüler*innen die an sie herangetragenen Erwartungen trotz tatsächlich vorhandenem Mitgefühl und entsprechendem Vertrauen bewusst enttäuschen, weil sie dadurch bspw. in ihrer Klasse einen Ruf erlangen, der ihnen wichtiger ist, als das Mitgefühl für die Lehrkraft. Noch deutlicher verfehlt ein Steuerungsversuch sein Ziel, wenn der gestaltete Kontext in der Nutzenerwägung überhaupt keine Relevanz entfaltet oder sogar einen gegenteiligen Effekt auslöst. Dies wäre bspw. der Fall, wenn die Gefühle der Lehrkraft für die Schüler*innen völlig egal sind, oder es ihnen sogar Freude bereitet, die Lehrkraft leiden zu sehen.

Für eine erfolgreiche Steuerung bedarf es demnach eines Wissens über die Logik des zu steuernden Systems, weil nur so anschlussfähige Anreize gesetzt werden können. Aufgrund der operationalen Geschlossenheit der Systeme ist ein solches Wissen jedoch nicht direkt zugänglich und daher generell mit Ungewissheit behaftet (vgl. Borggreve, 2008, S. 67).¹³³

¹³² Thiel (2002, S. 60) ist zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass diese Formel die Entscheidungssituation stark vereinfachend abbildet.

¹³³ Im Kapitel zur zweiten Kommunikativen Anforderung wurde diskutiert, wie ein solches Wissen indirekt und deshalb nur annäherungsweise zu erlangen ist.

7.3.3 Emergente Rollen-Erwartungen

Es ist bereits festgestellt worden, dass die Strategien der Kontextsteuerung nicht notwendig einen kommunikativen Erfolg nach sich ziehen. In den beiden vorangegangenen Unterkapiteln zeigte sich stattdessen, dass der für den weiteren Kommunikationsverlauf bedeutsame Punkt weniger die Selbstdarstellung in der Mitteilung ist, als vielmehr die Selektion des Verstehens. Entscheidend ist nicht die mitteilende, sondern die verstehende Person. Diese muss Vertrauen aufbringen bzw. eine Kooperation für nutzbringend erachten.

Die Ausführungen zur Kommunikationstheorie und speziell jene zur Emergenz der Rollenerwartungen machen zusätzlich den Einfluss des Sozialen erkennbar. Welche Erwartungen die verstehende Person in einem Kontext bzgl. der Rollen hat, ist maßgeblich durch das kollektive Wissen mitbestimmt. Es bestehen (generalisierte) Erwartungen darüber, wie die andere Person wahrgenommen werden möchte, wie sie tatsächlich ist und wie sich die Beziehung zu einem selbst darstellt. Insofern werden nur *vermeintlich* rationale Nutzenabwägungen und Vertrauensabschätzungen vorgenommen. Stattdessen drängen sich der verstehenden Person in der Interaktion zunehmend generalisierte Erwartungen auf, die als Unterstellungen den kommunikativen Erfolg beeinflussen. Es ist im Extremfall sogar denkbar, dass überhaupt nichts mitgeteilt werden sollte, sondern selbst die Mitteilungsabsicht nur eine Unterstellung aufgrund von Rollenerwartungen ist. Auf diese Weise können bspw. auch Motivangebote (Macht, Moral, Mitgefühl, usw.) wie aus dem Nichts auftreten und sich die Erwartung ihres Auftretens im Zusammenhang mit einer bestimmten Rolle festigen.

Aus dem gleichen Mechanismus heraus können auch Konflikte quasi anatzlos entstehen, wenn sich die Rollenerwartungen einer Gegnerschaft zu etablieren beginnen: Es geht dann nicht darum, dass jemand widersprechen wollte, sondern ebenfalls nur darum, dass ihm dies von der verstehenden Person (Ego) unterstellt wird:

„Ego betrachtet (zunächst in Grenzen, dann allgemein) das, was Alter schadet, eben deshalb als eigenen Nutzen, weil er annimmt, daß Alter das, was Ego schadet, als eigenen Nutzen ansieht. Entsprechendes gilt für Alter. [...] Das Interpretationsmuster [des Konflikts] rastet bei den Erwartungen in Bezug auf alter Ego ein: Ego nimmt an [!], daß Alter (als alter Ego) das Konfliktmuster schon praktiziert (wie immer vorsichtig, verdeckt, begrenzt) und zieht daraus für sich die Konsequenzen. Alter beobachtet dies und zieht daraus für sich die Konsequenzen. Ein Konflikt kann deshalb objektiv fast anlaßlos entstehen“ (Luhmann, 1984, S. 531 f.).

Der Konflikt wird demnach nicht durch die *Mitteilung* eines Widerspruchs konstituiert, sondern durch das *Verstehen* eines Widerspruchs. Der Verstehende legt dabei eine bestimmte, nämlich: *seine* Logik an, die etwas (hier: die Mitteilungen) als widersprüchlich erscheinen lässt. Die Logik bietet also die „Formvorschriften für das Herstellen und Erkennen von Widersprüchen“ (Luhmann, 1987, S. 496). Sie ist nicht – wie in einem ersten Zugriff eventuell gedacht werden könnte – allgemeingültig, sondern unterliegt sowohl historischen, als auch individuellen und situativen Bedingungen (vgl. ebd.). Es ist deshalb durchaus möglich, dass unterschiedliche Personen – oder auch dieselbe Person zu einem späteren Zeitpunkt – zu unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich der Frage gelangen, ob sie einen kommunizierten Widerspruch beobachten.¹³⁴

Ganz entscheidend für die Entstehung eines Konflikts sind demnach der Kommunikationsverlauf und die damit einhergehende Entwicklung der Rollenerwartungen. Umgekehrt beeinflusst die Rolle ihrerseits die kommunikativen Selektionen dieser Person, also was von ihr wie mitzuteilen bzw. zu verstehen ist (vgl. Luhmann, 1984, S. 215; Kieserling, 1999, S. 122).

Wenn sich die Erwartung eines Konflikts aufgrund eines leisen Verdachts heraus generalisiert, kommen die Beteiligten meistens selbst nicht mehr aus dem Konflikt heraus. Denn wenn sie sich explizit von ihm distanzieren möchten, wird es ihnen schlicht nicht abgenommen. Jedes Einlenken einer Partei steht aufgrund der generalisierten Erwartungen im kollektiven Wissen unter dem Verdacht, Teil eines hinterhältigen Plans zu sein. Auch Beteuerungen der Aufrichtigkeit helfen da wenig, sondern schüren eher den gegenteiligen Verdacht.¹³⁵

So kann die Kommunikation durch die Generalisierung von Erwartungen die Personen auch entgegen aller entscheidungstheoretischen Ratio in einen Konflikt hineinlotsen. Damit ist selbstverständlich nicht negiert, dass bei den beteiligten Personen (entscheidungstheoretische) Kalkulationen stattgefunden haben und ein Widerspruch eventuell tatsächlich intendiert war; doch wird dies im systemtheoretischen Gedankengebäude nicht zur Bedingung für die Entstehung eines Konflikts gemacht. Alltagssprachlich ist dieses Phänomen

¹³⁴ Es ist hinzuzufügen, dass Ego für die Etablierung eines Konflikts nicht nur den Widerspruch verstehen, sondern darüber hinaus zu gewissem Grade eine Verständigung über das Vorliegen eines Widerspruchs mit Alter unterstellen muss. Andernfalls handelt es sich nur um ein Missverständnis und um keinen tatsächlichen Widerspruch. Wird die Situation allerdings nicht unverzüglich entsprechend aufgelöst, so kann sich auch durch das Missverständnis schnell die Erwartung eines Konflikts generalisieren, wie aus den nachfolgenden Ausführungen hervorgeht.

¹³⁵ Siehe auch den Abschnitt zur indirekten Kommunikation.

bekannt: Da kommt es zu Konflikten, nur weil jemandem die Nase des Gegners nicht passt.¹³⁶

Auf diese Weise können auch im Sportunterricht Konflikte entstehen: So meinen einzelne Schüler*innen vielleicht, dass die Lehrkraft sie nur deshalb als defizitär adressiert, weil die Lehrkraft sie nicht leiden kann und nicht, weil tatsächlich von einem Defizit ausgegangen wird. Oder eine Lehrkraft bezieht das den Unterricht störende Verhalten bestimmter Schüler*innen auf die Rollenbeziehung und fühlt sich deshalb angegriffen, obwohl diese Schüler*innen vielleicht das Wissensgefälle überhaupt nicht anzweifeln, sondern schlicht momentan unkonzentriert sind. In beiden exemplarischen Fällen werden die Ressourcen nicht für die pädagogische Kommunikation verwendet, sondern stattdessen in die Etablierung eines Konflikts investiert.

Doch emergent auftretende und sich generalisierende Rollenerwartungen müssen nicht notwendig in einen Konflikt hineinführen. Auch das Gegenteil ist möglich. Die Rollenerwartungen lassen dann keine Widersprüche zu. Zwei Personen sind sprichwörtlich ‚ein Herz und eine Seele‘. Des Weiteren ist denkbar, dass Personen aufgrund ihrer Rolle für den pädagogischen Erfolg bedeutsame Eigenschaften zugeschrieben werden, die sie gar nicht besitzen. Schüler*innen können bspw. völlig selbstverständlich von einer umfassenden Expertise der Lehrkraft ausgehen und offensichtliche Wissensmängel übersehen (vgl. ähnlich: Luhmann, 1984, S. 215 u. S. 532; Kieserling, 1999, S. 267).

Insgesamt zeichnet die theoretische Analyse der Rollenerwartungen im Zusammenhang mit der Emergenz ein ambivalentes Bild. So sind diese Erwartungen einerseits in der Lage, den kommunikativen Erfolg durch die Heraufbeschwörung von Konflikten zu gefährden, können aber andererseits gerade auch für Harmonie sorgen. Es bleibt daher eine generelle Unwägbarkeit hinsichtlich des kommunikativen Erfolgs im Sportunterricht.

¹³⁶ Gleichwohl geht Luhmann davon aus, dass einer zugemuteten Erwartung nur dann willentlich widersprochen wird, wenn Aussicht darauf besteht, diese konträre Position durchzuhalten. Dies bedürfe entweder eines gewissen Mutes oder eines entsprechenden Verhältnisses der Kontrahenten: „Wer Eigentum und/oder Macht besitzt, kann sich Konflikte leisten [...], da er] andere im Konfliktfalle in aussichtslose Lagen bringen“ (Luhmann, 1984, S. 542) kann und bei „Zulassung physischer Gewalt werden Konflikte entweder gar nicht erst gewagt, oder, wenn sie ausbrechen, relativ rasch und einfach entschieden“ (ebd., S. 539). Kieserling unterstützt diese Einschätzung: „Denn bei starker Vorentscheidung und situativer Absehbarkeit des Konfliktausgangs ist es unwahrscheinlich, daß sich überhaupt noch Personen finden, die verzweifelt genug sind, es gleichwohl darauf ankommen zu lassen“ (Kieserling, 1999, S. 274). Bzw. umgekehrt: „Wer oben steht, kann ablehnen, wenn ungewöhnliche Anträge von unten auf ihn zukommen“ (ebd.).

7.4 Zwischenfazit

Damit Personen zur Kommunikation ermutigt sind, bedarf es kommunikativer Erfolgserlebnisse. Lehrkraft und Schüler*innen müssen also das Gefühl haben, dass die jeweils andere Seite die an sie gerichteten Erwartungen akzeptiert. Im Zusammenhang mit der pädagogischen Kommunikation im Sportunterricht sind dies hauptsächlich zwei Erwartungen: Erstens sollen die Schüler*innen das vermittelte Wissen als zukunftsbedeutsam anerkennen und sich deshalb um dessen Aneignung bemühen. Zweitens geht es um die Akzeptanz der Rollenerwartungen, also um das Wissensgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Beide Erwartungen sind im Sportunterricht mit einer erhöhten Ablehnungswahrscheinlichkeit konfrontiert. Es drohen daher Konflikte und damit ein Scheitern der pädagogischen Kommunikation im Sportunterricht.

Um dies zu verhindern und die kommunikative Anforderung des Erfolgs zu bewältigen, können grundlegend zwei Strategien der Steuerung zum Einsatz kommen. Diese Strategien formen jeweils einen spezifischen Kontext, der die Ablehnungswahrscheinlichkeit der herangetragenen Erwartungen reduziert:

Bei der Gestaltung eines explizit-intensiven pädagogischen Kontextes werden die pädagogischen Erwartungen offensiv vorgetragen. Um die Annahmewahrscheinlichkeit zu erhöhen, können im Sportunterricht zusätzlich entsprechende Motive angeboten werden. So wird der *Autorität* gefolgt, weil davon ausgegangen wird, dass eine Person mit Expertise die Wahrheit mitteilt. *Macht* entfaltet ihren Einfluss durch das Potenzial (willkürlicher) Sanktionen, d. h. durch Strafen und Belohnungen. Auch aus *Mitgefühl* kann Erwartungen entsprochen werden, wenn eine andere Person nicht betrübt, sondern vielleicht sogar glücklich gemacht werden soll. Kommunikation auf der Basis von *Moral* thematisiert die Erfüllung der Erwartungen als Werthaltung und damit als Bedingung der Achtung einer Person. Bei der *Führung* wird den Erwartungen gefolgt, weil auch alle anderen Personen dies tun. Mit all diesen Motiven lässt sich versuchen, die Ablehnungswahrscheinlichkeit der pädagogischen Erwartungen kommunikativ zu reduzieren.

Einen vom Prinzip her gegenteiligen Umgang mit der pädagogischen Absicht kennzeichnet die Gestaltung eines hybrid-uneindeutigen pädagogischen Kontextes. Hier geht es darum, die erzieherischen Erwartungen im Rahmen einer strukturalen bzw. fragmentierten Vermittlung möglichst zu invisibilisieren. Es gilt also, einerseits die pädagogische Absicht zu verbergen, andererseits aber gleichzeitig eine Situation zu schaffen, in der sich die zu beeinflussende Person in der erwünschten Weise entwickelt.

Keine Kontextgestaltung verbindet sich jedoch mit einer Erfolgsgarantie. Beide Steuerungsstrategien sind in ihrer Anwendung gewissen Unwägbarkeiten ausgesetzt. So bedarf es erstens des Vertrauens der zu steuernden Person in die vorgestellten Kontexte mit ihren Rollenerwartungen und den dazugehörigen Motiven. Zweitens muss der Kontext – soll er seinen Einfluss entfalten – in intendierter Weise anschlussfähig an die Logik des zu steuernden psychischen Systems sein. Ein gesichertes Wissen über diese Logik lässt sich jedoch generell nicht erlangen. Dies speziell auch deshalb nicht, weil die Rollenerwartungen emergent sind. Damit verbinden sich eine Ambivalenz in Bezug auf Konflikte. Einerseits können generalisierte Erwartungen Konflikte und damit Blockaden für die pädagogische Kommunikation heraufbeschwören, andererseits sind sie auch in der Lage, die Situation im Sinne eines kommunikativen Erfolgs zu prägen. Die Entwicklung des sozialen System ist so insgesamt nicht mehr sicher prognostizierbar.

Tab. 3: Strategien und Unwägbarkeiten des kommunikativen Erfolgs

Die Erziehung im Sportunterrichts bedeutet die dritte kommunikative Anforderung: Kommunikativer Erfolg	
Strategien zur Bewältigung	Unwägbarkeiten der Strategien
Explizit-intensiver pädagogischer Kontext und Motivation: Wissensgefälle + Autorität, Macht, Mitgefühl, Moral, Führung	Vertrauen der adressierten Person in den Kontext Anschlussfähigkeit an das psychische System der adressierten Person
Hybrid-uneindeutiger pädagogischer Kontext: strukturelle Vermittlung + Invisibilisierung des Wissensgefälles	Emergente Rollenerwartungen: ambivalent in Bezug auf Konflikte

8 Zur Anlage der empirischen Untersuchung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde eine Theorie der Kommunikation im Sportunterricht entworfen. Für die weiterführende Untersuchung gilt es nun zu verdeutlichen, wie von dieser Theorie zur Empirie gelangt werden soll und in welchem Verhältnis Theorie und Empirie hier stehen (vgl. Flick, 2014, S. 422).

8.1 Methodologische Vorbemerkungen

Diese Arbeit nimmt eine konstruktivistische Position ein und erhebt entsprechend ausdrücklich nicht den Anspruch, letztgültige Wahrheiten aufzudecken.¹³⁷ Vielmehr geht es um die Funktionalität der durch die Theorie gegebenen Ordnung zur Beobachtung der Welt. Die Ordnung besteht demnach nicht in der Welt, sondern sie wird durch die beobachtende Person konstruiert und muss für sie funktional erscheinen. (vgl. Reichertz, 2007, S. 284 ff.; Bateson, 1990, S. 363).

Die entwickelte Theorie zur Kommunikation im Sportunterricht ist also kein Abbild der Realität, sondern schlicht der explizierte Ordnungsrahmen, unter dem die konstruierten Daten beobachtet werden. Erst die Theorie ermöglicht eine strukturierte Analyse: Es ist deutlich, worauf bei der Beobachtung der anbrandenden Datenflut zu achten ist und wie die Daten geordnet werden. Die hier entwickelte Theorie kann als funktional bzw. fruchtbar gelten, da sie eine neue Form zur Beobachtung der Kommunikation im

¹³⁷ Von Foerster formuliert aus konstruktivistischer Perspektive im Interview mit Pörksen provokativ: „Wahrheit ist [...] die Erfindung eines Lügners“ (von Foerster & Pörksen, 2013, S. 29). Seine Formel lautet stattdessen, dass das Funktionieren einer Theorie kein Beleg für Wahrheit sei, sondern eben nur ein Beleg für das Funktionieren (vgl. ebd., S. 31 f.). In diesem Sinne lässt sich zwischen der Realität als der gegebenen Umwelt und der Wirklichkeit als der Wahrnehmung dieser Realität unterscheiden; und Realität ist nur als Wirklichkeit wahrnehmbar – bspw. als Funktionieren einer Theorie. Wird die gedankliche Konstruktionen für die Realität gehalten, dann liegt der logische Fehler der Reifikation vor (vgl. Roth, 1997, S. 324 ff.).

Sportunterricht anbietet (vgl. Vogd, 2009, S. 99 f.); insbesondere die Berücksichtigung der Emergenz des Sozialen erscheint innovativ.¹³⁸

Theoriegeleiteten und speziell systemtheoretischen Arbeiten wird oft vorgeworfen, „Empirie auf die Illustration von Theorie zu beschränken“ (John, Henkel & Rückert-John, 2010, S. 325; vgl. Esser, 2007, S. 352). Die Methodologie soll daher gewährleisten, dass die Empirie einen Beitrag zur Entwicklung der Theorie leisten kann und nicht umgekehrt notfalls gewaltsam in die theoretischen Kategorien gezwängt wird (vgl. Vogd, 2009, S. 102). Um Letzteres zu verhindern, erscheint es vorteilhaft, den empirischen Gehalt der Forschungsfragen gering zu halten. Das bedeutet, sie möglichst so abstrakt zu formulieren, dass sie nicht in Konflikt mit den konkreten Beobachtungen kommen können. So ist es möglich, die Daten im Rahmen einer qualitativen Induktion in die Theorie einzuordnen und dabei neue Formen zu entdecken. Dieses Vorgehen verspricht immer dann zudem zu Abduktionen zu führen, wenn Phänomene beobachtet werden, „für die sich im bereits existierenden Wissensvorratslager keine entsprechende Erklärung oder Regel finden lässt“ (Reichertz, 2007, S. 281). Dann geht es um die kreative Weiterentwicklung der Theorie, d. h. um „die Findung einer Ordnung, die zu den überraschenden ‚Tatsachen‘ passt“ (ebd., S. 284; vgl. ausführlich zur Abduktion: Reichertz, 2013).

Doch die konstruktivistische Position hat nicht nur Konsequenzen für die Qualität der erwarteten Erkenntnisse, sondern lehnt auch den methodologischen Realismus ab, d. h. die Annahme einer objektiven Forschungsmethode. Die Konstruktion beginnt also schon viel früher:

„Einerseits spielen schon im untersuchten Alltag Konstruktionen der Teilnehmer eine zentrale Rolle, andererseits trägt der Forscher mit seinen methodischen Entscheidungen (der Auswahl von Material, der Verwendung bestimmter Methoden, der Art der Dokumentation und Interpretation) zur Konstruktion der untersuchten Wirklichkeit bei“ (Flick, 2000, S. 190 f.).

Auch die zur Auswertung herangezogenen Daten sind bereits Konstruktionen, die durch weitere methodische Transformationen *rekonstruiert* werden. Die nun anschließenden Kapitel sollen diese Erkenntnisprozesse nachvollziehbar machen. Es erfolgt daher eine Konkretisierung der Forschungsfrage, eine Beschreibung der Forschungsmethode, sowie Erläuterungen zu den Methoden

¹³⁸ Mit der Veränderung der beobachtungsleitenden Differenzen verbindet sich selbstverständlich auch die Möglichkeit einer Verschiebung der ‚blinden Flecken‘ bei der Beobachtung der Kommunikation im Sportunterricht, d. h. es geraten Dinge aus dem Blick, die andere Theorien noch gesehen haben.

der Fall-Auswahl, der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und der Ergebnis-Darstellung.

8.2 Konkretisierung der Forschungsfrage

Die übergeordnete Forschungsfrage, wie sie sich aus dem in der Einleitung beschriebenen Phänomen ergab, lautet: *Wie wird die Kommunikation im Sportunterricht möglich?*

Die diesbezüglich entwickelte Theorie differenziert drei kommunikative Anforderungen, unterschiedliche Strategien zu ihrer Bewältigung und Unwägbarkeiten hinsichtlich des erfolgreichen Einsatzes dieser Strategien. Auf der Grundlage der dargelegten theoretischen Überlegungen lassen sich folgende differenzierte Forschungsfragen formulieren:

1. *In welcher Form erfolgt im Sportunterricht die Informationsverbreitung und welche Folgen können sich dabei einstellen?*
 - In welcher Form wird die psychische Aufmerksamkeit für die pädagogische Kommunikation im Sportunterricht reguliert? Zu welchen Folgen kann das im Erleben der beteiligten Personen und hinsichtlich der pädagogischen Kommunikation führen?
 - Wer gilt in Interaktionssystemen im Sportunterricht als informiert bzw.: Welchen Einfluss hat die soziale Anwesenheit auf die Informationsverbreitung? Und welche Folgen kann das für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation haben?
2. *In welcher Form erfolgt im Sportunterricht die Verständigung und welche Folgen können sich dabei einstellen?*
 - In welcher Form erfolgt trotz informationell geschlossener Systeme die Verständigung über sportive Bewegung als indirekte Kommunikation im Sportunterricht? In welcher Form wird die symbolische Bedeutung von Bewegung thematisiert? Und welche Folgen kann das für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation haben?
 - In welcher Form erfolgt trotz informationell geschlossener Systeme die Verständigung über Schmerzen, die im Sportunterricht entstanden sind und nun zu einem Abbruch der Aneignungskommunikation führen könnten? Wie wird sozial mit solch potenziell unaufrichtiger Kommunikation umgegangen? Und welche Folgen kann das für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation haben?

- In welcher Form können emergente Symbol-Erwartungen im Sportunterricht auftreten? Wie wird mit solchen Symbolen sozial umgegangen? Wodurch wird das emergente Auftreten von Symbol-Erwartungen begünstigt? Und welche Folgen kann dies für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation haben?
3. *In welcher Form erfolgt im Sportunterricht erfolgreiche pädagogische Kommunikation und welche Folgen können sich dabei einstellen?*
- In welcher Form lässt sich im Sportunterricht ein hybrid-uneindeutiger pädagogischer Kontext inszenieren? Inwiefern vertrauen die Schüler*innen den aktualisierten Rollenerwartungen? Und welche Folgen kann dies für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation haben?
 - In welcher Form wird im Sportunterricht ein explizit-intensiver pädagogischer Kontext inszeniert? Wie wird mit Widersprüchen umgegangen? Welchen Einfluss entfaltet dabei die weitreichende Trivialisierung von komplexen Systemen in der Organisation „Schule“? Welchen Einfluss entfalten emergente Rollenerwartungen? Und welche Folgen kann dies für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation haben?

Um Erkenntnisse in Bezug auf diese Forschungsfragen zu gewinnen, bedarf es einer bestimmten Forschungsmethode. Diese wird im nun unmittelbar folgenden Kapitel grundständig erläutert. In den sich dann weiter anschließenden Kapiteln findet eine detaillierte Ausführung einzelner Elemente der Forschungsmethode statt.

8.3 Forschungsmethode

In dieser Arbeit wird ein qualitatives Vorgehen bevorzugt. Der wesentliche Vorteil gegenüber quantitativen Verfahren wird in einer vergleichsweise besseren Verständigung mit den interviewten Personen gesehen: Es kann bspw. nachgefragt werden, wenn etwas unklar ist. Darüber hinaus legen die Empfehlungen der einschlägigen Literatur ebenfalls ein qualitatives Vorgehen nahe, da es sich bei dieser Arbeit zuvorderst um das geisteswissenschaftliche *Verstehen* von *komplexen* Systemen und von *subjektiven* Sichtweisen handelt; des Weiteren berücksichtigt der qualitative Zugang den explorativen, da Hypothesen generierenden Charakter der Arbeit (vgl. bspw. Flick, 2011, S. 26 ff.). Das gewählte Vorgehen scheint demnach in der Logik der Sozial-

wissenschaft ‚gegenstandsangemessen‘ zu sein und verspricht daher eine gute Anschlussfähigkeit an die bereits vorliegende Forschung.¹³⁹

Zur Beantwortung der Forschungsfragen sollen Interaktionen im Sportunterricht beobachtet werden, an denen Sportlehrkräfte und Schüler*innen beteiligt sind. Zusätzlich zu dieser sozialen Ebene bedarf es eines Zugangs zu den psychischen Wirklichkeiten der an der Interaktion beteiligten Personen. Eine solche Verbindung der Wirklichkeiten von Forschungsperspektive, Lehrkraft und Schüler*in verspricht abduktive Aufklärung über Formen und Folgen von sozialen sowie psychischen Prozessen und Strukturen im Sportunterricht. Für diese Zwecke scheint der Einsatz der Methode des Stimulated Recall geeignet und bewährt (vgl. Krieger, 2011b, S. 95; Messmer, 2015, Abschnitt 6; Borggreffe & Cachay, 2015, S. 68):

„Als ‚Stimulated Recall‘ werden gemeinhin Forschungsverfahren bezeichnet, die mithilfe eines Stimulus (oft in der Form eines Videos) InterviewpartnerInnen dazu auffordern, ihre Gedanken explizit zu äußern“ (Messmer, 2015, Abschnitt 2).

Entsprechend der Methode des Stimulated Recall erfolgt zuerst eine audiovisuographische Aufzeichnung der Geschehnisse im Forschungsfeld. Dieses Vorgehen ist für die Analyse von Interaktionen prädestiniert (vgl. Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013, S. 12 f.). Aus diesem Videomaterial werden dann einzelne Szenen ausgesucht. Die entsprechenden Video-Sequenzen dienen als Stimulus in tontechnisch aufgezeichneten Interviews mit jenen Personen, die an den Szenen beteiligt sind. Dadurch lässt sich beobachten, wie sich diese Personen an die in den audiovisuographischen Daten ‚konservierte Realität‘ erinnern.

Im Hinblick auf die Zielstellung erscheint hier konkret der Einsatz von *problemzentrierten Interviews* angebracht, da dieses Verfahren speziell das Erleben und die Motive unterschiedlicher Personen in einer bestimmten Situation expliziert und gleichzeitig abduktive Erkenntnisse auf der Basis einer Theorie ermöglicht. Die Grundidee des problemzentrierten Interviews besteht darin, die befragte Person im Einzelinterview zu relativ freien Narrationen

¹³⁹ Der Verweis auf die Gegenstandsangemessenheit diene hier der Akzeptanz des weiteren Vorgehens. Nichtsdestotrotz sei darauf hingewiesen, dass die sogenannte Gegenstandsangemessenheit als vermeintlich wichtiges Qualitätskriterium für die Forschungsarbeit insbesondere in konstruktivistisch orientierten Arbeiten äußerst fragwürdig ist. Immerhin ist die Realität nur als Wirklichkeit beobachtbar, wobei sich die Wirklichkeit der Forschungsmethode verdankt. Es handelt sich um eine „epistemologische Verschlingung von Forschung und Gegenstand“ (Nassehi & Saake, 2002, S. 81), wodurch Gegenstandsangemessenheit als Qualitätskriterium obsolet wird (vgl. zur Problematik von Gütekriterien in der qualitativen Forschung: Flick, 2014, insb. S. 417).

anzuregen, dabei aber immer wieder einen bestimmten Problemzusammenhang zu fokussieren (vgl. zur Methode des problemzentrierten Interviews: Witzel, 2000, Abschnitt 1 u. 2; vgl. zur Auswahl des problemzentrierten Interviews: Flick, 2011, S. 268 ff.).

Die Methode des Stimulated Recall verbindet sich mit einer *kasuistischen Forschung*. Entsprechend sollen in der vorliegende Arbeit theoretische Verallgemeinerungen von Einzelfällen zu neuen Erkenntnissen in Bezug auf die zu entwickelnde Theorie führen. Solche Verallgemeinerungen sind möglich, da einerseits aufgrund des qualitativen Stichprobenplans (s. u.) von einer Repräsentativität des speziellen Falls für die allgemeine Unterrichtspraxis ausgegangen werden kann und es sich zudem nicht um eine empirisch-statistische, sondern um eine *theoretische* Verallgemeinerung handelt. Es wird gemäß der methodologischen Vorbemerkungen also keine Aussage über die Realität getroffen, sondern die Wirklichkeit der *Theorie* weiterentwickelt (vgl. Schreier, 2010, S. 241 f. u. S. 248).

Für die Auswertung der Fälle¹⁴⁰ kommt die „Kunst der Interpretation“ (Bude, 2004) zum Einsatz. Dabei gelten die Interviewaussagen der befragten Personen grundsätzlich als aufrichtige Mitteilungen¹⁴¹, da diese Annahme erstens durch gute Argumente gestützt ist (vgl. ebd., S. 572 ff.) und es zweitens für die theoretische Verallgemeinerung unerheblich erscheint, welche Form der Wirklichkeit analysiert wird, denn zentral „ist nicht die Authentizität eines Falls, sondern seine exemplarische Rückbezüglichkeit für die Praxis“ (Wolters, 1999, S. 79). Um bei der Interpretation das Kriterium der Nachvollziehbarkeit zu erfüllen, werden alle Deutungen und Verallgemeinerungen mit mindestens vier Personen, die den Forschungsprozess begleiten, ausführlich verhandelt (vgl. Flick, 2011, S. 500; in der Sportdidaktik: Wolters, 2002b, S. 81; 2008, S. 144).

Die Methode des Stimulated Recall erhebt in der Sportdidaktik den Anspruch, „Unterrichtspraxis nicht nur zu dokumentieren, sondern auch zu beraten“ (Messmer, 2015, Abschnitt 4). Diese Zielstellung ist der sportdidaktischen Kasuistik grundsätzlich zu Eigen (vgl. Wolters, 2002b, S. 78; Scherler, 2004, S. 26 f.) und soll in der hier vorliegenden Arbeit in Form von Reflexionsangeboten erfolgen. Dazu werden den beobachteten Unterrichtsver-

¹⁴⁰ Auf die Methode der Fall-Auswahl und auf die Frage, wie hier Fälle konstruiert werden, wird im folgenden Kapitel eingegangen.

¹⁴¹ Womit nicht ausgeschlossen ist, dass es sich in der Interview-Interaktion nur um eine *situative* Rekonstruktion von Wirklichkeit der Befragten handelt; eine interaktionsüberdauernde Gültigkeit und damit Reproduzierbarkeit wäre bei nicht-trivialen Systemen – was ja sowohl psychische als auch soziale Systeme sind! – ohnehin eine Überraschung.

läufen vergleichend Alternativen gegenübergestellt, die sich aus der Theorie ableiten.

Dieses Vorgehen bietet sich an, denn eine Stärke der Systemtheorie besteht in ihrer „*Methodologie des Vergleichs*. Sie führt Unterscheidungen [...] deshalb ein, um systematische Gesichtspunkte zu gewinnen, die einen Vergleich [...] erlauben“ (Stichweh, 2010, S. 24). Die Konstruktion solcher Bezugspunkte für einen Vergleich ist die zentrale Leistung der Theoriearbeit (vgl. Luhmann, 1984, S. 86).

Die systemtheoretische Perspektive eignet sich also in besonderem Maße für den Vergleich von funktional äquivalenten Strategien, die zur Erfüllung einer als Bezugspunkt gesetzten Anforderung eingesetzt werden. „Dabei geht es kaum darum, ‚wirkliche‘ Kausalitäten zu ermitteln (das ist eigentlich seit Kant ausgeschlossen), sondern darum[,] verschiedene, funktional äquivalente Kausalattributionen zu vergleichen“ (Fuchs, 2003, S. 206). Zentral ist also der Vergleich von Strategien, von denen *angenommen* wird, dass sie zur Erfüllung einer Anforderung beitragen. Dieses Vorgehen nennt sich *funktionale Analyse*¹⁴². Es handelt sich um eine der Systemtheorie inhärenten Vergleichstechnik, „die sich nicht zuerst für ‚Identifikationen‘ (= Funktionsbestimmungen) interessiert, sondern für den Vergleich von Verschiedenartigem unter dem Gesichtspunkt der relativen Gleichheit einer [erwarteten] Funktionserfüllung“ (Stichweh, 2010, S. 25). Der Gewinn der funktionalen Analyse besteht dann darin, funktional äquivalente Strategien aufzuzeigen, „was den Blick auf den Umgang mit Kontingenz freilegt“ (Nassehi & Saake, 2002, S. 83). „Der forschende Blick bekommt dann nicht nur zu sehen, was der Fall ist, sondern vor allem, was *nicht* der Fall ist“ (ebd., S. 70). Dadurch wird es möglich, aus der Theorie heraus alternative Unterrichtsverläufe für die einzelnen Fälle als Reflexionsangebote anzubieten.

8.4 Methode der Fall-Auswahl

In der quantitativen Forschung geht es bei der Bestimmung der Stichprobe darum, repräsentative Daten für eine *statistische* Verallgemeinerung zu erhalten. In der qualitativen Forschung ist dies anders, da statt einer statistischen eine *theoretische* Verallgemeinerung angestrebt wird. Das entscheidende Kriterium für die Fall-Auswahl ist deshalb nicht die Repräsentativität der Datenbasis sondern ihre *Relevanz*, d. h. die Stichprobe wird so gewählt, „dass der Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Fragestellung möglichst hoch ist“ (Schreier, 2010, S. 241).

Beim Stimulated Recall, der hier angesetzten Forschungsmethode, findet die Fall-Auswahl in vier Stufen statt: Die erste Eingrenzung vollzieht sich bei

¹⁴² Es gibt diverse Spielarten der funktionalen Analyse (vgl. John, 2010).

der Entscheidung, welche Sportunterrichtsstunden audiovideographisch erfasst werden. Die zweite Eingrenzung betrifft die Video-Szenen¹⁴³, die in den problemzentrierten Interviews als Stimulus zum Einsatz kommen. Drittens geht es um die Auswahl der interviewten Personen. Und schließlich werden in dieser Arbeit viertens nur eine Auswahl der Video-Szenen und der dazugehörigen Interviewdaten in den Fall-Analysen dargestellt. Die folgenden Ausführungen sollen erläutern, in welcher Weise die Fall-Auswahl auf den vier Stufen jeweils eine Konkretisierung erfährt:

Auswahl des Forschungsfeldes

Da das Forschungsfeld relativ gut bekannt ist, kann hier zur Maximierung des Erkenntnisgewinns ein *qualitativer Stichprobenplan* Anwendung finden. Dazu sind nun die für die Fallauswahl relevanten Fall-Merkmale und ihre Ausprägungen zu benennen. Bei der Fallauswahl ist zu berücksichtigen, dass keine Verzerrungen hinsichtlich der für die theoretische Verallgemeinerung als relevant erachteten Merkmale auftreten bzw. dass keine für die Fragestellung relevanten Fälle bereits im Vorfeld ausgeschlossen werden (vgl. Schreier, 2010, S. 245 f.).

Damit der angestrebte Erkenntnisgewinn eine gewisse Tragweite für die Unterrichtspraxis erlangen kann und gleichzeitig der Feldzugang nicht unnötig verbaut wird, soll eine Konzentration auf den ‚üblichen‘ Sportunterricht erfolgen; was als ‚üblich‘ angesehen wird, das ist im Folgenden expliziert. Des Weiteren sind unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen ökonomisch effiziente Entscheidungen zu treffen (vgl. Flick, 2004, S. 262 f.). So kommt es zu folgender Aufstellung:

- a) Sportstätte: Es wird ausschließlich Sportunterricht in der Sporthalle betrachtet, da quantitativ die meisten Sportunterrichtsstunden dort stattfinden. Es erfolgen deshalb keine Aufnahmen in z. B. Außenbereichen, Gymnastik-, Pausen- oder Schwimmhallen. Zudem gewährleistet dies, dass die technischen Verfahren für die Datenerhebung konstant und routiniert eingesetzt werden können.
- b) Region: Es wird ausschließlich Sportunterricht in Nordrheinwestfalen betrachtet. Dies garantiert erstens einen organisatorisch konstanten Rahmen, was nicht zuletzt auch die gesetzlichen Vorgaben betrifft (u. a. bspw. den Lehrplan). Des Weiteren ist dies ökonomisch, da die Anfahrtswege zur Datenerhebung kurz gehalten werden.

¹⁴³ Die Video-Szenen symbolisieren bestimmte *Episoden* (vgl. zu dieser Begriffswahl in Bezug auf Unterricht: Scherler, 2004, S. 23; Luhmann, 2002, S. 108; etwas anders: Messmer, 2005, S. 47).

- c) Inhalt/Methode: Ausgeschlossen werden Unterrichtseinheiten, die methodisch oder inhaltlich als Spezialformate angesehen werden, bspw. reine Theoriestunden, Monoedukation oder Projektwochen. Solche Formate sind vergleichsweise selten und daher kein üblicher Sportunterricht.
- d) Kompetenz: Es wird ausschließlich Sportunterricht von Sportlehrkräften betrachtet, die die Fakultas Sport besitzen und schon mindestens fünf Jahre Sportunterricht erteilen, also eine gewisse Berufserfahrung und Professionalität besitzen.
- e) Schulform: Es wird ausschließlich Sportunterricht der Klassenstufen 6 bis 10 an Gesamtschulen und Gymnasien betrachtet. Ohne diese Eingrenzung wäre bzgl. der Forschungsmethodik das Alter der interviewten Schüler*innen stärker zu berücksichtigen (vgl. Vogl, 2012, S. 313 ff.). Des Weiteren sind bei diesen Schulformen große Schnittmengen mit den bis hier aufgestellten Forderungen des Feldzugangs zu erwarten.
- f) Geschlecht der Lehrkraft: Da Interaktionsverläufe im Sportunterricht vom Geschlecht der Lehrkraft abhängig sein können¹⁴⁴, wird bei der Auswahl der Lehrkräfte auf eine geschlechtsparitätische Verteilung geachtet.

Da es in dieser Arbeit um die Kommunikation *im* Sportunterricht geht, werden auch nur solche Interaktionen beobachtet, die tatsächlich in der Unterrichtszeit der Sportstunde stattfinden. Anfang und Ende der zur Auswertung herangezogenen Video-Aufzeichnungen sind dabei durch die Begrüßung und die Verabschiedung der Schüler*innen durch die Lehrkraft bestimmt.

Aus forschungsökonomischen Gründen ist die Stichprobe auf drei Schulklassen begrenzt, die im Jahr 2015 jeweils ca. vier Wochen begleitet wurden. Der Feldzugang erfolgte über Dritte, d. h. die Lehrkräfte und der Forscher kannten sich vor dem Auftaktgespräch nicht oder nur flüchtig. So ließen sich folgende Videoaufnahmen realisieren:

¹⁴⁴ Siehe bspw. die Ausführungen zu den formalen Rollenerwartungen auf S. 51 und auf S. 81 in dieser Arbeit.

Tab. 4: Übersicht zum ausgewählten Forschungsfeld

	Klasse 6	Klasse 8	Klasse 10	gesamt
Schulform	Ges.-Sch.	Gymn.	Gymn.	
Geschlecht d. Lehrkraft	männl.	weibl.	männl.	
Inhalte	Basketball	Fitness	Fitness	
	Dodgeball	Kegelklau		
gefilmte U.-Einheiten	4	6	4	14
Filminuten	250	337	230	817

Auswahl der Video-Szenen

In den problemzentrierten Interviews sollen als Erzähl-Stimulus Video-Szenen eingesetzt werden. Deren Auswahl erfolgt auf der Basis der aufbereiteten audiovideographischen Aufzeichnung der Sportunterrichtseinheiten. Dabei ist das leitende Kriterium der Bezug zu den drei kommunikativen Anforderungen. Es werden solche Szenen ausgewählt, bei denen sich zum einen aus der Theorie heraus Fragen ergeben und die sich zum anderen in den Interviews zur Thematisierung von mindestens einer kommunikativen Anforderung eignen. Die ausgewählten Szenen spiegeln – ganz im Sinne der Forschungsfrage – den *Alltag* von Sportlehrkräften wider. Damit wird auf die Thematisierung von Ausnahmesituationen verzichtet, da sich diese nur schwerlich mit einer theoretischen Verallgemeinerung in Einklang bringen lassen. Dieses Verfahren soll insgesamt den abduktiven Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Forschungsfragen begünstigen (vgl. zur Auswahl von Szenen auch: Scherler, 2004, S. 23; Wolters, 2008, S. 139 f.).

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht, in wie vielen der ausgewählten Szenen die jeweiligen kommunikativen Anforderungen thematisiert wurden. Die Ungleichheiten in der Verteilung begründen sich nicht nur mit den Forschungsentscheidungen, sondern resultieren auch wesentlich aus den Unterrichtsprozessen und dem deshalb vorliegenden Videomaterial.

Tab. 5: Übersicht der ausgewählten Video-Szenen

	Kl. 6	Kl. 8	Kl. 10	gesamt
ausgewählte Szenen	9	13	13	35
... zur Informationsverbreitung	4	4	4	12
... zur Verständigung	6	12	9	27
...zum pädagogischen Erfolg	6	8	10	24

Auswahl der Interviewten Personen

Grundsätzlich sind für die Interviews nur Personen auszuwählen, die an der Video-Szene beteiligt sind. Dies ist in jedem Fall die jeweilige Lehrkraft. Hinzu kommt stets mindestens ein Mitglied der Lerngruppe als Vertretung der Seite der Schüler*innen, damit die Perspektivenvielfalt gewährleistet ist (vgl. analog Friedrich, 1991, S. 43 ff.). Da aus forschungsökonomischen Gründen nicht immer alle an der Szene beteiligten Schüler*innen interviewt werden können, sollten die ausgewählten Personen einen solchen Bezug zur jeweiligen Szene aufweisen, der eine selbstständige Fokussierung auf die Forschungsfragen möglichst wahrscheinlich erscheinen lässt.

Obwohl alle Schüler*innen der Datenerhebung im Vorfeld zugestimmt hatten, bestand nachträglich nicht immer die Bereitschaft, sich auch in einem Interview zu äußern (vgl. zur Forschungsethik bei Schüler*innen-Interviews: Vogl, 2012, S. 302-306). Unter dieser Einschränkung ließen sich folgende Interviews realisieren:

Tab. 6: Übersicht der Interviews

	Kl. 6	Kl. 8	Kl. 10	gesamt
Anzahl Schüler*innen-Interviews	15	15	15	45
Interviewminuten insgesamt	432	233	251	916
Interviewminuten gemittelt	29	16	17	20
Anzahl Lehrkraft-Interviews	1	4	2	7
Interviewminuten insgesamt	226	278	203	707
Interviewminuten gemittelt	226	70	102	101
Interviews insgesamt	16	19	17	52
Interviewminuten insgesamt	658	511	454	1623

Auswahl der dargestellten Fälle

Für die Bestimmung der in dieser Arbeit darzustellenden Fälle gilt es, den Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Forschungsfragen zu maximieren (vgl. Schreier, 2010, S. 241; Flick, 2011, S. 531), wobei die Begrenzung der Fall-Analysen durch die gegebenen Forschungsressourcen zu berücksichtigen ist.

In diesem Sinne wurden sieben Fall-Kapitel zusammengestellt, wobei sich ein Kapitel auf die Darstellung von zwei Fällen bezieht (siehe Tab. 7). Es handelt sich demnach um acht ausgewählte Fälle, die alle kommunikativen Anforderungen abdecken. Darüber hinaus fokussieren die Fälle die in der Theorie dargelegten Unwägbarkeiten, die sich mit den einzelnen Strategien zur Bewältigung der kommunikativen Anforderungen verbinden.

Tab. 7: Übersicht der ausgewählten Fälle

	Kl. 6	Kl. 8	Kl. 10	gesamt
Fälle: Informationsverbreitung		1	1	2
Fälle: Verständigung	1	2	1	4
Fälle: Pädagogischer Erfolg	2			2
Fälle: gesamt	3	3	2	8

In der kasuistischen Sportdidaktik ist es in Anlehnung an die sprechakttheoretische Forschung üblich, zuvorderst Misslingens- und Unglücksfälle auszuwerten, da hier ein höherer Erkenntnisgewinn vermutet wird (vgl. Scherler, 2004, S. 22). Hierfür bedarf es einer Norm, anhand der beurteilt werden kann, ob die in den Fakten eines Falls symbolisierte Realität als gelungen oder misslungen anzusehen ist. Diese Norm ist abhängig von der beobachtenden Person:

„Was für Lehrende ein Problem ist, können Schüler für eine Lappalie halten. Was für Schüler ein Problem ist, kann für Lehrer eine Bagatelle sein. Und was für Lehrer und Schüler problemlos ist, kann von Beobachtern [bspw. einer theoriegeleiteten Forschungsgruppe] zum Problem gemacht werden“ (vgl. Scherler, 2004, S. 26).

Es erscheint naheliegend, die in dieser Arbeit entwickelte Theorie als Norm zur Identifizierung von Unglücksfällen anzulegen. Sie eignet sich hierzu jedoch nur sehr eingeschränkt: Mit ihr lassen sich Unterrichtsprozesse beschreiben und die Frage klären, ob Kommunikation wahrscheinlicher wird; es lässt sich aber letztlich nicht eindeutig entscheiden, ob auch die *Form* dieser Prozesse und die sich einstellenden *Folgen* wünschenswert sind. Insofern fällt es schwer, die Fälle aus der Theorie heraus zu klassifizieren. Möge diese Entscheidung anhand der eigenen individuellen Normen nach der Lektüre der Reflexionsangebote selbst getroffen werden.

8.5 Methoden der Datenerhebung und der Datenaufbereitung

Durch die Erhebung von Daten wird die Wirklichkeit konstruiert, d. h. es erfolgt eine beständige Symbolisierung der flüchtigen Realität zum Zweck der Interpretation (vgl. Flick, 2000, S. 192). Es geht nun um die Erläuterung, in welcher Weise diese Konstruktion in der vorliegenden Arbeit erfolgt.

Für die Forschungsmethode des Stimulated Recall bedarf es zweier Erhebungsmethoden: Die audiovideographische Aufzeichnung von Sportunterricht zur Generierung von Fällen und die tontechnische Aufzeichnung von

problemzentrierten Interviews mit den beteiligten Personen.¹⁴⁵ Für die weitere Auswertung der audiovisuellen Primärdaten erfolgt darüber hinaus eine Datenaufbereitung in Form der Transkription.

Audiovideographische Aufzeichnung von Sportunterricht

Die audiovideographischen Möglichkeiten sind insbesondere durch die Beeinflussung des untersuchten Feldes (die sogenannte Reaktanz) begrenzt. Es gilt daher, die Anzahl der für die Generierung der benötigten Daten eingesetzten Kameras und Mikrofone zu minimieren (vgl. Tuma et al., 2013, S. 73).

Für die audiovideographische Analyse der Kommunikation im Sportunterricht bedarf es Aufnahmen, in denen einerseits die Interaktion fokussiert ist und andererseits der Gesamtzusammenhang des dynamischen Geschehens erkennbar ist. Daher sind drei Kameras und ein Mikrofon erforderlich: Die Aufzeichnung von Interaktionen verlangt den Einsatz von zwei Kameras und eines Mikrofons (vgl. Tuma et al., 2013, S. 72); eine dritte Kamera erfasst die Totale. Auf der Basis von drei Probeaufnahmen (die nicht in die Analyse eingegangen sind) wurde zur audiovideographischen Aufzeichnung mit der genannten Technik konkret folgendes Verfahren entwickelt:¹⁴⁶

Zwei Kameras werden ortsfest in diagonal gegenüberliegenden Ecken der Sporthalle auf Stativen in ca. 1,2 m Höhe aufgestellt und jeweils von einer Person bedient. Die Fokussierung dieser beiden Kameras bestimmt sich durch die Position der Sportlehrkraft: Die Kamera, in deren Hallenhälfte sich die Sportlehrkraft befindet, fokussiert die Lehrkraft und ggf. örtlich nahe Schüler*innen in der Halbtotale, d. h. auf der Aufnahme sind die Körper möglichst groß und vollständig zu sehen. Die andere Kamera, in deren Hallenhälfte sich die Lehrkraft also gerade nicht befindet, zeichnet die Totale auf, so dass für die spätere Analyse stets ein Überblick über das gesamte Unterrichtsgeschehen zur Verfügung steht.

Die dritte Kamera erfasst ebenfalls die Halbtotale der Interaktionen. Um flexibel auf die Dynamik des Sportunterrichts reagieren zu können, wird die Kamera als bewegliche Handkamera geführt. Ihr Fokus ist stets die Lehrkraft, allerdings aus möglichst orthogonaler Perspektive zur Halbtotale, die durch die jeweilige ortsfeste Kamera aufgezeichnet wird. So ist relativ gut gewähr-

¹⁴⁵ Für beide Erhebungen bedarf es der schriftlichen Zustimmung der betroffenen Lehrkräfte und der Schüler*innen bzw. derer Eltern sowie der zuständigen Behörde (vgl. insb. zu forschungsethischen Konventionen: Vogl, 2012, S. 302-305).

¹⁴⁶ Ein ähnliches Arrangement für die audiovisuelle Datenerhebung im Sportunterricht zur Analyse der Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion entwirft Rehbein (1978, S. 66-79; vgl. auch Messmer, 2015, Abschnitt 4). Krieger (2011b, S. 92 f.) reflektiert selbstkritisch seine Datenerhebung mit nur einer Kamera.

leistet, dass in jeder Situation die Gesichter und Gesten aller an der Kommunikation beteiligten Personen im Bild sind.

Zur Aufzeichnung des Tons erhält die Lehrkraft ein kleines Ansteckmikrofon nebst Sender, das sie sich an ihr Revers heftet. Über Empfänger wird das Tonsignal dem Aufnahmegerät und mittels Knopfkopfhörer zudem den Personen an den Kameras zugeleitet.

Für eine möglichst geringe Reaktanz verhalten sich die beobachtenden Personen während des Unterrichts ruhig und unauffällig: Ihre Kleidung ist entsprechend des Kontextes sportiv gewählt, es wird nicht gesprochen (insbesondere nicht mit den am Unterricht beteiligten Personen), die Mimik ist neutral. Die Personen in den Hallenecken sitzen hinter ihren ortsfesten Kameras. Die Person mit der mobilen Handkamera bewegt sich möglichst Konform zum Strom des Unterrichts und hält die Kamera dicht am Körper; speziell bei Einzelgesprächen wird zudem nur die Kamera, nicht aber der eigene Blick auf die Interaktion gerichtet.

Die aufgezeichneten Video- und Audiodaten werden mittels einer entsprechenden Software zusammengeführt und synchronisiert. So entsteht für die weitere Auswertung eine Videodatei, in welcher der Unterricht gleichzeitig aus drei Kameraperspektiven und hinterlegt mit der Audiospur des Ansteckmikrofons zu beobachten ist.

Für eine effiziente Auswertung der Videos beobachten und protokollieren die Personen an den ortsfesten Kameras den Sportunterricht begleitend zu ihren Aufnahmen. Dabei konzentrieren sie sich auf die drei zentralen Fragestellungen, also die Informationsverbreitung, die Verständigung und den pädagogischen Erfolg. Diese Protokolle dokumentieren nicht nur schriftlich den Unterrichtsverlauf, sondern offenbaren insbesondere Muster sowie Besonderheiten bzgl. der kommunikativen Anforderungen und erleichtern so die anschließende Identifizierung von Fällen.

Unter Zuhilfenahme der Unterrichtsprotokolle werden aus den erstellten Videos die Impuls-Sequenzen für die problemzentrierten Interviews extrahiert. Diese Sequenzen weisen eine durchschnittliche Spielzeit von 75 Sekunden auf.

Problemzentrierte Interviews

Die Zeitspanne zwischen der Videoaufzeichnung und den Interviews sollte möglichst kurz sein, damit sich die Befragten noch gut an die jeweilige Situation erinnern können. Im Optimalfall findet das Interview noch vor der nächsten Sportstunde statt. Dies ist aus organisatorischen Gründen jedoch nicht immer möglich, da das Forschungsprojekt hier von den Möglichkeiten der Schule und den Zugeständnissen der für die Interviews ausgewählten Personen abhängig ist.

Zu Beginn des problemzentrierten Interviews geht es darum, in einem lockeren Gespräch das Vertrauen der befragten Person zu gewinnen und ihre Erzählbereitschaft zu wecken. Zu diesem Zweck wird u. a. Anonymität zugesichert, die Aufnahmetechnik vorgeführt und die Idee der Forschungsmethode deutlich gemacht: Allein die befragte Person kennt ihr Erleben in den betreffenden Szenen und die Ausführungen im Interview helfen bei der Rekonstruktion der Szenen; insbesondere für die Schüler*innen ist herauszustellen, dass es sich bei dem Interview nicht um eine Prüfung handelt, bei der es richtige oder falsche Antworten gibt (vgl. speziell bzgl. dieses Intervieweinsteigs: Vogl, 2012, S. 307 u. S. 317).

Nach der Einführung wird der interviewten Person die Video-Sequenz mit der Bitte vorgespielt, das Gesehene aus ihrer Sicht zu beschreiben. Dieser offene Auftakt bietet Anschlussmöglichkeiten für die Problemzentrierung entlang eines Leitfadens, der für jedes Interview individuell erstellt wird. Er umfasst als übergeordnete Orientierung das Transkript der betreffenden Unterrichtsszene und eine kurze Einordnung der Episode in die theoretischen Zusammenhänge. Des Weiteren sind Frageideen zu thematischen Blöcken vorformuliert. Das Interview nimmt also einerseits die Rekonstruktionen des Befragten akzeptierend auf, fokussiert aber andererseits die theoriebezogen Forschungsfragen über die kommunikativen Anforderungen im Sportunterricht.

Damit sich die Interviewleitung vollständig auf das Gespräch konzentrieren kann, wird es tontechnisch aufgezeichnet. Zusätzlich protokolliert eine Assistenz den Gesprächsverlauf und achtet parallel insbesondere darauf, dass alle im Leitfaden vermerkten Themen tatsächlich besprochen werden und die Antworten der interviewten Person verständlich sowie auf die Fragen bezogen sind.

Transkription

Sowohl die Video-Sequenzen als auch die Interviews werden vollständig transkribiert. Das Notationsdesign berücksichtigt hierbei speziell die gängigen Maximen der Angemessenheit und der Lesbarkeit (vgl. Dittmar, 2009, S. 84).¹⁴⁷

Da weniger die Form als vielmehr die Information der zu transkribierenden Mitteilungen von analytischem Interesse ist, empfiehlt sich deshalb eine

¹⁴⁷ Andernfalls wird der Verdacht erweckt, den Berufsstand der Sportlehrkraft aufgrund der dort offenbar üblichen Sprache verhöhnen und der eigenen Forschung aufgrund einer vermeintlich wissenschaftlichen Transkription mehr Gewicht verleihen zu wollen. Tatsächlich behindern informationsüberlastete Transkripte den Erkenntnisgewinn für die Forschung und die Nachvollziehbarkeit der Argumentation beim Lesen (vgl. Dittmar, 2009, S. 84; Flick, 2011, S. 379 ff.; Wurzel, 2004).

literarische bzw. orthographische Umschrift der audiovisuellen Daten (vgl. Flick, 2011, S. 379 ff.; Wurzel, 2004, S. 306).¹⁴⁸ Für die Fall-Rekonstruktionen erfahren die Interviewtranskripte eine zusätzliche standard-orthographische Glättung, indem lautliche Verschleifungen (wie bspw. ‚hamwa‘ statt ‚haben wir‘), Wortwiederholungen und Füllwörter (wie bspw. ‚äh‘ und ‚hm‘) aufgelöst werden. Bei der Transkription ergänzte verbale Einheiten (Satzvervollständigungen), auffällige nicht-segmentale Phänomene (z. B. Sprechlautstärke, Sprechpausen, Verhalten) und Kommentare (z. B. Kontextinformationen für Personalpronomen, Vermerk von Simultanereignissen) sind in eckigen Klammern eingefügt.

Personennamen, Ortsangaben und sensible Kontextinformationen werden einer faktischen Anonymisierung unterzogen. Dazu sind die Namen der Lehrkräfte auf ihre Rollenbezeichnung ‚Lehrerin‘ bzw. ‚Lehrer‘ reduziert und die Namen der Schüler*innen in der Weise pseudonymisiert, dass alle für die Interpretation relevanten Informationen erhalten bleiben (vgl. zu dieser Form der Anonymisierung qualitativer Daten: Meyermann & Porzelt, 2014).¹⁴⁹

8.6 Methode der Ergebnisdarstellung

Jede Form der Darstellung von Realität ist eine Konstruktion, die auf den logischen Strukturen der beobachtenden Person beruht. Eine objektive Beschreibung der Realität gibt es nicht. Die Video-Transkripte sind ebenso Konstruktionen wie die Interviewzitate, ihre Zusammenstellung und ihre Interpretation (vgl. Flick, 2000, S. 190 ff.; Lüsebrink, 2012; Wolters, 2008, S. 141).¹⁵⁰

Die Besonderheit von *wissenschaftlichen* Konstruktionen beruht auf der konsequenten Anwendung einer explizierten Konstruktionslogik, also der Offenlegung von Theorie und Methode. Dies gilt auch für die Methode der Ergebnisdarstellung (vgl. Flick, 2011, S. 541 ff.; Wolters, 2008, S. 143).

In der qualitativen Forschung gibt es sehr unterschiedliche Formen der Ergebnisdarstellung. Das primäre Anliegen besteht jedoch stets darin, die gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar und überzeugend zu präsentieren. Dafür empfiehlt sich hier eine Orientierung an den zeitgenössischen Konventionen der Sportwissenschaft (vgl. Flick, 2011, S. 533-537; Wolters, 2008, S. 141 f.).

¹⁴⁸ Alle interviewten Personen sprechen Hochdeutsch. Insofern sind literarische und orthographische Umschrift hier gewissermaßen identisch (vgl. Dittmar, 2009, S. 64 ff. u. S. 96).

¹⁴⁹ Die beobachtete Konstruktion von Geschlecht wird für die Falldarstellung übernommen.

¹⁵⁰ Deshalb wurde im vorangegangenen Kapitel die Konstruktion der Daten erläutert, damit der Forschungsprozess nachvollziehbar ist.

Die kasuistische Sportdidaktik – namentlich: Krieger (2011b, S. 93), Lüsebrink (2006, S. 56), Messmer (2005, S. 41 f.), Scherler (1989, S. 216 ff.), Schierz (1986, S. 26 f.) und Wolters (2006, S. 172 f.) – bevorzugt Falldarstellungen in möglichst einfacher Sprache, wobei die Konstruiertheit des Falls in seiner Darstellung zudem nicht explizit hervorgehoben wird. Bei den Falldarstellungen handelt es sich deshalb in der Regel um sogenannte „*realistische Geschichten*“ (Flick, 2011, S. 533). Dieser Konvention soll hier in ähnlicher Weise gefolgt werden. Es wird daher der subjektive Anteil an der Konstruktion der Ergebnispräsentation in den Formulierungen ausgeblendet. Die Sichtweisen der Schüler*innen und Lehrkräfte erhalten dagegen in Form direkter Zitate ein besonderes Gewicht. Im Übrigen bedienen sich die Fall-Beschreibungen einer Beobachtungssprache, die weitestgehend auf theoretische Bezüge verzichtet (vgl. Flick, 2011, S. 533 f.).¹⁵¹

Jede Fall-Analyse ist mit einem Zitat als „Schlüsselsatz“ (Scherler, 2004, S. 24) überschrieben, der das Erkenntnisinteresse markiert, das sich mit dem Fall verbindet. Die Kapitel selbst gliedern sich jeweils in drei Abschnitte: Die Fall-Konstruktion, die Fall-Rekonstruktion und die Fall-Reflexion:

Die Fall-Analysen beginnen jeweils mit einer *Fall-Konstruktion* (vgl. Scherler, 2004, S. 22 f.): Ein kurzer theoretischer Abriss mündet in der beobachtungsleitenden Frage, die zur Auswahl der Szene nach der Sichtung der Videodaten geführt hat und im Interview zentriert wurde. Die Fallbeschreibung selbst leitet mit einigen Kontextinformationen ein, bevor dann – durch eine Rahmung hervorgehoben – die konkrete Szene als Video-Transkript dargestellt ist. Zusätzlich ist eine Abbildung beigelegt, um eine bessere Vorstellung von der Interaktionssituation zu vermitteln (vgl. zur anonymisierten Gestaltung solcher Abbildungen und zur Beschreibung von Video-Sequenzen: Tuma et al., 2013, S. 107 ff.).

Eine zuspitzende Paraphrasierung des Video-Transkripts und eine damit einhergehende Verdeutlichung der Fragestellung bilden die Einleitung der *Fall-Rekonstruktion*. Zur weiteren Interpretation werden dann die Interviewaussagen der an der jeweiligen Episode beteiligten Personen hinzugezogen. Dabei ist die Reihung stets so gehalten, dass erst das direkte Zitat aufgeführt wird und anschließend dessen Ausdeutung folgt. Dieser Abschnitt ist deshalb im doppelten Sinne eine *Re-Konstruktion*: Einerseits wird die Unterrichtsszene von den befragten Personen rekonstruiert (Beobachtung erster Ordnung),

¹⁵¹ Insgesamt legt die Lektüre einer solchen Ergebnisdarstellung den Verdacht nahe, die Forschung hänge dem methodologischen Realismus an und halte die Konstruktionen entsprechend für die Realität (vgl. Flick, 2000, S. 184 ff.). Deshalb erscheint eine Offenlegung der Methode der Ergebnisdarstellung zur Vermeidung von Missverständnissen besonders wichtig.

andererseits erfolgt eine Rekonstruktion der Szene auf Grundlage der Interview-Daten (Beobachtung zweiter Ordnung) (vgl. Flick, 2000, S. 192).

Die Fall-Reflexion teilt sich in zwei Abschnitte: Zuerst werden die Ergebnisse der Fall-Rekonstruktion vor dem Hintergrund der Theorie reflektiert und der theoretische Erkenntnisgewinn herausgestellt. Hier erfolgt also die theoretische Verallgemeinerung der speziellen Fall-Beobachtungen. Den Abschluss bildet schließlich ein an dem jeweiligen Fall orientiertes Reflexionsangebot für die Unterrichtspraxis, das sich der funktionalen Analyse verdankt. Dabei ist zu betonen, dass es sich bei den formulierten Denkanstößen ausdrücklich um *Angebote* handelt. Weder soll die didaktische Qualität des im Fall beobachteten Sportunterrichts bewertet werden, noch geht es um die Ableitung didaktischer Rezepte für einen gelingenden Sportunterricht.

8.7 Zwischenfazit

Die Funktion des mit diesem Zwischenfazit abschließenden Kapitels besteht in der Klärung, in welchem Verhältnis Theorie und Empirie stehen. Ausgangspunkt ist dabei eine konstruktivistische Position.

Konkret geht es in dieser Arbeit um eine Theorieentwicklung durch theoretische Verallgemeinerungen von empirischen Fallstudien. Bei diesem kasuistischen Vorgehen werden drei Themen fokussiert:

1. Formen und Folgen der Strategien zur Informationsverbreitung
2. Formen und Folgen der Strategien zur Verständigung
3. Formen und Folgen der Strategien für den kommunikativen Erfolg

Für die Datenerhebung kommt die Methode des Stimulated Recall zum Einsatz: Es wird Sportunterricht an einem Gymnasium und einer Gesamtschule in den Klassenstufen sechs, acht und zehn audiovideographisch aufgezeichnet. Anschließend dienen einzelne Szenen des Unterrichts (Fallkonstruktionen) als Stimuli in problemzentrierten Interviews. Befragt werden die Lehrkraft sowie an der Szene beteiligte Schüler*innen. Die Interpretation dieser Daten führt zu einer tiefergehenden Fall-Rekonstruktion, an die der theoretische Erkenntnisgewinn anschließt. Zusätzlich wird für jeden Fall eine funktionale Analyse durchgeführt, um alternative Unterrichtsverläufe als Reflexionsangebot anzubieten. Die Falldarstellungen orientieren sich an den Konventionen der kasuistischen Sportdidaktik.

9 Fallanalysen zur ersten kommunikativen Anforderung im Sportunterricht: Informationsverbreitung

9.1 „Keine zweite Reihe“ – Über die Logik bei der Beobachtung von psychischer Aufmerksamkeit im Sportunterricht

9.1.1 Fall-Konstruktion

Das Gelingen der Informationsverbreitung bei Klassengesprächen im Unterricht setzt die psychische Aufmerksamkeit der Schüler*innen voraus. Im Klassenraum werden die Schüler*innen darum mittels des Mobiliars in der Sitzordnung fixiert und in aller Regel auf die Lehrkraft ausgerichtet. Im Sportunterricht ist dies anders: Für jedes Klassengespräch ist hier die Anordnung der Personen im Raum jeweils neu herzustellen. Aufgrund dieser Flexibilität des Arrangements ist die Aufmerksamkeit der Schüler*innen vergleichsweise weniger vorstrukturiert. Zudem besteht für die Schüler*innen die Möglichkeit, sich bei jedem neuen Zusammenkommen neben in der jeweiligen Situation interessant erscheinenden Personen zu platzieren. Das erhöht das Ablenkungspotenzial. Es bedarf deshalb verstärkt einer Lenkung der psychischen Aufmerksamkeit.

Insbesondere wenn vor Plenumsgesprächen im Sportunterricht Bewegungsphasen stattfinden, setzt die Beteiligung an der Interaktion für die Schüler*innen einen Wechsel im Fokus ihrer psychischen Aufmerksamkeit voraus. Galt die Konzentration eben noch dem eigenen Körper und der Bewegungsaktivität, so soll nun die Lehrkraft mit ihrem pädagogischen Anliegen im Mittelpunkt der psychischen Aufmerksamkeit stehen. Für die Bewältigung der kommunikativen Anforderung der Informationsverbreitung bedarf es hier also eines möglichst schnellen Übergangs.

Diese Einführung sollte deutlich machen, wie anspruchsvoll die Informationsverbreitung im Sportunterricht ist: Attraktive Interaktionsmöglichkeiten und attraktive Themen konkurrieren mit der von der Lehrkraft geplanten pädagogischen Kommunikation um die psychische Aufmerksamkeit der Schüler*innen. Es stellt sich die Frage, wie die Sportlehrkraft und die Schü-

ler*innen mit der beschriebenen kommunikativen Anforderung umgehen und welche Folgen sich dabei hinsichtlich des Erlebens der beteiligten Personen und der pädagogischen Kommunikation einstellen können.

Um dieser Frage nachzugehen wird nun ein Fall analysiert, der sich in einer siebten Klasse eines Gymnasiums an einem Mittwoch in der ersten Stunde ereignet hat. Die Episode stellt den Übergang zur Abschlussreflexion der Unterrichtseinheit dar. Zuvor haben die Schüler*innen zehn Minuten lang ein selbstentwickeltes Fitnessprogramm zum Inhalt ‚Step Aerobic‘ absolviert, anschließend ihren Puls gemessen und das Ergebnis auf einem die Unterrichtsreihe begleitenden, persönlichen Protokoll vermerkt. Die Aufgabe bestand in dieser Einheit darin, bei der Absolvierung des Fitnessprogramms einen bestimmten Trainingspuls zu erreichen.

Die Lehrerin hat die Schüler*innen nun mehrfach für das abschließende Klassengespräch zusammengerufen. Sie selbst sitzt auf einer Bank an der Wand, die Schüler*innen finden sich nach und nach mit ihren Protokollen vor ihr auf dem Hallenboden ein. Als alle Schüler*innen da sind, eröffnet die Lehrerin das Unterrichtsgespräch:

- | | | |
|----|----------|---|
| 01 | Lehrerin | So, probiert einmal nochmal zuzuhören. Das dauert immer |
| 02 | | so ein bisschen länger, weil das natürlich sehr individuell |
| 03 | | ist und jeder für sich da auch ganz viel gucken kann. Ihr |
| 04 | | habt euch ja irgendwas vorgenommen: hundertfünfund- |
| 05 | | sechzig, irgendwie hundertsiebzig, mehr als letztes Mal, |
| 06 | | weniger als letztes Mal. [Lehrerin schaut während ihres |
| 07 | | Sprechens Natalia an, die sich ihrer Mitschülerin zuge- |
| 08 | | wendet hat, siehe Abb. 2] Natalia. [Natalia schaut zur |
| 09 | | Lehrerin, diese wendet ihren Blick daraufhin zu Matthias |
| 10 | | und spricht dabei weiter:] Bei wem hat das denn...; |
| 11 | | Matthias. Es ist anstrengend. Es ist echt anstrengend. [Nata- |
| 12 | | lia zuckt mit den Achseln] Bei wem hat das denn ge- |
| 13 | | klappt? [Das Unterrichtsgespräch setzt sich fort.] |

9.1.2 Fall-Rekonstruktion

In der hier zu analysierenden Episode hat sich die Klasse für die Abschlussbesprechung der Unterrichtsstunde versammelt. Zuvor fand eine anstrengende Bewegungsphase statt, die nun reflektiert werden soll. Die Lehrerin sitzt dafür auf einer Bank, die an der Hallenwand steht; die Schüler*innen haben sich in zwei Reihen im Halbkreis vor der Bank auf den Hallenboden gesetzt. Während die Lehrerin die Besprechung anmoderiert, tuscheln viele Schü-

ler*innen miteinander. Die Lehrerin zeigt dafür einerseits Verständnis („weil [...] jeder für sich da auch ganz viel gucken kann“, Lehrerin, Z. 02 f.), bittet die Schüler*innen aber andererseits um deren Aufmerksamkeit („probiert einmal nochmal zuzuhören“, Lehrerin, Z. 01). Weil sich die Situation nicht merklich verbessert, unterbricht die Lehrerin ihre Ansprache kurz darauf zweimal, um zuerst Natalia (Z. 08) und anschließend Matthias (Z. 11) zu ermahnen.

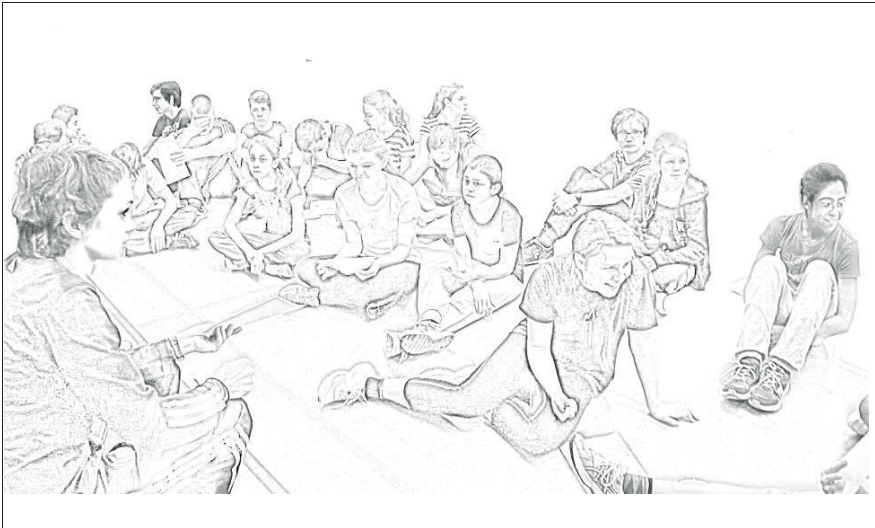


Abb. 2: Die Lehrerin ermahnt Natalia (hervorgehoben, ganz rechts) und später Matthias (hervorgehoben, hinten links).

Hier liegt offenbar ein Fall vor, in dem die Lehrerin das Gefühl hat, dass die Schüler*innen – insbesondere Natalia und Matthias – ihr nicht zuhören und die mitgeteilten Informationen deshalb nicht ankommen. Mithilfe der Interviews mit der Lehrerin sowie mit Natalia und Matthias soll nun näher rekonstruiert werden, weshalb genau diese beiden Schüler*innen von der Lehrerin ermahnt werden und welche Folgen sich damit verbinden.

Die Logik der Lehrerin

Das Verhalten der Lehrerin ist besser zu verstehen, wenn bekannt ist, welche Intentionen sie hat und nach welcher Logik sie hier ihre Entscheidungen trifft. Im Interview erläutert die Lehrerin, worum sie sich im Sportunterricht bemüht und welche Maßnahmen sie deshalb einsetzt:

„Also ich [...] habe immer das Gefühl, ich müsste allen jetzt hier so zur Bestnote oder so verhelfen. Und von daher sehe ich es schon als mein Anliegen, dass alle zuhören. Und ich sehe es auch als meine Aufgabe an, die dann kurz mal zu ermahnen oder zu sehen, dass die aufpassen. Also es ist nicht so mein Typ, zu sagen: ‚Och ja, wenn die jetzt nicht aufpassen, dann ist es so‘“ (Lehrerin).

Die Lehrerin möchte der Lerngruppe etwas beibringen. Die von ihr mitgeteilten Informationen sollen deshalb ankommen. Um dies zu gewährleisten, versucht die Lehrerin, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf das Unterrichtsgespräch zu richten. Aus diesem Grund werden Schüler*innen, die nicht aufmerksam erscheinen, von der Lehrerin ermahnt.

Zur Einschätzung der Aufmerksamkeit ihrer Schüler*innen dient der Lehrerin eine auf zwei Erwartungen beruhende Logik. Die erste Erwartung bezieht sich auf die Anordnung der Schüler*innen im Raum:

„Also man sieht immer wieder, wenn die wirklich nebeneinander sitzen, passen sie einfach besser auf. Sowie sich so ein Pulk bildet [werden die Schüler*innen unruhig]. Deswegen probiert man ein paar so Mechanismen, so: keine zweite Reihe“ (Lehrerin).

Die Schüler*innen hören besser zu, wenn sie nebeneinander angeordnet sind; sitzen die Schüler*innen hintereinander, sinkt die Aufmerksamkeit – so die erste Erwartung in der Logik der Lehrerin. Deshalb sollten in ihrem Sportunterricht möglichst keine Schüler*innen in der zweiten Reihe sitzen.

Den Kern der Logik von der Lehrerin macht ihre zweite Erwartung aus. Diese betrifft das Verhalten der Schüler*innen in Phasen des Klassengesprächs:

„Und ich habe dann eben auch das Gefühl, dass die anderen [Schüler*innen] das vielleicht auch nicht so mitkriegen [was ich sage], weil da auch welche [reden], also so eben diese ganze Interaktion. Im Endeffekt: Ich habe immer das Gefühl, wenn ich was sage, dann müssten auch möglichst alle ruhig sein. Und sowie da irgendwo so ein Herd ist, nehme ich den schon extrem wahr. [Und dann] meine ich auch immer, man müsste da reingehen“ (Lehrerin).

Die Lehrerin sieht den Unterrichtserfolg gefährdet, wenn die Schüler*innen parallel zum Unterrichtsgespräch miteinander reden. Einerseits sei das Tuscheln ein Hinweis für Unaufmerksamkeit und andererseits lenke es zusätzlich weitere Schüler*innen vom Unterricht ab. Aufgrund dieser Erwartungen werden unruhige Schüler*innen von der Lehrerin ermahnt. Umgekehrt gelten Schüler*innen, die sich ruhig verhalten und nach vorne schauen, als aufmerksam und werden entsprechend positiv wahrgenommen.

Vor dem Hintergrund dieser Logik soll nun die beschriebene Unterrichtsszene gedeutet werden. Hier sitzen die Schüler*innen nicht geordnet nebeneinander, sondern in einem Pulk vor der Lehrerin. Sie erklärt im Interview, wie es zu dieser Situation gekommen ist:

„A) habe ich da nicht so dafür gesorgt, [dass sich die Schüler*innen geordnet hinsetzen,] B) das war ja auch eine Stunde, wo wieder die Zeit fehlte und mir es aber wichtig war, dass [...] wir [die] Auswertung machen. Und dann habe ich irgendwie gedacht, das kann man recht schnell vielleicht so machen und [ich] gucke da auch mal darüber hinweg“ (Lehrerin).

Die Schüler*innen halten die erwünschte Sitzordnung offenbar nur ein, wenn die Lehrerin dies einfordert und durchsetzt. Hier hat sie jedoch die Entscheidung getroffen, auf die Herstellung der bevorzugten Sitzordnung zu verzichten, um mehr Zeit für das Unterrichtsgespräch zur Verfügung zu haben.

Also beginnt die Lehrerin das Gespräch ohne die erwünschte Sitzordnung. Während die Lehrerin spricht, macht sie folgende Beobachtung:

„Natalia hat irgendwie angefangen mit Katrin da zu quatschen. Nachdem sie eigentlich vorher mit Ayla gequatscht hat“ (Lehrerin).

Entsprechend ihrer ersten zentralen Erwartung beobachtet die Lehrerin, wie sich die Schülerin Natalia, die in der zweiten Reihe sitzt, nacheinander mit zwei Mitschülerinnen unterhält. Weil dies gemäß der zweiten zentralen Erwartung für die Unaufmerksamkeit von Natalia und damit für eine Gefährdung des Unterrichtserfolgs spricht, wird die Schülerin konsequenterweise durch den Aufruf ihres Namens ermahnt.

Wenige Sekunden nach der Ermahnung von Natalia beobachtet die Lehrerin Matthias:

„Matthias, der sitzt da hinten auch wieder und beschäftigt gleich noch zwei, drei [andere Schüler*innen] mit“ (Lehrerin).

Genau wie Natalia sitzt auch Matthias in der zweiten Reihe und wird als Auslöser von einer den Unterricht störenden Kommunikation identifiziert. Die Lehrerin sieht hier also ihre Erwartungen erneut bestätigt und ermahnt Matthias. Dabei ergänzt sie ihre Mitteilung wiederholend um die Wörter: „Es ist echt anstrengend“ (Lehrerin, Z. 11). Im Interview gibt die Lehrerin dazu folgende Erläuterung:

„Also ich bin auch total lärmempfindlich, [...] dass mich das immer total stört“ (Lehrerin).

Die angesetzte Logik verlangt von der Lehrerin, für Lärmstörungen in höchstem Maße sensibel zu sein und bei dem Gefühl von Unaufmerksamkeit Ermahnungen auszusprechen. Das erlebt sie selbst als sehr anstrengend.

Zusammenfassend betrachtet fühlt sich die Lehrerin dafür verantwortlich, dass ihre Informationen ankommen. Um beurteilen zu können, ob Schüler*innen aufmerksam sind, kommt eine Logik zum Einsatz, wonach insbesondere Schüler*innen in der zweiten Reihe unaufmerksam sind (Erwartung 1), was sich in einem Tuscheln zeigt (Erwartung 2). Aus diese Weise als unaufmerksam identifizierte Schüler*innen werden entsprechend ermahnt. In der Folge erlebt die Lehrerin die konsequente Umsetzung ihrer Logik als erschöpfende Beanspruchung im Berufsalltag.

Doch welche weiteren Folgen hat das Verhalten der Lehrerin, d. h.: Inwiefern teilen die ermahnten Schüler*innen die Erwartungen der Lehrerin?

Die Logik der Schüler

Die Schülerin Natalia meint, der Aufruf ihres Namens durch die Lehrerin bedeute in dieser Unterrichtssituation,

„dass ich nicht zugehört habe, also ja, dass ich gequatscht habe“ (Natalia).

Die Logik der Lehrerin wird demnach richtig verstanden: Schüler*innen, die sich unterhalten, hören dem Unterrichtsgespräch nicht zu und werden konsequenterweise ermahnt. Mit der Kenntnis dieser Logik urteilt Natalia über ihre Ermahnung:

„Ja okay, eigentlich schon gerechtfertigt, wenn ich gequatscht habe“ (Natalia).

Die Schülerin kann die Ermahnung insofern nachvollziehen und akzeptieren, als sie zur Logik der Lehrerin passt. Trotzdem macht Natalia im Unterricht durch das Heben ihrer Arme eine andere Meinung deutlich. Im Interview erläutert die Schülerin, was sie mit dieser Geste zum Ausdruck bringen möchte:

„Wir haben uns ein bisschen unterhalten, aber parallel habe ich schon zugehört. [...] Also ich habe ja alles mitgekriegt, was sie gesagt hat. [...] Ich fand, der Geräuschpegel in der Klasse war schon ein bisschen [hoch]. Wir kommen da ja irgendwie von dieser Pulsmessung und jeder hat noch ein bisschen was gesagt. Und dass dann genau ich dann aufgerufen wurde, fand ich ein bisschen [blöd.] [...] Ich glaube, es sind noch mehr Schüler, die eigentlich noch dazu beitragen, dass das Ganze ihr ein bisschen über den Kopf wächst“ (Natalia).

Zuerst stellt Natalia heraus, dem Unterrichtsgespräch mit ausreichender Aufmerksamkeit gefolgt zu sein. Die zweite Erwartung der Lehrerin, das Tuscheln unter den Schülerinnen habe die Aufnahme der mitgeteilten Informationen behindert, sei demnach unzutreffend. Diese Erwartung der Lehrerin, mit der sich die Ermahnung begründet, wird von Natalia also in Abrede gestellt.

Als zweites weist Natalia auf die große Anzahl anderer Schüler*innen hin, die aufgrund der Pulsmessung – einer offenbar in dem Moment spannenden Thematik – auch miteinander gesprochen haben. In der Video-Szene ist tatsächlich deutlich zu sehen, wie u. a. zwei Schülerinnen, die in der ersten Reihe direkt vor der Lehrerin sitzen, ebenfalls etwas zu ihren Sitznachbarnen sagen. Es liegt sogar der Verdacht nahe, eine dieser Schülerinnen (auf der Abbildung vorne rechts) könnte überhaupt der Auslöser für Natalias Tuscheln sein. Daran ist erkennbar, wie stark die Beobachtung der Lehrerin durch ihre erste Erwartung (,Unruhe entsteht in der zweiten Reihe‘) gelenkt wird. Diese Erwartung verfestigt sich, da gegenteilige Ereignisse von der Lehrerin nicht wahrgenommen werden. Letztlich führt das bei Natalia zu einem Erleben von Ungerechtigkeit.

Abschließend schildert Natalia als drittes ihren Eindruck, wonach der Lehrerin die Situation „ein bisschen über den Kopf wächst“ (Natalia). In dieser Beschreibung wird nochmals deutlich, wie offensichtlich anstrengend für die Lehrerin die Umsetzung ihrer Logik ist.

Wird die Vielschichtigkeit der Gedanken berücksichtigt, die bei Natalia durch die Ermahnung ausgelöst wurden, so scheint die Maßnahme der Lehrerin für den Moment genau das Gegenteil der ursprünglichen Intention bewirkt zu haben: Natalia reflektiert die Situation und drückt ihr Unverständnis nicht zuletzt gestisch in einem deutlichen Achselzucken aus. Die Schülerin widmet ihre Aufmerksamkeit also in diesem Moment kaum noch dem Unterrichtsgespräch, sondern hauptsächlich dem eigenen Erleben der Ermahnung.

Der ebenfalls ermahnte Matthias beurteilt die Situation in ähnlicher Weise wie Natalia:

„Die Lehrerin hat wahrscheinlich gedacht, dass wir nicht mehr zugehört haben. Aber wir haben ihr eigentlich zugehört“ (Matthias).

„Ja, also sie hat uns angesprochen, weil wir geredet haben. Aber ich fand es jetzt eher unberechtigt, weil wir ja ein, zwei Worte zueinander gesagt haben und danach hätten wir auch nicht viel weitergeredet. Und es war auch nicht so laut, dass es wirklich gestört hätte. Deswegen finde ich es eher unberechtigt [hier ermahnt zu werden]“ (Matthias).

Auch Matthias scheint die Logik der Lehrerin zu kennen: Wer redet, der stört, hört nicht zu und muss deshalb ermahnt werden. Matthias kann seine Ermah-

nung insofern nachvollziehen. Doch wie Natalia zweifelt er die Sinnhaftigkeit dieser Logik an. Denn weder habe der Wortwechsel seine Aufmerksamkeit für den Unterricht geschmälert, noch wären dadurch andere Schüler*innen abgelenkt worden. Darum sei die Ermahnung letztlich nicht gerechtfertigt.

9.1.3 Fall-Reflexion

Erkenntnisgewinn

Wird die Fall-Rekonstruktion im Lichte der Theorie und speziell vor dem Hintergrund der kommunikativen Anforderung der Informationsverbreitung reflektiert, so ist Folgendes erkennbar:

Im Sportunterricht bedarf es bzgl. der kommunikativen Anforderung der Informationsverbreitung beim Einsatz flüchtiger Verbreitungsmedien (hier: gesprochene Sprache) eines besonderen Engagements der beteiligten Personen. So müssen die Schüler*innen ihre psychische Aufmerksamkeit auf die Kommunikation lenken, weil ihnen andernfalls die mitgeteilten Informationen nicht zugehen. Da die Lehrerin etwas vermitteln möchte, ist sie bestrebt, die psychische Aufmerksamkeit der Schüler*innen sicherzustellen. Die Lehrerin beobachtet deshalb die Schüler*innen und nimmt im hier rekonstruierten Fall eine mangelhafte psychische Aufmerksamkeit von Natalia und Matthias wahr, was ihnen unverzüglich einen Tadel einbringt.

Die wesentliche Erkenntnis aus diesem Fall bezieht sich auf die zur Beobachtung der psychischen Aufmerksamkeit eingesetzte Logik der Lehrkraft. Da die Regulierung der psychischen Aufmerksamkeit ein Prozess innerhalb der psychischen Systeme der Schüler*innen ist, kann er von außen durch die Lehrkraft nicht direkt beobachtet werden. Darum wird ersatzweise auf Erwartungen zurückgegriffen, die als Indizien für die psychische Aufmerksamkeit dienen. Mit den Erwartungen wird die Unwägbarkeit in der Informationsverbreitung kaschiert, also invisibilisiert. Die Lehrkraft bedient sich demnach einer Hilfskonstruktion zur Beobachtung der psychischen Aufmerksamkeit ihrer Schüler*innen:

In diesem Sinne gelten Schüler*innen als aufmerksam, solange sie sich ruhig verhalten und nach vorne schauen. Dagegen lösen Schüler*innen, die in der zweiten Reihe sitzen, immer schon die Erwartung einer gestörten Informationsverbreitung aus. Grundsätzlich wird für Schüler*innen, die im Unterricht an parallelen Interaktionssystemen beteiligt sind, eine mangelhafte psychische Aufmerksamkeit angenommen.

Der Fall zeigt, dass solche Erwartungen jedoch zu einer gelenkten und damit höchst selektiven Wahrnehmung führen. Insbesondere wenn sie sich verfestigen, werden bevorzugt jene Schüler*innen aufgrund eines Verdachtsmoments getadelt, von denen bereits im Vorfeld eine geringe Aufmerk-

samkeit erwartet wird. So sind hier grundsätzlich alle Schüler*innen verdächtig, die in der zweiten Reihe sitzen. Welche Folgen hat diese Strategie?

Da in dieser Form vorgenommene Ermahnungen ungleich verteilte, spekulative Unterstellungen sind, kann dies dazu führen, dass Schüler*innen die Situation als ungerecht erleben und ihre psychische Aufmerksamkeit tatsächlich von der pädagogischen Kommunikation auf soziale Konflikte (mit der Lehrkraft) und die eigenen Emotionen (Ärger über die Ermahnung) ablenken.¹⁵² Des Weiteren gibt die Strategie der Lehrkraft das ermutigende Gefühl, die psychische Aufmerksamkeit der Schüler*innen grundsätzlich kontrollieren zu können. Allerdings bedeutet dies für die Lehrkraft auch eine große Belastung im beruflichen Alltag.

Reflexionsangebote

Die Analyse des Falls hat gezeigt, wie die Lehrkraft mittels einer bestimmten Logik versucht, die psychische Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu kontrollieren. Diese Logik ist eine (Hilfs-)Konstruktion mit spezifischen Folgen. Die Anwendung der beschriebenen Logik ist keineswegs verwerflich. Gleichwohl erscheint eine Reflexion der Alltagsroutine hinsichtlich ihrer Funktionalität lohnend. Welche Alternativstrategien hat die Lehrkraft also?

Ein erster Ansatz könnte darin bestehen, die der Logik inhärenten Erwartungen in der eigenen Unterrichtspraxis zu überprüfen. Anstatt einzelne Schüler*innen direkt zu ermahnen, ließe sich durch die Aufforderung zur Paraphrasierung der letzten Aussagen herausfinden, inwiefern die Informationen durch die betreffenden Schüler*innen rekonstruierbar sind, sie der Kommunikation also aufmerksam gefolgt sind. Konsequenterweise könnte ebenso überprüft werden, ob ruhige Schüler*innen tatsächlich aufmerksam sind oder nur Aufmerksamkeit vortäuschen.

Dieses Verfahren hat allerdings mindestens drei gravierende Nachteile, speziell wenn es kontinuierlich angewendet werden soll: Erstens kostet es Zeit und produziert bei gelungener Verständigung unnötige Redundanzen. Zweitens sind Aufforderungen, das von der Lehrkraft gerade Gesagte zu wiederholen, mitunter wenig taktvoll und zudem konfliktträchtig, schwingt doch stets die Unterstellung mit, die betreffenden Schüler*innen seien nicht aufmerksam gewesen. Und drittens ist auch eine unzureichende Reproduktion des Gesagten kein zwingender Beleg für fehlende Aufmerksamkeit. Vielleicht waren die Schüler*innen aufmerksam und die als unpassend eingeord-

¹⁵² Der Fall ‚Freitagnachmittag hätte ich Zeit‘ (Kap. 11.2) ist sehr ähnlich gelagert und analysiert weiterführend, welche Folgen die Anwendung einer solchen Logik für die Autorität der Lehrkraft und den pädagogischen Erfolg hat.

neten Paraphrasen sind stattdessen das Ergebnis einer mangelhaften Verständigung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen.

Soll die Logik grundsätzlich beibehalten werden, so bieten sich zwei Überlegungen zur Variation an.

Statt störende Schüler*innen selbst zu ermahnen, könnte die Lehrkraft die Verantwortung für die Herstellung der präferierten Ordnung an die Schüler*innen abgeben. Der Unterricht bleibt dann so lange unterbrochen, bis die Schüler*innen ruhig sind und eine akzeptable Sitzordnung eingenommen haben. Da hierbei die direkte Ermahnung einzelner Schüler*innen unterbleibt, wird auch das Erleben von Ungerechtigkeit vermieden. Des Weiteren setzt dieses Verfahren keine Anstrengung, sondern nur Geduld bei der Lehrkraft voraus. Allerdings sind zeitlich ausgedehntere Ordnungsphasen zu erwarten, da eventuell einige Schüler*innen gar kein Interesse an der Fortsetzung der pädagogischen Kommunikation haben und die übrigen Schüler*innen zumindest formal kaum über Möglichkeiten verfügen, diese Unterrichtsstörung zu beheben.

Eine weitere Variation mag darin bestehen, die Sitzordnung ähnlich wie im Klassenraum noch stärker zu fixieren. Ein wesentlicher Grund für die mögliche Ablenkung der psychischen Aufmerksamkeit ist im Angebot von attraktiven Umweltelementen zu sehen. Da sich die Schüler*innen im Sportunterricht bei jedem Klassengespräch neu formieren, ist die Chance groß, dass sich parallele Interaktionssysteme bilden. Die Idee besteht deshalb nun darin, die Sitzreihenfolge der Schüler*innen exakt festzulegen und dabei möglichst immer solche Schüler*innen nebeneinander zu platzieren, die wenig Interesse aneinander haben. Bei der Lerngruppe wird dieses Verfahren vermutlich keinen großen Zuspruch finden und die Bereitschaft zur Kooperation entsprechend gering ausfallen. Des Weiteren ist ein relativ großer Aufwand zu befürchten, weil die neue Form der räumlichen Ordnung der üblichen sozialen Struktur im Sportunterricht widerspricht und diese erst überwinden muss, bevor sie sich selbst etablieren kann.

Kommt die Lehrkraft zu dem Entschluss, von der in diesem Fall vorgestellten Logik abzurücken, so wären entsprechend die Folgen zu reflektieren.

Schafft es die Lehrkraft, sich von den beschriebenen eigenen Erwartungen zu befreien, so dürfte die Unterrichtsbelastung durch die kommunikative Anforderung der Informationsverbreitung deutlich abnehmen. Es gibt viel weniger Störungen, weil viele Umweltzustände schlicht nicht mehr als Störung wahrgenommen werden. Des Weiteren bedeutet das Zulassen einer beliebigen Sitzordnung und des Tuschelns die Legalisierung von nicht-trivialen Verbreitungsmedien (Informationen werden von Schüler*in zu Schüler*in weitergegeben) und von Übersetzungen (Schüler*innen erklären

sich gegenseitig die Mitteilungen der Lehrkraft). So wäre also zusätzlich die Chance einer verbesserten Verständigung gegeben.

Selbstverständlich erscheint dieses Verfahren nur sinnvoll, solange die physiologische Anbindung der Schüler*innen durch den unvermeidlich ansteigenden Lärmpegel nicht abreißt. Ferner ist fraglich, ob tatsächlich alle Schüler*innen in der Lage sind, ihre psychische Aufmerksamkeit gleichermaßen auf die pädagogische und die private Kommunikation zu richten. Eventuell gibt es Schüler*innen, die sich durch Parallelgespräche anderer Schüler*innen in ihrer psychischen Aufmerksamkeit gestört fühlen, aber nun – weil das Tuscheln ja erlaubt ist – keine legale Grundlage mehr haben, eine Beseitigung dieser Störung zu erwirken. Dann wird die Lehrkraft durch eine Veränderung ihrer Erwartungen und des entsprechenden Unterrichtsstils also letztlich wieder nicht allen gerecht.

Abschließend sei betont: Keine der beschriebenen Strategien scheint die anderen in Bezug auf die Funktionalität der Informationsverbreitung zu dominieren. Deshalb gibt es auch kein allgemeingültiges ‚Rezept‘ zur Sicherung der psychischen Aufmerksamkeit der Schüler*innen.

9.2 „Wir dachten, wir hätten es gesehen“ – Anwesenheit bei Interaktionen im Sportunterricht

9.2.1 Fall-Konstruktion

Im Klassenzimmer ist der Interaktionsraum über die Anordnung von Tischen und Stühlen bereits vorstrukturiert: Die Schüler*innen sitzen auf ihren Plätzen und sind in der Regel auf die Tafel und die Lehrkraft ausgerichtet. Es kann daher von einer Kommunikationssituation ausgegangen werden, in der alle Beteiligten physiologisch angebunden sind, d. h. einander hören und sehen können. Die für den Unterricht notwendige Verbreitung von Informationen ist im Klassenraum insofern unproblematisch. Anders verhält es sich im Sportunterricht. Hier gibt es kein ordnendes Mobiliar und es wechseln sich Bewegungs- und Besprechungsphasen ab. Der unterrichtliche Interaktionsraum wird daher stets neu strukturiert. Damit trotz dieser Dynamik die Informationen im Sportunterricht verbreitet werden können, müssen sich die beteiligten Personen im Raum der Sporthalle entsprechend koordinieren. Sie kommen bspw. zusammen, um miteinander zu sprechen. Es stellt sich die Frage, in welcher Form diese Koordination zur Herstellung von Interaktionssystemen im Sportunterricht abläuft und welche Folgen sich dadurch für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation ergeben können.

Der nun diesbezüglich betrachtete Fall findet in einer zehnten Klasse eines Gymnasiums an einem Dienstag in der achten und neunten Stunde statt. Thematisch geht es um die Gestaltung eines Krafttrainings. Die Schüler*innen sollen in dieser Sportstunde zuerst paarweise Stationen für Kräftigungsübungen aufbauen und diese dann der übrigen Klasse vorstellen. Dafür hat der Lehrer Stationskarten ausgeteilt, auf denen der jeweilige Aufbau und Ablauf dargestellt sind. Nachdem alle Übungen demonstriert wurden, findet an den Stationen ein Zirkeltraining statt.

Die ausgewählte Szene ereignet sich während des Zirkeltrainings an der Station zur Kräftigung der Gesäßmuskulatur. Dort unterhalten sich der Lehrer und die Schülerin Caren darüber, wie diese Übung demonstriert wurde. Bevor der Fall dargestellt wird, erfolgt deshalb nun eine Beschreibung dieser vorangegangenen Demonstration, damit die Aussagen des Lehrers und der Schülerin in der Szene besser eingeordnet und nachvollzogen werden können.

01		Für die Demonstration der Übung ist ein Längskasten
02		bereitgestellt, um den sich die Klasse versammelt hat; der
03		Lehrer steht in der Schüler*innengruppe mit im Halbkreis
04		(siehe Abb. 3). Anna macht die Übung vor und legt sich
05		dazu bäuchlings auf den Kasten. Ihre Oberschenkel hängen
06		an der Kastenwand nach unten, die Unterschenkel sind
07		angewinkelt und parallel zum Boden. Dann streckt Anna
08		beide Beine gleichzeitig bis ihr Körper komplett in der
09		Horizontalen ist und führt die Beine anschließend langsam
10		wieder in die Ausgangsposition zurück. Während Anna die
11		Übung demonstriert, erläutert Rebecca, mit der Anna diese
12		Station zusammen aufgebaut hat, die Bewegungsausfüh-
13		rung:
14	Rebecca	Das ist halt für die Gesäßmuskulatur. Und da muss man
15		sich halt gerade hinlegen und erstmal die Beine so ange-
16		winkelt an den Kasten. Und dann halt die Beine hochhe-
17		ben.
18	Lehrer	Der Kopf ist die ganze Zeit unten. Kannst du es noch
19		einmal vormachen? [Die Schülerin macht die Übung vor]
20		Also: Kopf ist unten. Man kann ruhig die Stirn ablegen.
21		[Einige Schüler*innen lachen.] Ja, das ist gar nicht so
22		leicht. Man unterschätzt das manchmal so ein bisschen.
23		Macht das erstmal selber, bevor ihr anfangt zu lachen.
24		Also das ist nicht so ganz ohne. Aber sie macht das sehr
25		gut vor. Wichtig dabei ist im Prinzip, dass man die Beine
26		wirklich nur in Verlängerung der Wirbelsäule streckt.
27		Nicht höher und halt auch nicht tiefer. Das hast du sehr gut
28		vorgemacht.
29		Nachdem alle Stationen in ähnlicher Form erklärt und
30		demonstriert worden sind, beginnen die Schüler*innen mit
31		dem Zirkeltraining. Der Lehrer geht von Station zu Station
32		und korrigiert fehlerhafte Bewegungsausführungen. So
33		entwickelt sich an der beschriebenen Station am Kasten
34		ein Gespräch zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen
35		Caren und Sophie:
36	Lehrer	Nein, das ist nicht richtig! ... Anna hat das so schön vor-
37		gemacht. Pass auf, so äh: anwinkeln und wieder abstrecken

38		[Lehrer deutet die Bewegung an]
39	Sophie	Ach anwinkeln!
40	Caren	Ach anwinkeln sollen wir die! Ah, das wurd' uns jetzt
41		nicht gesagt!
42	Lehrer	Doch, aber sie hat das so schön vorgemacht vorhin.
43	Sophie	Ja, aber sie war ja da [Zeigegeste, wo demonstriert wurde].
44	Caren	Aber wir standen ja da. Da hat man nicht viel gesehen
45		[Zeigegeste auf eigenen Standort während der Demonstra-
46		tion; s. Abb. 4].
47	Lehrer	[der Lehrer verdreht lächelnd die Augen.]
48	Sophie	Wir dachten, es wäre klar [Sophie legt sich auf den Kas-
49		ten].
50	Lehrer	So, genau, die Oberschenkel ran und jetzt einfach nach
51		hinten wegstrecken die Beine. Ja! Jetzt wieder ranziehen.
52		Ja, das ist gut. Prima, genau so!



Abb. 3: Anna macht die Übung vor: Beine erst anwinkeln und dann abstrecken. Die übrigen Schüler*innen stehen mit dem Lehrer im Halbkreis um den Kasten herum und schauen zu.



Abb. 4: Sophie (rechts) zeigt, wo demonstriert wurde. Caren (links) zeigt, von wo aus sie zugeschaut haben.

9.2.2 Fall-Rekonstruktion

Der Lehrer sieht, wie zwei Schülerinnen die Beinbewegung bei der Kräftigungsübung am Kasten falsch ausführen. Er tritt an die Schülerinnen heran und korrigiert die Bewegung. Die angesprochenen Schülerinnen zeigen sich überrascht über die für sie neue Information. Als der Lehrer auf die zuvor erfolgte Demonstration der Übung verweist, erwidern die Schülerinnen, sie hätten von ihrem Standort aus die Demonstration der Beinbewegung nicht sehen können, weil der Kasten die freie Sicht auf die Beine versperrte. An dieser Stelle bricht der Argumentationsaustausch ab.

Es handelt sich um einen Fall, in dem die Schüler*innen entscheidende Informationen nicht erhalten haben. Mithilfe der Interviews mit dem Lehrer und der Schülerin Caren soll nun näher rekonstruiert werden, weshalb die Information zur korrekten Bewegungsausführung nicht angekommen ist, wie es dazu kommen konnte und welche Folgen sich damit verbinden.

Der Fall beginnt mit einer Beobachtung des Lehrers, die er während des Zirkeltrainings der Schüler*innen macht:

„Ich hatte das von weitem halt gesehen, dass die die Beine so auf und ab machen. [Das] ist mit Sicherheit auch eine Variation der Übung, ist aber

dann eher so für den unteren Rücken gedacht. Und es sollte ja hier für den Gluteus Maximus [sein], Gesäßmuskulatur. Das war mir in dem Moment wichtig, dass die Übung richtig ausgeführt wird“ (Lehrer).

Der Lehrer sieht, wie Caren und Sophie die Übung nicht in der geplanten Weise absolvieren. Sie schwingen mit dem gesamten Bein gegen den Kasten zurück, statt nur den Oberschenkel gegen den Kasten zu führen und die Unterschenkel anzuwinkeln. Die Schülerinnen führen die Übung also mit permanent gestreckten Beinen aus. Weil dem Lehrer eine korrekte Bewegungsausführung aufgrund der angestrebten Wirkungen der Übung jedoch wichtig ist, beschließt er einzugreifen:

„Da ist mir eingefallen, nochmal auf diese Bewegungsausführung aufmerksam zu machen, dass es wirklich um das Abstrecken der Beine geht. Als wir dann bei dem Durchgang waren, da ist mir dann aufgefallen: Ach Mist, jetzt machen sie es falsch. Deswegen bin ich schnell hingegangen und habe gesagt: ‚Sofort Stopp!‘ So nach dem Motto: Das müssen wir noch mal korrigieren“ (Lehrer).

Aufgrund seiner Beobachtung trifft der Lehrer die Entscheidung, die Bewegung zu berichtigen und insbesondere auf das wechselnde Anwinkeln und Abstrecken der Beine hinzuweisen. Mit diesen Gedanken im Kopf ruft er den Schülerinnen aus der Hallenmitte kommend zu: „Nein, das ist nicht richtig“ (Lehrer, Z. 36). Kurz vor Erreichen der in einer Hallenecke befindlichen Übungsstation ergänzt der Lehrer dann noch: „Anna hat das so schön vorge macht“ (Lehrer, Z. 36 f.). Bei den Mädchen angekommen, weist der Lehrer die Schülerinnen auf die richtige Beinführung hin und deutet die Bewegung selbst an.

Die Mädchen geben sich hinsichtlich dieser Information überrascht und Caren meint: „Ach anwinkeln sollen wir die! Ah, das wurd‘ uns jetzt nicht gesagt“ (Caren, Z. 40 f.). Sie erläutert im Interview die Hintergründe dieser Reaktion:

„Ich glaube, im ersten Moment ist er gekommen und dachte sich ‚Was machen die denn?‘ Und dann hat er uns ja gesagt, dass das falsch ist und dann haben wir ihm ja gesagt, warum wir das falsch gemacht haben. Ich glaube, wenn wir uns nicht gerechtfertigt hätten, hätte er sich so gedacht: ‚Oh, die haben nicht aufgepasst‘“ (Caren).

Die Schülerin reflektiert die Situation aus der Perspektive des Lehrers. So ist Caren der Ansicht, der Lehrer meine, sie sei bei der Demonstration der Übung unaufmerksam gewesen und habe die Bewegung deshalb jetzt falsch ausgeführt. Die Schülerin versteht die Mitteilungen des Lehrers also nicht nur

als Korrektur, sondern insbesondere auch als Vorwurf: Sie, Caren, sei schuld an der missglückten Informationsverbreitung. Der Schülerin erscheint es wichtig, sich dieses offenbar negativen Eindrucks zu erwehren. Sie möchte deshalb zum Ausdruck bringen, sehr wohl aufmerksam gewesen zu sein. Diese Position kann sie auch begründen:

„Anna hat das da an der Stelle [auf der einen Seite des Kastens] vorge-macht und wir standen hier [auf der anderen Seite des Kastens] und dadurch haben wir nur ihren Oberkörper gesehen und haben eben nicht gesehen, dass sie die Beine angezogen hat. [Das Problem war], dass wir einfach nicht gesehen haben, was genau sie macht. Aber wir dachten, wir hätten es gesehen und haben es deswegen falsch gemacht“ (Caren).

Die Schülerin erklärt im Interview, was sie im Unterricht ihrem Lehrer auch mit den Worten „Da hat man nicht viel gesehen“ (Caren, Z. 44) deutlich machen wollte: Die Information über den korrekten Bewegungsablauf war für sie nicht zugänglich, weil sie bei der Übungsdemonstration die Beinbewegung nicht habe sehen können. Der Längskasten versperrte ihr die Sicht. Das Problem sei also nicht durch Unaufmerksamkeit entstanden, sondern durch die ungünstige Anordnung der Personen im Raum.

Ferner macht Caren deutlich, ihr sei die ungünstige Position zur Beobachtung der Demonstration erst aufgefallen, als sie später von dem Lehrer auf den Fehler in der Übungsausführung aufmerksam gemacht wurde. Während der Demonstration habe sie das Gefühl gehabt, alle relevanten Informationen zu erhalten: „wir dachten, wir hätten es gesehen“ (Caren).

Im Interview stellt Caren nochmals heraus, wie wichtig es für sie war, den Vorwurf des Lehrers unverzüglich zu entkräften:

„Ja klar [haben wir uns gerechtfertigt]. Wir haben es ja nicht mutwillig falsch gemacht oder so, sondern weil wir es nicht anders gesehen haben. Es war ja nicht unser Fehler. Also es war ja jetzt nicht irgendwie, dass wir nicht aufgepasst haben und es deswegen falsch gemacht haben. Dann könnte vom Lehrer ja sowas kommen wie: ‚Hättet ihr mal besser aufgepasst!‘“ (Caren).

Die Schülerin weist also alle Schuld von sich. Sie sei aufmerksam gewesen und es wäre verfehlt, ihr die ungünstige Anordnung der Personen bei der Demonstration zur Last zu legen, zumal die Problematik ihr (und offenbar auch dem Lehrer) erst im Nachhinein bewusst wurde. Letztlich geht es Caren also um die Vermeidung eines Tadel.

So, wie die Schülerin in dieser Situation bestimmte Erwartungen des Lehrers voraussetzt, geht dieser seinerseits von bestimmten Erwartungen der Schülerin aus:

„Die sehen sich ja immer so in der Schülerrolle und die denken: ‚Oh, was soll der Lehrer bloß von uns denken, wenn wir das jetzt hier falsch machen?‘“ (Lehrer).

Der Lehrer antizipiert die Sorgen der Schülerin, durch die fehlerhafte Bewegungsausführung beim Lehrer einen schlechten Eindruck zu erwecken. Er konkretisiert, weshalb von der Schülerin der schlechte Eindruck vermutlich erwartet wird:

„Wenn die Schüler davon ausgehen, dass es immer gleich eine Beurteilungssituation ist, ist es immer eine kleine Prüfung in jeder Situation. Dann empfinden die das natürlich so: ‚Klar, die Verantwortung, die Übung jetzt richtig zu machen, die liegt bei mir. Ich hätte genauer gucken müssen‘“ (Lehrer).

Der Lehrer erwartet von der Schülerin, eine Beurteilungssituation zu erleben und sich insofern um eine korrekte Bewegungsausführung zu bemühen. Überprüft werde dadurch zentral die der Demonstration gewidmete Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund reflektiert der Lehrer die Reaktion von Caren:

„Wenn ich das von außen betrachte, ist doch so [ein] kleines Konfliktpotenzial in der Szene drin. So nach dem Motto: ‚Halt! Stopp! Alles falsch!‘“ (Lehrer).

Der Lehrer erkennt nachträglich, dass seine Korrektur als Provokation verstanden werden könnte. Die Mitteilung „Alles falsch!“ (Lehrer) verbunden mit dem Vorwurf, Caren „hätte genauer gucken müssen“ (Lehrer), fordere geradezu einen Widerspruch der Schülerin heraus, um negative Folgen abzuwehren. Ganz besonders gelte dies für Caren:

„Caren ist eine Schülerin, die kenne ich ja auch schon ein bisschen länger. [...] Ich meine schon, dass sie eine sehr zuverlässige Schülerin ist, auch eine sehr sportliche Schülerin ist und auch jemand, der sich bemüht dann auf jeden Fall. Auch wenn Arbeitsaufträge da sind, dass die gut umgesetzt werden. Also nicht jemand, der jetzt sagt: ‚Ach, das ist mir jetzt nicht so wichtig, ist ja nur Sportunterricht.‘ So würde ich sie gar nicht einschätzen. Im Gegenteil: Sie versucht also schon, da auch gut mitzuarbeiten“ (Lehrer).

Caren wird als lernwillige und daher grundsätzlich aufmerksame Schülerin beschrieben. Sie möchte ihrer Rolle in positiver Form gerecht werden und strebt eine möglichst erfolgreiche Schulkarriere an. Weil die Schülerin diesen Anspruch an sich selbst stellt, habe die Korrektur ein bestimmtes Erleben bei der Schülerin zur Folge:

„Ich glaube auch, dass die bei diesem Kraftzirkel, bei diesem Stationsbetrieb auch schon sich bemüht haben, alles richtig zu machen. Und deswegen waren die vielleicht auch so besonders überrascht, oder vielleicht ein bisschen enttäuscht, dass sie das jetzt falsch gemacht haben. Und der Lehrer hat es auch noch gesehen“ (Lehrer).

Der Lehrer meint, gerade *weil* Caren bestrebt ist, dem Unterricht aufmerksam zu folgen, erlebe sie eine Bewegungskorrektur als besonders enttäuschend und überraschend.

Caren möchte demnach eine möglichst gute Schülerin sein, die stets aufmerksam ist, alles richtig macht und sich nichts zu Schulden kommen lässt. In dieser Logik droht die Mitteilung des Lehrers einer ehrverletzenden Verachtung der Schülerin gleichzukommen – auch wenn das in diesem Sinne gar nicht gemeint war. Dies macht jedoch einen Widerspruch der Schülerin nachvollziehbar. Sie möchte den wahrgenommen Vorwurf egalisieren.

Die bis zu diesem Punkt erfolgte Rekonstruktion offenbart ein Konfliktpotenzial, das insbesondere aus der Schuldfrage erwächst, inwiefern die Schülerin für den Umstand verantwortlich ist, die notwendigen Informationen für eine korrekte Übungsausführung nicht erhalten zu haben. Die Schülerin befürchtet negative Konsequenzen für ihre Schulkarriere, wenn sie die Schuld bekommt und der Lehrer bangt um die Anerkennung seiner Expertise in der Vermittlung, wenn er die Verantwortung für die ungünstige Anordnung der Personen während der Demonstration übernimmt.

Wie gehen die Personen nun aber im hier ausgewählten Fall mit dem Konfliktpotenzial um? Im Unterricht nimmt der Lehrer den Widerspruch der Schülerin lächelnd mit einem Verdrehen der Augen auf. Weiter wird auf den Protest nicht eingegangen. Im Interview erklärt der Lehrer seine Intention:

„Okay, dann habe ich es ja nochmal vorgemacht. Dann habe ich ja verständnisvoll reagiert und habe gesagt: ‚Okay klar, es haben natürlich nicht alle so eine gute Position. Einige müssen ja auch auf der anderen Seite vom Kasten stehen. Ja, gut.‘ Also es sollte kein Vorwurf sein“ (Lehrer).

Der Lehrer wiederholt die Mitteilung, wie die Übung korrekt zu absolvieren ist. Er sorgt so nachträglich für den für eine korrekte Übungsausführung notwendigen Informationsstand bei Caren. Des Weiteren möchte der Lehrer

die Schülerin in ihrer Meinung bestätigen, sie habe bei der Demonstration die Beinbewegung unverschuldet nicht sehen können. Der Lehrer räumt in diesem Sinne ein: „Einige müssen ja auch auf der anderen Seite vom Kasten stehen“ (Lehrer). Insgesamt soll erreicht werden, dass die Bewegungskorrektur nicht als Vorwurf verstanden wird, damit kein Konflikt entsteht. Deshalb geht es dem Lehrer darum, verständnisvoll zu wirken.

Der Lehrer möchte der Schülerin also keine Schuld für die falsche Bewegungsausführung zuweisen. Sich selbst sieht er diesbezüglich jedoch auch nicht in der Verantwortung. Er meint:

„Das war Dienstag, achte, neunte Stunde. Manchmal ist ja die Luft dann auch ein bisschen raus. Also von Schuld würde ich gar nicht sprechen, dass es jetzt die Schuld ist von jemandem“ (Lehrer).

Der Lehrer sieht die Schuld weder bei sich noch bei der Schülerin. Vielmehr ist für ihn der Zeitpunkt entscheidend. Am Nachmittag verlaufen die Unterrichtsprozesse mitunter etwas mühsamer, so seine Einschätzung. Auch die Schülerin äußert sich zur Schuldfrage:

„Das ist einfach blöd gelaufen. Also ich würde da jetzt keinem die Schuld für geben“ (Caren).

Caren teilt die Meinung des Lehrers. Letztlich geht der hier rekonstruierte Fall friedlich zu Ende. Lehrer und Schülerin scheinen sich darin einig, keinem von beiden hier die Schuld dafür zuzuweisen, dass relevante Informationen bei Caren nicht angekommen sind. Stattdessen war schlicht das Schicksal schuld: „Das ist einfach blöd gelaufen“ (Caren).

9.2.3 Fall-Reflexion

Erkenntnisgewinn

Wird die Fall-Rekonstruktion im Lichte der Theorie und speziell vor dem Hintergrund der kommunikativen Anforderung der Informationsverbreitung reflektiert, so ist Folgendes erkennbar:

Die physiologische Anbindung der Schüler*innen an die Kommunikation im Sportunterricht kann insbesondere bei Demonstrationen aufgrund von Sichtbarrieren behindert werden und ist demnach nicht selbstverständlich vorhanden. So konnte im vorliegenden Fall die Schülerin Caren die Beinbewegung ihrer Mitschülerin Anna bei der Bewegungs demonstration nicht sehen, weil der Längskasten den freien Blick versperrte.

Ein Mangel in der physiologischen Anbindung wird weder durch die Schüler*innen noch von der Lehrkraft unbedingt bemerkt. Caren hatte nach der Demonstration das Gefühl, alle relevanten Informationen erhalten zu

haben. Und der Lehrer ging davon aus, dass alle Schüler*innen in der Situation mitbekommen hätten, wie die Bewegung an der Station auszuführen ist.

Wird genauer auf die Unterrichtsabläufe in der rekonstruierten Szene geschaut, so lässt sich als Grund für diese Fehlannahmen von Caren und ihrem Lehrer eine generalisierte Erwartung des sozialen Systems identifizieren. Diese Erwartung bezieht sich auf Zusammenhänge von sozialer Anwesenheit und physiologischer Anbindung:

Alle Schüler*innen, die um den Kasten herumstehen, werden in der Kommunikation als anwesend behandelt. Dies umfasst zudem die Behandlung als physiologisch angebunden und folglich informiert. Aus der sozialen Anwesenheit leiten sich also Erwartungen hinsichtlich der physiologischen Anbindung ab, die zuweilen nicht der Realität entsprechen. Die beteiligten Personen konstruieren sich dann infolge der generalisierten Erwartungen mehr oder weniger unbemerkt eine Wirklichkeit, die bei genauerer Prüfung mit der Realität nicht in Einklang zu bringen ist: Sie blenden Irritationen aus, invisibilisieren sie und reimen sich den Rest passend zusammen. Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, wenn sich Caren in der Situation informiert fühlt und der Lehrer gleichzeitig von allgemeiner Informiertheit ausgeht, denn es waren ja alle anwesend. Begünstigt wird dieser Trugschluss, wenn sich mögliche Irritationen gut ausblenden lassen oder gar nicht in den Aufmerksamkeitsfokus geraten. So lässt sich spekulieren, dass die nachgeschobene Erklärung des Lehrers die Demonstration der Schülerinnen in ihrer Bedeutsamkeit für eine richtige Bewegungsausführung abgewertet hat. Caren fühlte sich informiert, weil sie den Lehrer hören konnte und die Demonstration für sie nicht so wichtig erschien.

Stellt sich im Unterrichtsverlauf – wie im hier rekonstruierten Fall – die Informationsverbreitung nachträglich überraschend als missglückt heraus, so verbirgt sich darin ein Konfliktpotenzial. Denn niemand möchte die Schuld tragen und beide Parteien reklamieren für sich, ausreichend zum Bewältigen der kommunikativen Anforderung beigetragen zu haben. Insbesondere der für die Schüler*innen brisante Vorwurf mangelnder Aufmerksamkeit scheint dabei schnell zu emergieren, da die physiologische Angebundenheit ja aufgrund der sozialen Anwesenheit als gegeben angenommen wird. Hinzu kommen die spezifischen Erwartungen des Kontexts. Es ist klar, dass es im Sportunterricht um Vermittlung, Aneignung und Selektion geht. So versteht dann auch Caren den Korrekturhinweis ihres Lehrers als moralischen Vorwurf im Rahmen einer Selektionskommunikation und beteuert, bei der Demonstration aufmerksam gewesen zu sein. Der Lehrer erkennt das Konfliktpotenzial und wiegelt die Situation ab, indem er das aufgetretene Problem weglächelt. So ging die Episode taktvoll zu Ende. Alle beteiligten Personen empfinden die missglückte Informationsverbreitung als schicksalhaftes Ereignis, verorteten

den Grund für den unbefriedigenden Kommunikationsverlauf also im sozialen System – aus systemtheoretischer Perspektive eine durchaus vernünftige Entscheidung, schließlich ist es die Kommunikation, die kommuniziert, und nicht der Mensch.

Reflexionsangebote

Im betrachteten Fall zeigte sich, wie die räumliche Koordination der Personen in der Sporthalle durch die soziale Erwartung gelenkt wird, dass die bei der Demonstration mit dabeistehenden Personen auch alles sehen und hören. Diese Erwartung trifft jedoch nicht immer zu, weshalb mitunter Informationen, welche die Lehrkraft für den Unterrichtserfolg als relevant erachtet, keine Verbreitung finden und zudem ein Konfliktpotenzial entwickeln. Welche funktionalen Alternativen bestehen für die Lehrkraft zur Bewältigung dieser kommunikativen Anforderung?

Eine erste Strategie des Lehrers könnte darin bestehen, Moderation und Demonstration räumlich und zeitlich möglichst nah beieinander zu halten sowie unmittelbar aufeinander zu beziehen, damit die demonstrierende Schülerin (das nichttriviale Verbreitungsmedium) im Fokus der Aufmerksamkeit der übrigen Schüler*innen bleibt. Der Lehrer hätte sich demnach direkt neben die Schülerin an den Kasten stellen und die Beinbewegung gleichzeitig mit der Demonstration erläutern sollen. Wenn der Lehrer aus dieser Position heraus auf die Wichtigkeit der Beinbewegung hinweist, die Aufmerksamkeit also explizit auf diesen Aspekt der Demonstration lenkt, so wäre den Schülerinnen vielleicht aufgefallen, dass sie die Beinbewegung nicht sehen können.

Fraglich bleibt, ob diese Maßnahme als Irritation genügt und ob die Schülerinnen dann ihre räumliche Position ändern würden. Denn hierzu bedarf es einer Initiative seitens der Schülerinnen, die sich gegen die generalisierte Erwartung richtet, das zu tun, was alle anderen Schüler*innen auch tun, nämlich aufmerksam auf dem eingenommenen Platz zu verharren. Wer sich bewegt, fällt auf und muss sein abweichendes Verhalten plausibel begründen. Es setzt insofern ein gewisses Engagement und Selbstbewusstsein voraus, das ‚Schwarmverhalten‘ der Klasse zu durchbrechen, um für sich persönlich eine physiologische Anbindung herzustellen.

Hilfreich dürfte in diesem Zusammenhang die zweite mögliche Strategie des Lehrers sein: Er hätte während der Demonstration die physiologische Anbindung thematisieren und für die Schüler*innen gleichzeitig offiziell die Erlaubnis erteilen können, die räumliche Ordnung selbstständig zu verändern. Alternativ bestand für den Lehrer die Möglichkeit, die Schüler*innen schon vor der Demonstration darüber zu informieren, wo sie sich hinstellen sollen, damit sie alles sehen können. Denn wenn – wie im vorliegenden Fall – die Schüler*innen nicht wissen, worauf es bei der Demonstration ankommt, kann

ihnen auch schwerlich ein Vorwurf gemacht werden, wenn sie ihre Beobachtungsposition ungünstig wählen. Der Lehrer aber kannte die Übung und hätte daher bereits vor der Demonstration für eine adäquate räumliche Ordnung sorgen können.

Voraussetzung für diese zweite Strategie wäre jedoch, dass der Lehrer entgegen der generalisierten Erwartung die *Differenz* von sozialer Anwesenheit und physiologischer Anbindung der Schüler*innen im Blick hat, die diesbezügliche Verantwortung für das Bewältigen der kommunikativen Anforderung übernimmt und im Sportunterricht ein entsprechend notwendiges Zeitbudget für die beschriebenen Maßnahmen zur Verfügung stellt. Der Lehrer müsste sich also selbst von der Erwartung befreien, wonach die sozial anwesenden Schüler*innen auch physiologisch angebunden sind. Dann wäre für ihn bei der Demonstration erkennbar gewesen, dass ggf. nicht alle Schüler*innen die Beinbewegung sehen können und deshalb eine Veränderung ihrer räumlichen Anordnung notwendig erscheint.

Abschließend sei betont: Keine der beiden Strategien verbindet sich mit einer Erfolgsgarantie. Denn letztlich bleibt ungewiss, ob es gelingt, sich von den generalisierten Erwartungen des kollektiven Wissens freizumachen sowie die physiologische und psychische Anbindung der Schüler*innen an die Kommunikation zu sichern.

10 Fallanalysen zur zweiten kommunikativen Anforderung im Sportunterricht: Verständigung

10.1 „Warum haben wir diese Übung gemacht?“ – Verständigung über die Bedeutung von Bewegung im Sportunterricht

10.1.1 Fall-Konstruktion

Im Unterschied zu anderen Fächern ist im Sportunterricht die Bewegung der Schüler*innen ein für den Unterricht bedeutsames Symbol. Da es sich bei Bewegung um ein nichtsprachliches Symbol handelt, mündet sie oft in indirekter Kommunikation. Diese ist in ihrer jeweiligen Bedeutung jedoch vielfältig auslegbar und daher eine besondere Herausforderung hinsichtlich der kommunikativen Anforderung der Verständigung. Es stellt sich die Frage, wie die Schüler*innen und die Sportlehrkraft mit dieser Anforderung im Sportunterricht umgehen und welche Folgen sich dabei für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation einstellen können.

Erkenntnisse bzgl. dieser Frage verspricht die Analyse eines Falls, der sich in einer sechsten Klasse einer Gesamtschule an einem Mittwoch in der siebten Stunde ereignet hat. Die Episode ist thematisch in einer Unterrichtsreihe zum Basketball eingeordnet und stellt das Aufwärmspiel sowie die sich unmittelbar anschließende Reflexionsphase dar.

Für das Aufwärmspiel werden zwei Schüler*innen mit einem Markierungshemd als Abwehrspieler*innen gekennzeichnet und in jeweils einer Zone vor den beiden Körben positioniert. Alle anderen Schüler*innen sind im Besitz je eines Basketballs und dürfen sich damit frei in der Halle bewegen. Ihre Aufgabe besteht darin, mit ihren Basketbällen die durch die Abwehrspieler*innen besetzten Zonen zu durchqueren, um dann einen Korbwurf zu absolvieren. Geht dabei der Ball im Zweikampf verloren, so erfolgt ein Aufgabenwechsel, d. h. das Markierungshemd und der Basketball werden gegeneinander ge-

tauscht. Gelingt der Durchbruch, so wird nach dem Korbwurf die Zone auf der anderen Hallenseite angelaufen.

Das Spiel dauert ca. acht Minuten. Nach dem Spiel ruft der Lehrer die Klasse in der Hallenmitte zusammen. Im Sitzkreis entwickelt sich dann das folgende Unterrichtsgespräch:

01	Lehrer	Jetzt habe ich mal `ne Frage. Wir machen das ja nicht,
02		nicht einfach so. Worum geht es dabei? Warum haben wir
03		diese Übung gemacht?
04	Uli	Um Spaß zu haben und ähm um den Ball auszuprobieren
05		und zu werfen und ...
06	Lehrer	Wir wollen Basketball spielen lernen. Warum haben wir
07		diese Übung gemacht? Da geht es mehr als nur um äh
08		Spaß haben. Das freut mich, wenn euch das Spaß gemacht
09		hat.
10	Tim	Wie man mit dem Ball dribbelt.
11	Lehrer	Okay. Es ging mir heute, es geht mir heute hauptsächlich
12		ums Dribbeln. Und was ist euch dabei aufgefallen? Wo
13		sind... Was war problematisch beim Dribbeln?
14	Melisa	Alle sind ähm durcheinander ähm gelaufen.
15	Lehrer	Ja, ist das ein Problem fürs Dribbeln?
16	Melisa	nein...ja.
17	Tim	Ja.
18	Lehrer	Es geht jetzt wirklich nur ums Dribbeln. Was ist denn
19		überhaupt Dribbeln? Was ist damit gemeint?
20	Elke	Dass man den Ball bis auf den Boden so macht (Geste).
21	Lehrer	Okay. Und gab es dabei irgendwelche Probleme?
22	Vincent	Ähm, eigentlich nicht. Äh ja, eigentlich schon: Ähm, dass
23		er sich versucht, dass er versucht hat, dir den Ball wegzu-
24		nehmen.
25	Lehrer	Okay, das war seine Aufgabe. Aber jetzt, ich meine rein

26		das Dribbeln (Geste). Gab es irgendein Problem?
27	Uli	Nein.
28	Daniela	Ja, ich wollte sagen, wenn manche zum Beispiel hier auf
29		den Korb, in den Korb treffen wollten, dann ähm ist der
30		Ball so losgegangen, hat manchmal so Kinder getroffen.
31	Lehrer	Okay.
32	Kristijan	Oder zum Beispiel, wenn der Fänger gerade jemanden
33		gefangen hat und äh der dann sozusagen der gerade ge-
34		worden ist, musste sich dann ja sozusagen dann das Hemd
35		anziehen, wurde, dann konnten einfach alle durchgehen
36		sozusagen, ohne gestoppt zu werden.
37	Lehrer	Okay, [nimmt von einer Schülerin den Ball] kriegst du
38		gleich wieder. Ähm, wann ist es dem Abwehrspieler meis-
39		tens gelungen, den Ball zu kriegen?
40	Michael	Wenn der Spieler gerade nicht aufgepasst hat und einfach
41		so ganz schnell durchwollte, oder wenn da ganz viele
42		waren.
43	Lehrer	Wenn du schnell dribbelst, machst du automatisch was?
44	Michael	Fehler.
45	Lehrer	Wenn ich schnell dribble, dann dribble ich den Ball meis-
46		tens hoch [demonstriert hohes Dribbling, siehe Abb. 5].
47		Okay? Dann ist es für den Abwehrspieler natürlich ein-
48		fach. Wenn ich langsam dribble, mach ich was in der
49		Regel? Dann halte ich den [Ball] ziemlich flach [demon-
50		striert tiefes Dribbling]. So und jetzt bin ich dann [zeigt auf
51		Michael] okay wahrscheinlich schnell gedribbelt und
52		Martin, der dann da war, konnte den [Ball] einfach nehmen.
53		Zusätzlich ist es ihm [Martin] wahrscheinlich häufiger
54		gelingen; Martin stell dich mal da hin [Martin stellt
55		sich vor den Lehrer], wenn ich jetzt auf der Seite [links an
56		Martin vorbei] durchgehe, mit der [rechten] Hand, dann
57		nimmt er sich den [Ball] einfach [demonstriert mit Martin

58		den Ballverlust]. Wenn ich jetzt aber meine Hand wechsele
59		[Dribbling mit der Außenhand ¹⁵³], wird's für ihn [Martin]
60		leichter. Das heißt, was glaubt ihr, wann hat Martin mehr
61		Bälle abwehren können?
62	Steffen	Wenn man mit der anderen Hand [demonstriert Dribbling
63		mit der Innenhand].
64	Lehrer	Genau, mit der Innenhand. Das war ein häufiger Fehler.
65		Martin, danke. [Martin setzt sich wieder hin.] Und dann ist
66		mir noch was aufgefallen. Ganz viele haben so gemacht
67		immer, so [demonstriert ein Doppeldribbling] und dann
68		war Martin da [als Verteidiger], so Dribbeln, dann mit
69		beiden [Händen dribbeln] und dann geht's weiter, um den
70		Ball kurz mal zu kontrollieren.
71	Steffen	Wenn man so stehen bleibt, ist das ein Foul.
72	Lehrer	[Lehrer zeigt bestätigend auf Steffen.] Das ist ein Foul,
73		dürft ihr nicht.
74	Michael	Ist das verboten, wenn man so [demonstriert ein Dribbling
75		mit häufigem Handwechsel]?
76	Lehrer	Nein, das ist wunderbar. Das, was Michael gerade gemacht
77		hat, äh ist im Grunde das, was wir jetzt versuchen, alle
78		auch hinzubekommen, nämlich einerseits von rechts auch
79		mal nach links zu wechseln, damit ihr vom Gegner die
80		entfernte Seite habt, mit der ihr dribbelt, damit Martin –
81		ne? – es schwieriger hat, euch den Ball wegzunehmen.
82		Ähm und ihr sollt lernen, dass ihr mit beiden Händen nicht
83		dribbeln dürft. Das ist ein Fehler. Das wird sofort abgepfif-
84		fen. Okay? Dafür üben wir jetzt ein bisschen dribbeln.

¹⁵³ ‚Außenhand‘ bezeichnet die gegnerferne Hand, ‚Innenhand‘ demgemäß die gegnernahe Hand (vgl. Niedlich, 1996, S. 484). Beim tiefen Dribbling wird der Abstand des Balles vom Boden kurz gehalten. Es wird bei einer engen Verteidigung eingesetzt. Das hohe Dribbling, bei dem der Ball höher springt, dient der schnellen Überbrückung des Mittelfelds (vgl. Bisselik & Clauss, 1996, S. 165 ff.).



Abb. 5: Der Lehrer demonstriert, welche Probleme die Schüler*innen beim Dribbling haben.

10.1.2 Fall-Rekonstruktion

Der Lehrer inszeniert zu Beginn der Unterrichtsstunde ein Spiel mit Basketballen und versucht anschließend, der Lerngruppe durch ein fragend-entwickelndes Gespräch und eine Demonstration nahezubringen, welchen Sinn dieses Spiel haben sollte. Das Spiel ist demnach mehr als ein vielleicht freudvoller Stundeneinstieg mit aufwärmender Funktion. Es dient in erster Linie als Mitteilung einer Information, die für den Lehrer didaktische Relevanz hat: Das Bewegungsspiel der Schüler*innen soll ein Symbol für deren Defizite im Basketball sein.

Anhand der Interviews mit dem Lehrer sowie mit Melisa und Vincent soll nun rekonstruiert werden, in welcher Form hier mit der Herausforderung, die Bedeutung des Spiels zu klären, umgegangen wird und welche Folgen sich dabei einstellen. Für die weitere Rekonstruktion wird die Episode in drei Abschnitte geteilt: die Bedeutung des Spiels, das fragend-entwickelnde Gespräch im Sitzkreis und die Demonstration durch den Lehrer.

Die Bedeutung des Spiels

Zu Beginn der Episode macht der Lehrer der Lerngruppe deutlich, das Spiel „nicht einfach so“ (Lehrer, Z. 02) inszeniert zu haben. Damit verfolgt er ein spezielles sportdidaktisches Konzept:

„[Das] war ja der Versuch, das problemorientiert aufzuziehen. Also die Schüler wurden ja erst vorher mit dieser spielerischen Situation konfrontiert, um nachher zu fragen, worum es geht“ (Lehrer).

Der Lehrer möchte – wie er es nennt – „problemorientiert“ (Lehrer) vorgehen. Seine Idee besteht darin, im Rahmen eines Spiels bestimmte Defizite aufzuzeigen, die dann im Fortgang der Einheit bearbeitet werden. Das Spiel soll demnach das pädagogische Anliegen deutlich machen. In diesem Sinne möchte der Lehrer im Unterrichtsgespräch bestimmte Punkte herausarbeiten:

„Also Punkt eins: Es ging ums Dribbeln. Das war für mich abgehakt, dass sie erkennen: ‚Aha, bei dieser Situation ging es ums Dribbeln.‘ Und dann zweite Phase des Gesprächs ist es, Probleme zu benennen, die mit dem Dribbeln impliziert sind. Wann kommt der Gegenspieler an den Ball ran, oder [wann] kann er den Ball leichter wegnehmen und wann ist es schwieriger? Mit der zugewandten Seite oder mit der abgewandten Seite? Hoch und niedrig. Das waren so die Punkte, die ich da für mich abklären wollte“ (Lehrer).

Für den Lehrer ist das Spiel Ausdruck für die technisch-taktischen Defizite der Schüler*innen in Bezug auf das Dribbling im Basketball. Ihnen sollen ihre Probleme bei der Ballführung bewusst werden. Konkret geht es um die individualtaktische Entscheidung, den Ball im Zweikampf mit der gegnerfernen Hand (der Außenhand) zu führen und beim Pellen möglichst flach zu halten (niedriges Dribbling). Das didaktische Konzept sieht nun eine bestimmte Form vor, wie die Bedeutung des Spiels im Gespräch mit der Lerngruppe zu thematisieren ist:

„Also in der Planung ist das so, dass ich gehofft habe, dass die Schüler das benennen. In so einem Frage-Antwort-Spielchen kriegt man das meist so gedreht, dass die das auch sagen. Das war im Grunde so die Intention, die ich hatte“ (Lehrer).

Wenn der Lehrer in dem „Frage-Antwort-Spielchen“ (Lehrer) die Beiträge der Schüler*innen „so gedreht“ (ebd.) bekommen möchte, dass die passenden Antworten kommen, bedeutet dies nichts anderes, als die Umsetzung eines Verfahrens, das abschätzig als ‚Osterei-Pädagogik‘ bezeichnet wird: Es geht dem Lehrer nämlich nicht darum, welche Probleme die Schüler*innen beim Spielen *tatsächlich* wahrgenommen haben, sondern welche Defizite er im Spiel ‚versteckt‘ hat. Geplant ist also eine Art Raterunde über die Bedeutung des Spiels.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Zur Vermeidung von unnötiger Irritation sei an dieser Stelle auf folgenden Aspekt aufmerksam gemacht: Der Lehrer möchte ‚problemorientiert‘ vorgehen. Ein problemorien-

Die Umsetzung seines didaktischen Plans der ‚Problemorientierung‘ hält der Lehrer für durchaus anspruchsvoll:

„Das ist ja so ein spielgemäßes Konzept. [Das] habe ich mir extra auch so überlegt. Das soll ja so sein. Aber den Bogen von da aus jetzt zu diesen technischen Problemen zu spannen aus dieser Spielsituation, finde ich schwierig; auch gerade noch für eine sechste Klasse“ (Lehrer).

Der Lehrer meint, es sei insbesondere für Schüler*innen der sechsten Klasse schwierig, die Bedeutung des Spiels zu erfassen und die darin verdeutlichten Defizite korrekt zu benennen. Die Interviews mit Melisa und Vincent zeigen, wie vielseitig das Spiel auch nachträglich noch ausgedeutet werden kann. So meint Melisa, das Spiel wird inszeniert,

„damit man Spaß hat und [...] um zu gucken, ob wir das [zu Vermitteln-de] verstehen“ (Melisa).

Und Vincent ist der Ansicht, es wird gespielt,

„um zu gucken, was besser ist: mit einer Hand oder mit zwei Händen [zu dribbeln]“ (Vincent).

Melisa geht davon aus, das Spiel sei eine Überprüfung des sportmotorischen Könnens und Vincent versteht das Spiel als Erprobungsmöglichkeit unterschiedlicher Techniken. Beides stimmt nicht mit der Intention des Lehrers überein. Mit dem Spiel lassen sich also grundsätzlich vielfältige Auslegungen verbinden. Aufgrund dieser Uneindeutigkeit der dem Spiel zugeordneten Bedeutung erscheint eine Besprechung angebracht. In diesem Sinne eröffnet der Lehrer deshalb wie geplant ein fragend-entwickelndes Gespräch:

Das fragend-entwickelnde Gespräch

In der Reflexionsphase sollen die Schüler*innen nun jene Defizite ihres Könnens benennen und beschreiben, an denen der Lehrer in dieser Unterrichtseinheit weiterarbeiten möchte. Das Spiel dient dabei als Gesprächsanlass.

tiert es Vorgehen bedeutet jedoch, „auf jene bewährte Lehrstrategie zu verzichten, bei der die anstehenden Probleme methodisch (z. B. in Form von Übungs- oder Spielreihen) so ‚kleingearbeitet‘ werden, daß die Schüler Schritt für Schritt entlang der vom Fachmann entworfenen Linie der Lösung der vorgegebenen Probleme näher gebracht werden“ (Brodthmann, 1984, S. 11). Anders als dies das didaktische Konzept des Lehrers vorsieht, hätten die Schüler also selbstständig nach Problemlösungen suchen müssen. Gleichwohl gilt auch für den vorliegenden Fall: „Die Absicht, problemorientiert zu unterrichten, wird häufig scheitern, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, Problemarrangements zu schaffen, die für die jeweiligen Schüler so reizvoll sind, daß sie das vom Lehrer arrangierte Problem zu ihrem eigenen machen“ (ebd., S. 13).

Die erste Frage des Lehrers lautet: „Warum haben wir diese Übung gemacht?“ (Lehrer, Z. 02 f.). Daraufhin bieten ihm Uli und Tim in ihren Beiträgen verschiedene Deutungen des Spiels an: Spaß, Ballgefühl, Korbwurf und schließlich auch Dribbling (vgl. Z. 04 f. u. Z. 10). Den letzten Vorschlag nimmt der Lehrer bestätigend auf und sagt: „Okay. Es [...] geht mir heute hauptsächlich ums Dribbeln“ (Lehrer, Z. 11 f.). Damit hat er sein erstes Zwischenziel erreicht, nämlich

„dass sie dann das auch benennen, dass es jetzt ums Dribbeln ging. War ja dann auch der Fall“ (Lehrer).

Nachdem das Schlüsselwort ‚Dribbeln‘ genannt wurde, lenkt der Lehrer das Gespräch auf die Defizite bei der Ballführung und fragt: „Was war problematisch beim Dribbeln?“ (Lehrer, Z. 13). Im Interview erläutert er, mit welchen Antworten er beispielsweise gerechnet hatte:

„Wenn ich von Korb eins rüber zu Korb zwei gedribbelt bin, dann habe ich schnell und hoch gedribbelt, dann war der Ball so hoch.“ So etwas hätte ich mir erhofft. Oder: „Immer wenn ich an Martins rechter Seite vorbeigegangen bin, hat er mir den Ball einfach weggenommen“ (Lehrer).

Der Lehrer erwartet Schülerantworten, die sich auf die Wahl der ballführenden Hand sowie das hohe und tiefe Dribbling beziehen.

Der erste Beitrag stammt von Melisa. Für sie war das Dribbeln problematisch, weil: „Alle sind durcheinander gelaufen“ (Melisa, Z. 14). Diese Meinung bekräftigt sie im Unterricht sogar, als der Lehrer nochmals zurückfragt. Im Interview führt Melisa ihren Gedanken weiter aus:

„Da sind alle durcheinander gelaufen und [ein] paar haben sich auch wehgetan: Der Ball ist gegen die Nase oder [den] Mund gekommen“ (Melisa).

Melisa empfindet die große Schüler*innen-Anzahl als Problem, die gleichzeitig unter den Körben waren. Die geworfenen Bälle seien vom Brett unkontrolliert zurück in die Spielgruppe gesprungen, was sogar zu kleineren Verletzungen an Nase und Mund geführt haben soll.

Nach dem Beitrag von Melisa wiederholt der Lehrer seine Frage: „Es geht jetzt wirklich nur ums Dribbeln. [...] Und gab es dabei irgendwelche Probleme?“ (Lehrer, Z. 18. u. Z. 21). Daraufhin wird Vincent das Wort erteilt, der seinen Beitrag im Interview wie folgt erläutert:

„Er hat ja gefragt: Was war das Problem dabei? Dann hab ich geantwortet: Dass der Gegenspieler dir versucht hat, den Ball abzunehmen. Das war eigentlich das Schwierige für den, der den Ball spielt“ (Vincent).

Mit seinem Beitrag ist Vincent auf einem guten Weg, die Erwartungen des Lehrers hinsichtlich der Bedeutung des Spiels zu erfüllen. Denn ohne Gegenspieler*in erscheinen Überlegungen über Innen- oder Außenhand und hohem oder tiefem Dribbling nicht sinnvoll. Wenn Vincent also die Gegenspieler*innen als problematisch erlebt, dann weil diese individualtaktische Entscheidungen im Dribbling erforderlich machen. Trotz dieser Chance auf eine Annäherung geht der Lehrer auf den Beitrag von Vincent nicht näher ein, sondern wiederholt abermals seine Frage: „Ich meine rein das Dribbeln. Gab es irgendein Problem?“ (Lehrer, Z. 25 f.).

Es folgen Antwortversuche von Daniela und Kristijan (Z. 28-36). Wie die vorangegangenen Wortbeiträge quittiert sie der Lehrer mit einem „Okay“ (Lehrer, Z. 11, Z. 21, Z. 25, Z. 31 u. Z. 37). Am Interview mit dem Lehrer ist ablesbar, wie seine Reaktion zu deuten ist:

„Und von da ausgehend sollten sie Probleme benennen, die sie so aber gar nicht benennen konnten, weil sie diese Probleme so, wie ich die intendiert hatte, jetzt nicht unbedingt wahrgenommen haben. [...] Mir ging es um technische Probleme und die konnten die Schüler so nicht benennen“ (Lehrer).

Der Lehrer ist insofern insgesamt unzufrieden mit den Wortbeiträgen, da sie nicht seinen Erwartungen entsprechen. Er muss nun mit den unpassend erscheinenden Antworten irgendwie umgehen. Im Interview erläutert er seine Situation als Dilemma:

„Also ein bisschen drüber hinweg gegangen, über die Antworten, die mich jetzt nicht so richtig weitergebracht haben. Also, die hätte man durchaus mehr würdigen können. Auf der anderen Seite hatte ich eben auch so mein Antwortschema im Kopf, auf das ich hinauswollte“ (Lehrer).

Einerseits würde der Lehrer den Antworten der Schüler*innen gerne mehr Wertschätzung entgegenbringen. Andererseits möchte er aber auch eine bestimmte Antwort hören. Ausschlaggebend ist für den Lehrer schließlich der Gedanke, seinen didaktischen Plan umzusetzen. Die Schüler*innen sollen also genau jene Defizite benennen, für die der nachfolgende Unterricht konzipiert ist. Antworten, die diesem Schema nicht entsprechen, werden mit einem ‚Okay‘ aufgenommen, im Übrigen aber ignoriert.

Die Interviews lassen erkennen, wie die Schüler*innen diese Gesprächsführung und das ‚Okay‘ des Lehrers verstehen. Melisa ist der Ansicht, ihr Wortbeitrag sei

„richtig, [weil] ich habe überlegt“ (Melisa).

Da der Lehrer keine klaren Rückmeldungen äußert, denkt Melisa, sie und auch alle anderen Schüler*innen hätten ‚richtige‘ Antworten gegeben. Ihr scheint nicht klar zu sein, dass es in diesem Gespräch um die Erarbeitung einer ganz bestimmten Antwort geht, zu der ihr Beitrag jedoch nicht gehört. Die Schülerin meint zwar, eine richtige Antwort gegeben zu haben, hätte aber trotzdem – das macht das übrige Interview mit ihr deutlich – eine direkte Rückmeldung des Lehrers bevorzugt.

Ähnlich unzufrieden äußert sich Vincent im Interview. Er findet die Gesprächsführung des Lehrers in dieser Unterrichtssituation

„blöd, weil ich möchte ja auch wissen, ob es richtig ist oder falsch. Wenn ich jetzt zum Beispiel frage, soll ich Nudeln mit einem Löffel essen oder mit [dem] Messer und [er] nicht sagt, wie ich es essen soll, mache ich es ja automatisch falsch“ (Vincent).

Vincent kommt zu der Einschätzung, ohne eine konkrete Rückmeldung des Lehrers zur Qualität der Antwort kaum etwas lernen zu können. Vielmehr bestehe die Gefahr, dass er sich sogar ein falsches Wissen aneignet. Im Unterschied zu Melisa ist Vincent unsicher, wie die ‚richtige‘ Antwort auf die Frage des Lehrers lautet bzw. ob seine Antwort korrekt war.

Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs verliert der Lehrer zunehmend die Hoffnung, noch eine richtige Antwort zu erhalten. Im Interview gibt er Einblick in seine Überlegungen in dieser Unterrichtsphase:

„Das war ja so ein Frage-Antwort-Spielchen, wo ich das Gefühl hatte, die kommen da jetzt nicht drauf. Also die haben die Wahrnehmung nicht so darauf geschärft, wann es problematisch ist, an jemandem vorbeizukommen und wann nicht. Und deswegen habe ich dann spontan diese Situation noch einmal nachgestellt, um den Schülern das nochmal deutlich zu machen“ (Lehrer).

Weil es dem Lehrer nicht glücken will, die Wortbeiträge in die gewünschte Richtung zu bugsieren, gibt er an diesem Punkt den Versuch auf, die Defizite weiterhin anhand eines Gesprächs über das Spiel mitteilen zu wollen. Stattdessen versucht er nun durch das Vormachen einer Spielsituation die richtige Antwort zu erhalten:

Die Demonstration durch den Lehrer

Zuerst demonstriert und erläutert der Lehrer den Unterschied zwischen dem hohen und dem tiefen Dribbling: „Wenn ich schnell dribble, dann dribble ich den Ball meistens hoch [...] dann ist es für den Abwehrspieler natürlich einfach. Wenn ich langsam dribble, [...] dann halte ich den ziemlich flach“ (Lehrer, Z. 45 ff.). Anschließend thematisiert der Lehrer die ballführende Hand. Hierfür bittet er Martin die Rolle des Gegenspielers einzunehmen. Der Lehrer zeigt erst, wie er im Dribbling mit der Innenhand den Ball an Martin verliert. Dann führt er vor, wie ein Dribbling mit der Außenhand das Überspielen von Martin ermöglicht.¹⁵⁵ Die Schüler*innen sollen also lernen, die Gegenspieler*innen mit einem eher langsamen, tiefen Dribbling zu überwinden und den Ball dabei mit der Außenhand zu führen.

Die Interviews mit Melisa und Vincent lassen deutlich werden, inwiefern diese neuerliche Verdeutlichung der Defizite im Dribbling von ihnen richtig verstanden wird.

Melisa gibt im Interview zwei Aspekte an, die dem Lehrer beim Dribbling problematisch erscheinen:

„Davor hat der Lehrer gedribbelt, also nicht so schnell und dann hat Martin den Ball bekommen. Und wo er den Ball, er hat den Ball mit der anderen Hand gewechselt und ist dann durchgekommen, der Lehrer. Dribbeln und wenn der [Gegenspieler] jetzt angreifen will, dann [die Hand] abwechseln“ (Melisa).

Die Schülerin meint, der Lehrer thematisiere in seiner Demonstration erstens die Geschwindigkeit des Dribblings und zweitens die ballführende Hand. Schaut man jedoch, welche Zusammenhänge Melisa zwischen diesen beiden Aspekten herstellt, so stellt man gewisse Diskrepanzen fest. Für Melisa bevorzuge der Lehrer nämlich letztlich ein schnelles Dribbling mit beliebigem Handwechsel in der Zweikampfsituation.

Vincent meint, die Demonstration des Lehrers sollte deutlich machen,

„dass man schnell gedribbelt hat, anstatt mit [der] Innenhand zu dribbeln“ (Vincent).

¹⁵⁵ Bei der Erläuterung dieses spieltaktischen Verhaltens verspricht sich der Lehrer. Er überspielt Martin mit einem Außenhand-Dribbling und sagt dabei, das Dribbling mit der Außenhand erleichtere dem verteidigenden Martin, an den Ball zu gelangen. Gemeint war das Gegenteil: „Da habe ich das dann einfach verdreht“ (Lehrer im Interview). Vincent hat die Diskrepanz zwischen der verbalen Mitteilung und der nonverbalen Demonstration bemerkt, Melisa nicht. Dieser Aspekt wird hier jedoch nicht weiter entfaltet, da ihm keine wesentliche Bedeutung in Bezug auf den Erkenntnisgewinn zukommt.

Die Schüler*innen wiesen im Spiel demnach zwei Defizite auf: Sie waren im Dribbling zu schnell und sie haben nicht die Innenhand benutzt. Dies sei das Problem gewesen, so Vincent, das die Schüler*innen der Ansicht des Lehrers nach im Spiel hatten. Hinsichtlich des ersten Defizits erläutert Vincent im Interview:

„Wenn ich langsam dribble, tief und wenn ich schnell [dribble], fliegt der [Ball] höher“ (Vincent).

Ein schnelles Dribbling führe also zu einer hohen Ballführung, die es insgesamt zu vermeiden gelte. Diesen Punkt scheint Vincent grundsätzlich richtig verstanden zu haben. Anders verhält es sich bei dem Aspekt der Entscheidung bzgl. der Nutzung von Innen- und Außenhand. Vincent ist der Ansicht, von ihm sei ein Dribbling mit der Innenhand verlangt. Im Interview erläutert er, was mit dieser Anweisung gemeint ist:

„Ich habe gelernt, dass man nicht mit den Fingerspitzen spielen soll, sondern mit der Innenhand. Und wenn man mit der Innenhand spielt, dann kann man auch besser dribbeln. Und dass man nicht an einer Stelle dribbeln soll, sondern auch gehen mit [dem Ball] und auch abwechselnd die Hände dribbeln soll“ (Vincent).

Mit der Innenhand zu dribbeln bedeutet für Vincent, bei der Ballführung die gesamte Handinnenfläche zu benutzen. Dies ermögliche ihm ein Dribbling mit häufigem Handwechsel. So ließen sich Gegenspieler*innen besser überwinden. Das Verteidigen werde dadurch

„schwerer, weil wenn ich wechsele, weiß er [der Gegenspieler] nicht, mit welcher Hand jetzt [gedribbelt wird]“ (Vincent).

Das Dribbling mit der ‚Innenhand‘ und die Handwechsel dienen also letztlich der Verwirrung der Gegenspieler*innen, so die Auffassung von Vincent. Zusammenfassend scheint demnach auch bei ihm die Botschaft des Lehrers nicht wie gewünscht angekommen zu sein. Trotzdem setzt sich der Unterricht nach der Demonstration wie geplant mit Übungen zum Dribbling fort.

10.1.3 Fall-Reflexion

Erkenntnisgewinn

Wird die Fall-Rekonstruktion im Lichte der Theorie und speziell vor dem Hintergrund der kommunikativen Anforderung der Verständigung reflektiert, so ist Folgendes erkennbar:

Der Lehrer wählt als Einstieg ein Spiel aus, um der Lerngruppe ihre Defizite im Dribbling deutlich zu machen. Das Spiel ist demnach die Mitteilung einer ganz bestimmten Information. Es wurde nicht inszeniert, damit die

Schüler*innen nachher über ihr *wirkliches* Erleben im Spiel Auskunft geben können, sondern damit sie verstehen, von welchen Defiziten der Lehrer in Bezug auf die Schüler*innen ausgeht und welche Elemente des Basketballs er in dieser Unterrichtseinheit deshalb weiter thematisieren möchte. Das Spiel hat eine Bedeutung: Es ist ein Symbol.

Im fragend-entwickelnden Gespräch thematisiert der Lehrer das Symbol des Spiels. Er fordert eine Verbalisierung der Bedeutung des Spiels durch die Schüler*innen, um so die Verständigung sicherzustellen. Die Wortbeiträge der Schüler*innen entsprechen jedoch nicht den Erwartungen des Lehrers. Einerseits können die Schüler*innen die Bedeutung des Symbols im Sinne des Lehrers nicht entschlüsseln (Vincent), andererseits ist ihnen der Symbolcharakter des Spiel gar nicht bewusst geworden und deshalb erkennen sie auch nicht, worum es dem Lehrer bei der Thematisierung des Spiels überhaupt geht (Melisa). Die Bewegung im Sportunterricht ist demnach sowohl in ihrem Status als indirekte Kommunikation als auch hinsichtlich der durch sie symbolisierten Information höchst uneindeutig. Das in diesem Fall analysierte Spiel könnte u. a. als bewegungskulturelle Tätigkeit ohne unterrichtlichen Kommunikationsanteil, als Aneignungskommunikation oder als pädagogisch motivierte Mitteilung des Lehrers aufgefasst werden. Bewegung stellt insofern eine besondere Herausforderung in Bezug auf die kommunikative Anforderung der Verständigung im Sportunterricht dar. Das dürfte dieser Fall gezeigt haben.

Der Lehrer gewinnt darum anhand der Wortbeiträge der Schüler*innen den sicherlich zutreffenden Eindruck einer missglückten Verständigung über die Bedeutung des Spiels. Kurz überlegt der Lehrer, ob er auf die Antworten eingehen und sich an den Symbolgebrauch der Schüler*innen anpassen soll, entscheidet sich dann aber, seinen Unterrichtsplan und seine Deutungsweise aufrechtzuerhalten. Die Schüler*innen sollen sich also fügen. Dies teilt er ihnen aber nur indirekt mit: zuerst durch ein ‚Okay‘, dann durch das Anfügen einer Demonstration. Beides verstehen die (interviewten) Schüler*innen nicht. Das ‚Okay‘ wird von ihnen als neutrales Statement gedeutet und die Demonstration tritt in ihrer Wahrnehmung als neuer Unterrichtsabschnitt ohne Bezug zum fragend-entwickelnden Gespräch auf.

Im Ergebnis wird die misslungene Verständigung durch die Demonstration verschleiert, d. h. invisibilisiert. Der Lehrer symbolisiert mit der Demonstration die Defizite erneut, gibt sich die Antwort auf seine Frage also letztlich selbst und die Schüler*innen reimen sich aus den dargebotenen Fragmenten eine Information zusammen, die ihnen im Zusammenhang des Sportunterrichts passend erscheint. Weil die gewählten Symbole und ihre Informationsgehalte nicht weiter thematisiert werden, entsteht auf sozialer Ebene die Er-

wartung einer gelungenen Verständigung und der Unterricht kann (die beteiligten Personen würden vermutlich sagen: endlich) weitergehen.

Zusammenfassend versucht der Lehrer mit drei Mitteilungsformen, die Schüler*innen über ihre Defizite zu informieren. Zuerst symbolisiert er die Defizite indirekt in einem Spiel, dann thematisiert er dieses Symbol verbal durch ein fragend-entwickelndes Gespräch und schließlich teilt er die Information nochmals direkt anhand einer Demonstration mit. Obgleich des mehrfachen Versuchs scheint die Verständigung bis zum Schluss nicht gelungen zu sein. In der Kommunikation wird dies aber schließlich invisibilisiert. So kann der Unterricht letztlich in geplanter Weise fortgesetzt werden. Welche Erkenntnisse dieses Falls können theorieerweiternd verallgemeinert werden?

Damit die pädagogische Kommunikation nicht entmutigt wird, sollten Lehrkraft und Schüler*innen eine gelingende Verständigung erleben. Der vorliegende Fall macht nun ersichtlich, dass erst die Partizipation der Schüler*innen den Mangel in der Verständigung thematisch werden lässt. Umgekehrt führt die Thematisierung des Symbols ohne Partizipation der Schüler*innen durch die kollektive Erwartung gelungener Verständigung zur Invisibilisierung des Problems auf sozialer Ebene. Die Partizipation der Schüler*innen hat daher einen ambivalenten Charakter: Einerseits ist hierin eine zielführende Strategie zur Bewältigung der kommunikativen Anforderung der Verständigung im engeren Sinne zu sehen, da Verständigungsprobleme offengelegt und bearbeitet werden können; andererseits birgt diese Strategie aber auch ein großes Potenzial zur Entmutigung der pädagogischen Kommunikation, weil aufgrund der informationellen Geschlossenheit der Systeme eine nicht gelingen wollende Verständigung erlebt wird. Diese Ambivalenz der Partizipation der Schüler*innen in Bezug auf die kommunikative Anforderung der Verständigung ist die erste zentrale Erkenntnis.

Eine zweite zentrale Erkenntnis lautet: Wenn sich für eine Partizipation der Schüler*innen entschieden wird, so ist es für das Gelingen der Verständigung hinderlich, die Deutungsvorschläge der Schüler*innen unkommentiert zu lassen. Ohne (negative) Rückmeldung fällt es ihnen schwer, sich an die Symbolverwendung der Lehrkraft anzupassen und den thematischen Sinnabschnitten des Unterrichts zu folgen. Es lässt sich erkennen: Der Takt der Sportlehrkraft blockiert die Umsetzung ihres Unterrichtsplans. So erkennen die interviewten Schüler*innen im vorliegenden Fall nicht, dass die Demonstration nur deshalb erfolgt, weil der Lehrer mit allen vorherigen Antworten unzufrieden ist und nun nach einer neuen Variante zur Erläuterung seiner pädagogischen Absicht sucht.

Reflexionsangebote

Zur Umsetzung seines pädagogischen Konzepts hat der Lehrer drei zentrale Entscheidungen getroffen: Die Verwendung des Spiels als Symbol, die Thematisierung dieses Symbols unter Partizipation der Schüler*innen und die Thematisierung des Symbols ohne Partizipation der Schüler*innen in Form einer Demonstration. Der Lehrer war mit diesem Unterrichtsverlauf nur eingeschränkt zufrieden, da er nicht der Planung entsprach. Welche alternativen Strategien lassen sich der Lehrkraft jeweils hinsichtlich der Funktion der Verständigung aufzeigen und welche Folgen hätten sich bei diesen Strategien ggf. eingestellt?

Die erste Entscheidung besteht darin, das Defizit der Schüler*innen in einem Spiel zu symbolisieren. Weil Bewegung ein hochgradig uneindeutiges Symbol ist, konnten die Schüler*innen diese Mitteilung des Lehrers nicht zweifelsfrei verstehen. Da das Symbol des Spiels also alleine kaum zu einer gelingenden Verständigung führt, mitunter nicht einmal als Mitteilung erkannt wird, wäre eine verbale Kennzeichnung des Spiels als Symbol bereits zu Beginn hilfreich gewesen. Durch die Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf bestimmte Aspekte des Spiels, wäre vielleicht deutlicher gewesen, welche Information hier mitgeteilt werden soll.

Bei der Weiterführung dieses Gedankens stellt sich jedoch die Frage, inwiefern das Spiel überhaupt ein geeignetes Symbol für die Defizitzuschreibung ist. Grundsätzlich empfiehlt sich ein Mitteilungsverhalten, das bei der Lerngruppe anschlussfähig ist. Dies setzt ein Wissen über deren Symbolgebrauch voraus. Über dieses Wissen kann hier nur spekuliert werden. Vermutlich wäre aber eine direkte Mitteilung des Lehrers weniger anfällig für Fehldeutungen und zudem ökonomischer im Hinblick auf den Einsatz von Unterrichtszeit. Der Lehrer hätte die Stunde also bspw. sinngemäß mit den Worten eröffnen können: ‚Ihr habt Defizite beim Dribbling im Basketball.‘ Ein gravierender Nachteil dieser direkten Mitteilung dürfte jedoch in dem relativ taktlosen Stil der Defizitzuschreibung bestehen, weshalb mit einer ablehnenden Reaktion der Schüler*innen zu rechnen wäre.

Aufgrund der Uneindeutigkeit des Spiels als Symbol trifft der Lehrer als zweites die Entscheidung, das Symbol in einem Gespräch zu thematisieren. Die Schüler*innen werden dabei an der Kommunikation beteiligt. Direkte Rückmeldungen zu ihren Beiträgen erhalten sie in der Episode vom Lehrer nicht. Letztlich erleben alle Beteiligten die Verständigung als unbefriedigend.

Für den Lehrer besteht eine Alternative darin, die Antworten der Schüler*innen eindeutig und öffentlich als passend oder unpassend in Bezug auf seinen Symbolgebrauch zu klassifizieren. Dadurch wäre die Denklöge des Lehrers für die Schüler*innen besser beobachtbar gewesen, wodurch sie ein

Wissen über seinen Symbolgebrauch hätten entwickeln und sich anpassen können. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Zurückweisung von unpassenden Beiträgen vermutlich zur Entmutigung der betroffenen Schüler*innen führt, da sie sich als in der Kommunikation erfolglos erleben. Das ist an dieser Stelle der Preis für eine vermutlich bessere Verständigung.

Die dritte zentrale Entscheidung trifft der Lehrer spontan. Er beschließt, die Defizite in einer Demonstration erneut zu symbolisieren. Dadurch ist das Verständigungsproblem auf sozialer Ebene getilgt und in eine Erwartung gelungener Verständigung umgewandelt.

Weil die kommunikative Anforderung der Verständigung auf diese Weise eher durch eine Illusion denn durch einen Wissenserwerb über Symbole bewältigt wird, kommt hier eventuell die Alternative in Betracht, die Partizipation der Schüler*innen fortzusetzen und bspw. erneut ein Unterrichtsgespräch anzuschließen. Dies ließe deutlich werden, inwiefern die Schüler*innen die Demonstration im intendierten Sinne verstanden haben.

Umgekehrt wäre zu reflektieren, ob die Partizipation der Schüler*innen im Rahmen der Verständigung die Kommunikation nur unnötig sowie zeitintensiv verunsichert und zugunsten eines störungsfreien Sportunterrichts deshalb möglichst gänzlich unterbleiben sollte.

Nicht zuletzt sei eine weitere Alternative nur angedeutet, die eine völlig andere Orientierung voraussetzt: Der Lehrer hätte sich hinsichtlich der Symbolik des Spiels auch an die Deutungen der Schüler*innen anpassen können. Dies hätte dem Lehrer ein hohes Maß an Flexibilität abverlangt und vermutlich zu einem völlig anderen Unterrichtsverlauf geführt, der höchstwahrscheinlich nicht den ursprünglichen Unterrichtszielen des Lehrers entspricht.

Abschließend sei betont: Keine der beschriebenen Strategien verbindet sich mit einer Erfolgsgarantie, denn letztlich bleibt es bei informationell geschlossenen Systemen und Symbolen, die sich letztlich nicht dem Willen ihrer Verwender beugen, sondern eigenständig evolutionieren.

10.2. „Man kann das ja nicht herausfinden“ – Verständigung bei potenziell unaufrichtiger Kommunikation im Sportunterricht

10.2.1 Fall-Konstruktionen

Um am Sportunterricht aktiv teilnehmen zu können, müssen Schüler*innen gesund sein. Dieser Zustand ist jedoch nicht zwingend durchgängig gegeben, denn Schüler*innen können sich im Unterrichtsverlauf verletzen. Dies hindert sie dann daran, weiter aktiv beim Sportunterricht mitzumachen. Der reguläre Ablauf der pädagogischen Kommunikation ist dann gestört, da aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen insbesondere sportmotorische Aneignungskommunikationen, d. h. Explikationen des eigenen Könnens, für diese Schüler*innen nur sehr eingeschränkt möglich sind.

Kommunikationstheoretisch erscheinen solche Situationen unter der Perspektive der kommunikativen Anforderung der Verständigung interessant, da Schüler*innen stets unter den Verdacht des strategischen, d. h. unaufrichtigen Verhaltens geraten können. Wird der Schmerz nur simuliert oder entspricht er der Wirklichkeit? Es stellt sich die Frage, ob und in welcher Form in solchen Situationen Verständigung angestrebt wird und welche Folgen das für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation haben kann.

Um der Antwort dieser Fragen nachzuspüren, werden im Folgenden zwei sehr ähnliche Fälle analysiert:

Fall A

Die erste Episode findet in einer siebten Klasse eines Gymnasiums an einem Mittwoch in der ersten Stunde statt. Thematisch geht es um die Trainingssteuerung im Ausdauerlaufen mittels der Borgskala¹⁵⁶, d. h. die Schüler*innen sollen lernen, über die Einschätzung ihres Anstrengungsempfindens im optimalen Pulsbereich zu laufen. Die entsprechende Aufgabenstellung der Sportlehrerin lautet:

„Heute wollen wir mal probieren, dass wir acht Minuten wirklich in einem Tempo laufen. [...] Wichtig wäre mir jetzt, dass ihr auch von der Anstrengung her euch gerade noch mal überlegt: Wenn ich letztes Mal jetzt [einen Puls von] hundertachtzig hatte, dann muss ich jetzt noch mal irgendwie ein Tempo wählen, was da etwas drunter ist; außer ich habe so gegen Ende gemogelt. So und wer sehr wenig hatte, hat entweder zu viele Pausen gemacht – dann sollte er sehen, dass er ein Tempo hat, das er auch durchlaufen kann – oder [er] muss sich eben etwas mehr anstrengen. Und

¹⁵⁶ Die Borgskala ist ein Instrument zur Einschätzung des persönlichen Anstrengungsempfindens (vgl. bspw. Graf & Höher, 2009, S. 41).

wir probieren nach den acht Minuten noch mal zu gucken, also ich sage mal, [ein Pulswert von] hundertdreißig, wenn das ein bisschen drüber ist, so hundertfünfunddreißig, das wäre schon für das Aufwärmen erstmal völlig okay“ (Lehrerin).

- | | | |
|----|-----------|--|
| 01 | | Die Klasse beginnt mit dem Laufen. Nach ca. sechs Minuten |
| 02 | | gehen die drei Schülerinnen Elisabeth, Tanja und Natalia |
| 03 | | nebeneinander her, während der Rest der Klasse |
| 04 | | weiter im Kreis läuft. Als die drei Mädchen bei der Lehrerin |
| 05 | | vorbeikommen, sucht diese das Gespräch [siehe |
| 06 | | Abb. 6]: |
| 07 | Lehrerin | Könnt ihr alle drei nicht mehr? |
| 08 | Elisabeth | Ich habe Seitenstiche. |
| 09 | Lehrerin | Ja, dann hau ein bisschen drauf. Letzte Minute! |
| 10 | | Anschließend laufen die drei Schülerinnen wieder schneller, |
| 11 | | wobei Elisabeth in der letzten Minute fast sprintet und |
| 12 | | dabei noch viele Mitschüler*innen überholt. |



Abb. 6: Die Schülerin Elisabeth (Mitte) sagt zur Lehrerin: „Ich habe Seitenstiche.“

Fall B

Eine ähnliche Situation ist in der zweiten Episode zu beobachten, die an einem Dienstag in der achten Stunde einer zehnten Klasse eines Gymnasiums beobachtet wurde. Auch hier geht es um die Trainingssteuerung mittels der Borgskala. In der Halle wurde ein Laufparcours mit unterschiedlichen Hindernissen aufgebaut, darunter u. a. Längskästen, über die die Schüler*innen hinüberklettern sollen. Die Schüler*innen haben sich erst fünf Minuten eingelaufen, haben dann den Parcours errichtet und ihn in einem weiteren fünfminütigen Lauf getestet. Nun sind ca. 40 Minuten der Unterrichtszeit vergangen und der Sportlehrer stellt für den Hauptteil der Stunde folgende Aufgabe:

„Zehn Minuten bis fünfzehn Minuten sollte man laufen. Wir fangen heute mal mit zehn Minuten locker an. Zehn Minuten bedeutet also: zehn Minuten diesen Parcours durchlaufen. [Die] Geschwindigkeit ist erstmal frei wählbar. Aber zehn Minuten am Stück [laufen], nach dem gleichen Prinzip, was wir eben gemacht haben. [...] Ich würde empfehlen, zwischendurch, also so nach fünf Minuten vielleicht, mal den Puls zu kontrollieren. Nicht jetzt, ob ihr noch lebt in dem Zusammenhang, sondern ob ihr in dem richtigen, in einem guten Bereich trainiert. Also ihr habt immer gesagt, so einhundertachtzig minus Lebensalter, das sollte unser Trainingspuls sein, den wir so erreichen wollen. Sind wir da noch richtig oder liege ich darunter? Also: Muss ich vielleicht ein bisschen zügiger machen? Oder: Liege ich da weit drüber, sollte ich es in den nächsten fünf Minuten ein bisschen ruhiger angehen lassen?“ (Lehrer).¹⁵⁷

01	Die Klasse beginnt den Parcours abzulaufen. Die Schülerin
02	Christin war bereits während des Probelaufs beim ersten
03	Versuch daran gescheitert über den Kasten zu klettern.
04	Fortan läuft sie – abgesehen von einem weiteren Versuch,
05	bei dem ihr das Überqueren gelingt – an den Kästen vorbei.
06	Des Weiteren fällt Christin durch relativ viele Geh-
07	pausen auf. Nach knapp sechs Minuten weicht Christin
08	allen aufgestellten Hindernissen aus und geht die Strecke
09	langsam ab. Als sie an der Bank vorbeikommt, auf der die

¹⁵⁷ Pulsformeln werden in der Trainingswissenschaft kritisch beurteilt, da Faktoren unberücksichtigt bleiben, die für die Trainingssteuerung wichtig sind. Eine differenzierte Formel, die insbesondere auch das Alter der trainierenden Person berücksichtigt, findet sich bei Hottenrott (2007) und lautet für den vorliegenden Fall: $THF = (220 - \text{Lebensalter}) \times 0,7 \times LF \times GF$, wobei der Leistungsfaktor LF zwischen 1,0 und 1,06 liegt und der Geschlechtsfaktor für Jungen 1,0 und für Mädchen 1,1 beträgt.

10		kranken Schüler*innen sitzen, spricht sie ein paar Sekunden mit ihnen. Dann geht Christin weiter zu ihrem Lehrer und sucht das Gespräch [siehe Abb. 7]:
11		
12		
13	Christin	[Fasst sich an den linken Oberschenkel.] Das zieht voll.
14	Lehrer	Ja?
15	Christin	Als ich da [zeigt auf den Kasten] rübergesprungen bin.
16		[Stemmt die Hand in die Hüfte, zuckt dann mit den Schul-
17		tern.]
18	Lehrer	Oh. Ich würde dir empfehlen, locker weiterzugehen ein-
19		fach [schüttelt leicht den Kopf].
20	Christin	[im Weggehen] Ja, ich trinke mal was.
21	Lehrer	[nicht zu Christin, Blick in die Ferne] Ja.
22		Anschließend trinkt Christin etwas, geht dann eine Runde
23		den Parcours langsam ab und setzt sich für die restliche
24		Unterrichtszeit neben die kranken Schüler*innen an den
25		Hallenrand.



Abb. 7: Die Schülerin Christin sagt zum Lehrer: „Das zieht voll.“

10.2.2 Fall-Rekonstruktionen

Rekonstruktion Fall A

Die erste Episode beginnt mit dem Einlaufen der Klasse. Dabei bemerkt die Lehrerin, wie die drei Schülerinnen Elisabeth, Tanja und Natalia das Laufen aussetzen und nebeneinander hergehen. Als die Schülerinnen bei der Lehrerin vorbeikommen, werden sie von ihr gefragt, ob sie alle drei nicht mehr können. Die Schülerin Elisabeth antwortet, sie habe Seitenstiche. Darum gibt die Lehrerin den Rat, auf die Schmerzstelle etwas draufzuhauen und teilt abschließend mit, dass die letzte Laufminute angebrochen sei. Daraufhin beginnen die Schülerinnen wieder zu laufen.

Es liegt hier also ein Fall vor, in dem sich eine Schülerin dem geplanten Sportunterricht entzieht und als Begründung Schmerzen anführt, die sie während des Laufens bekommen haben will. Da das Laufen bekanntermaßen ein relativ unbeliebter Unterrichtsinhalt ist, drängt sich hier womöglich der Verdacht auf, die Schülerin simuliere die Schmerzen, um zumindest zweitweise vom Mitmachen befreit zu sein. Anhand der Interviews mit der Lehrerin und mit der Schülerin Elisabeth soll nun näher rekonstruiert werden, in welcher Form mit dieser potenziellen Lüge umgegangen wird und welche Folgen sich einstellen.

Im Interview erklärt Elisabeth, weshalb sie nur noch gehen wollte:

„Also ich bin ein bisschen schneller gerannt und da habe ich Seitenschmerzen bekommen“ (Elisabeth).

Diese Situation ist für die Schülerin nicht nur unbefriedigend, weil sie Schmerzen hat. Sie nennt einen weiteren Grund:

„Ich wollte einfach weiterlaufen, weil ich Laufen auch sehr mag“ (Elisabeth).

Elisabeth drückt im Interview ihr Bedauern aus, die Bewegungsaktivität aufgrund der Schmerzen unterbrechen zu müssen. Denn grundsätzlich laufe sie sehr gerne.

Die Lehrerin beobachtet die gehende Mädchengruppe um Elisabeth und fragt die Schülerinnen: „Könnt ihr alle drei nicht mehr“ (Lehrerin, Z. 07).¹⁵⁸

¹⁵⁸ Wie Interviewaussagen der Lehrerin zeigen, möchte sie mit dieser Frage zum Ausdruck bringen, dass – wenn überhaupt – nur der gehen darf, der aufgrund von körperlicher Überlastung oder Schmerzen nicht mehr laufen kann und dass dieser Zustand des Weiteren nach der Einschätzung der Lehrerin höchstwahrscheinlich nicht auf alle drei Schülerinnen zutreffen wird. Die Lehrerin bevorzugt es in dieser Situation also, dass die Schülerinnen sich nicht gegenseitig beistehen, sondern weiterlaufen. Inwiefern das gegenseitige Beistehen der Schülerinnen aufrichtig ist und sich für die Lehrerin als glaubwürdig dar-

Elisabeth verweist daraufhin in ihrer Antwort auf die Seitenstiche, die sie beim Laufen bekommen habe. Nach ihrer Auskunft haben also Schmerzen zum Abbruch der Bewegungsaktivität geführt und deshalb könne sie nun nicht ordnungsgemäß am Unterricht teilnehmen. Die Lehrerin sieht sich jetzt vor die Frage gestellt, inwiefern sie Elisabeth zutraut, der körperlichen Belastung des Laufens tatsächlich nicht gewachsen zu sein und ob eine zeitweilige Befreiung von der aktiven Unterrichtsteilnahme in Betracht kommt:

„Man kann das ja nicht herausfinden, wenn einer Seitenstiche hat oder nicht. Ich finde immer, man kennt so ein bisschen seine Schüler und manchmal sieht man auch [, ob etwas ist]. Und es gibt eben die, die der ganzen Sache auch irgendwie ausweichen und irgendwas vorschieben. Aber generell finde ich erstmal, dass ich denen das auch erstmal glaube und zutraue in Klasse acht. Aber man weiß es nicht. Also ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass die einem das Blaue vom Himmel erzählen, oder die anderen dann wieder sagen: ‚Oh, das stimmte alles gar nicht, was die erzählt haben!‘“ (Lehrerin).

Dieses Interviewzitat macht deutlich, wie unsicher die Lehrerin hinsichtlich der Aufrichtigkeit von Schmerzbekundungen dieser Art ist. Sie macht auf das Problem aufmerksam, nicht aufklären zu können, ob Elisabeth wirklich Seitenstiche hat, oder ob es sich bei der Mitteilung um eine Lüge handelt: „Man kann das ja nicht herausfinden“ (Lehrerin). Als ersten Behelf greift die Lehrerin zur Einordnung der Situation auf ihre Erfahrungen und ihre Menschenkenntnis zurück, denn „man kennt so ein bisschen seine Schüler“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Erwartungen äußert sich die Lehrerin zu Elisabeths Aussagen:

„Na gut, konnte man sich natürlich denken, dass sie Seitenstiche hat“ (Lehrerin).

Der Lehrerin scheint die Aussage von Elisabeth tendenziell zu glauben. Grundsätzlich möchte die Lehrerin gerne vertrauen. Andererseits beobachtet sie aber auch viele Schüler*innen, die „ausweichen und irgendwas vorschieben“ (Lehrerin) sowie „einem das Blaue vom Himmel erzählen“ (ebd.). Selbst wenn die Lehrerin – wie im hier betrachteten Fall – dazu tendiert, Elisabeth zu glauben, so bleiben bei ihr aufgrund der negativen Erfahrungen trotzdem erhebliche Zweifel hinsichtlich des Wahrheitsgehalts der Mitteilung bestehen. Durch Kommunikation lässt sich letztlich nicht aufklären, ob Elisa-

stellt, wird hier nicht weiter untersucht, da die angestrebte Analyse die Verständigung bezüglich der Mitteilung von Schmerzen fokussiert.

beth die Wahrheit sagt. Im Unterricht bewerkstelligt die Lehrerin dieses Problem, indem sie es nicht löst, sondern beseitigt:

Die Lehrerin gibt im Unterricht zuerst den Ratschlag: „Hau ein bisschen drauf“ (Lehrerin, Z. 09). Offenbar schenkt die Lehrerin der Mitteilung von Elisabeth also Glauben, zumindest wird der Wahrheitsgehalt ihrer Aussage nicht ausdrücklich bezweifelt. Im Interview erklärt die Lehrerin dazu:

„Ich kenne das ganz häufig, dass man, wenn man so ein bisschen draufhaut, dass es [weggeht] und [weil] es lenkt ab, oder weiß ich was“ (Lehrerin).

Die Lehrerin scheint sich mit ihrem Ratschlag also nicht ganz sicher zu sein.¹⁵⁹ Ihr geht es deshalb vermutlich weniger um eine Linderung der Schmerzen als um das Durchhaltevermögen und Weiterlaufen der Schülerin. Mit dem im Unterricht unverzüglich an den Ratschlag angeschlossenen Zusatz „Letzte Minute!“ (Lehrerin, Z. 09) wird genau diese Erwartung des Weiterlaufens zum Ausdruck gebracht.

Die Schmerzbekundung der Schülerin wird demnach einerseits bestätigend zur Kenntnis genommen, andererseits aber nicht als Grund für einen Abbruch des Laufens akzeptiert. Stattdessen wird die Mitteilung der Schülerin, sie könne am Unterricht aufgrund von Schmerzen nicht mehr aktiv teilnehmen, von der Lehrerin als Beitrag zum Unterricht aufgenommen:

„Wenn es häufiger vorkommt, dann spreche ich eigentlich erstmal mit denen [die das Laufen abbrechen]. Und ist es dann nachher mal so, dass man so sagt, wenn es so zwischen zwei Noten steht, dass man sagt: ‚Mensch‘ [welche Note gebe ich?] Und einem so diese Situationen wieder einfallen [dann ist das ein Grund für die schlechtere Note]“ (Lehrerin).

Schüler*innen, die bei dieser Lehrerin durch den wiederholten Versuch auffallen, sich unter Verweis auf Schmerzen vom Unterricht lossagen zu wollen, müssen also aufgrund der Deutung dieser Versuche als fehlende Anstrengungsbereitschaft mit negativen Benotungen rechnen. Die Aussage ‚Ich kann nicht mehr mitmachen‘ wird als ein ‚Ich genüge den Anforderungen nicht‘ aufgefasst. Diese Schüler*innen werden demnach gerade nicht vom Unterricht befreit, sondern – ganz im Gegenteil – vor dem Hintergrund der Erziehungsziele hinsichtlich der Einstellung negativ beurteilt.

Die Botschaft der Lehrerin ist demnach nicht einfach nur ein gut gemeinter Ratschlag. Darin verbirgt sich vielmehr die Aufforderung an die Schülerin, zur Vermeidung einer schlechten Zeugnisnote weiterzulaufen. Das Inter-

¹⁵⁹ Im Fachlexikon der Sportmedizin steht: „Weder Strategien zur Vermeidung noch zur Behandlung von Seitenstichen sind belegt“ (Graf & Höher, 2009, S. 205).

view mit Elisabeth gibt Aufschluss darüber, inwiefern diese Botschaft bei ihr angekommen ist. Zur Mitteilung der Lehrerin erläutert Elisabeth im Interview:

„Also sie dachte halt, dass wir so ein bisschen tratschen und uns keine Mühe geben, glaube ich halt“ (Elisabeth).

Offenbar versteht Elisabeth die Mitteilung der Lehrerin als pauschale Mahnung an die Mädchengruppe, sich mehr anzustrengen. Des Weiteren ist Elisabeth die ungebrochene Fortsetzung des Unterrichts bewusst. Die Schülerin versteht, dass ihre Schmerzbekundung in Verbindung mit der reduzierten Laufgeschwindigkeit von der Lehrerin negativ ausgelegt wird. Elisabeth sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, sich „keine Mühe“ (Elisabeth) zu geben. Die Lehrerin erwarte deshalb nun,

„dass ich mir mehr Mühe geben soll. So für mich halt und dass ich halt das Beste daraus machen soll“ (Elisabeth).

In diesem Sinne hat Elisabeth in der letzten Minute ihr Lauftempo erhöht. Die Botschaft der Lehrerin scheint bei der Schülerin angekommen zu sein und der Unterricht hat sich für alle Beteiligten zufriedenstellend fortgesetzt – und zwar ohne letztlich aufklären zu müssen, ob Elisabeth tatsächlich Schmerzen gehabt hat bzw. ob die Lehrerin von der Aufrichtigkeit der Schülerin überzeugt war.

Rekonstruktion Fall B

Der zweite hier zu betrachtende Fall ist bereits in seiner Ausgangssituation dem ersten Fall sehr ähnlich. Hier ist es die Schülerin Christin, die aufgrund einer Verletzung das Laufen unterbricht:

„Ich bin da gelaufen oder gegangen, also habe den Parcours erstmal gemacht. Außer das mit dem, wo ich über den Kasten springen musste, das habe ich mich nicht getraut. Oder habe ich halt einmal versucht, dann nicht geschafft und dann auch am Ende, wie man gesehen hat, habe ich mir hier am Knie wehgetan. Und deswegen habe ich das auch nicht mehr gemacht. Und dann habe ich es weitergeführt. Und dann habe ich gemerkt, dass ich nicht mehr kann. Und dann hat es auch sehr wehgetan; auch beim normalen Laufen. Dann bin ich halt zum Lehrer [gegangen] und habe ihm das gesagt“ (Christin).

Im Unterschied zum ersten Fall ist es hier die Schülerin, die das Gespräch mit dem Lehrer sucht. Sie teilt ihrem Lehrer mit, sich beim Absolvieren des Parcours verletzt zu haben und deshalb das Laufen nun abbrechen zu müssen. Auch hier stellt sich die Frage, in welcher Form der Lehrer mit dieser potenziellen Lüge umgeht und welche Folgen das hat.

Ebenso wie seine Kollegin schätzt der Lehrer die Situation vor dem Hintergrund des Bildes ein, das er von Christin hat:

„Bei Christin, ich habe einfach das Gefühl gehabt, naja gut, über so einen Kasten springen ist vielleicht wirklich nichts für sie. Man hätte das vielleicht...; dass sie sich jetzt vielleicht wirklich verletzt hat, kann ich mir wirklich vorstellen, dass sie vielleicht irgendwie davor gelaufen ist oder mit dem Knie hängen geblieben ist“ (Lehrer).

Der Lehrer hat „das Gefühl gehabt“ (Lehrer), die Schülerin habe sich „vielleicht wirklich verletzt“ (ebd.) – allein schon die vierfache Wiederholung des Wortes ‚vielleicht‘ deutet die Unsicherheit dieser Einschätzung des Lehrers an, der Schülerin zu glauben. Seine Reaktion gleicht jener der Lehrerin aus dem ersten Fall und wird von der Schülerin wie folgt beschrieben:

„Also er hat erstmal ‚Oh‘ gesagt. Und dann meinte er halt, dass ich anstatt komplett aufzuhören, eine Runde normal gehen sollte“ (Christin).

Als Antwort erhält Christin zunächst ein verständnisvolles ‚Oh‘ und anschließend den Ratschlag, sich behutsam weiter zu bewegen.¹⁶⁰ Das wird auch so verstanden. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich mit den Mitteilungen des Lehrers ebenso wie bei seiner Kollegin indirekt weitere Informationen verbinden, wie das Interview mit dem Lehrer deutlich macht:

„Also natürlich, ich sag mal so: Es geht ja um Anstrengungsbereitschaft. Das ist ja so ein Kriterium im Grunde genommen. Die ist bei ihr [Christin] natürlich nicht so stark vorhanden, wie bei anderen. Es sind ja noch andere dabei, die auch jetzt nicht so die super Voraussetzungen jetzt dafür haben, also rein körperlich; die sich aber möglicherweise, im Vergleich zu ihr, ein bisschen mehr auf die Zähne beißen. Würde ich jetzt mal so sagen. Also wirkt sich das natürlich schon [auf die Note] aus, klar“ (Lehrer).

Genau wie im ersten Fall akzeptiert der Lehrer die Aussagen von Christin nicht als Grund, sich dem Laufen zu entziehen, sondern deutet sie stattdessen ebenfalls als einen Mangel an Anstrengungsbereitschaft. Für eine gute Note müsse sich die Schülerin „ein bisschen mehr auf die Zähne beißen“ (Lehrer). Dies untermauert der Lehrer im Interview wie folgt:

„Wenn ich sie [Christin] so sehe, [ihre] Körpersprache – unabhängig davon, dass sie sich wehgetan hat – ist das [Laufen] wahrscheinlich etwas,

¹⁶⁰ Die Sportmedizin empfiehlt bei akuten Zerrungen und Prellungen die Anwendung der sogenannten PECH-Regel. Die Schülerin hätte demnach eine Pause einlegen und die Verletzung kühlen sollen (vgl. Graf & Höher, 2009, S. 80 f.).

was ihr überhaupt keinen Spaß macht, keine Freude bereitet, so in dem Sinne. [...] Und als ich da stand und man hat sich diese Gesamtszenerie angeguckt, da hatte ich den Eindruck, dass sie sich schon intensiv bewegen. Und dass man dann vielleicht mal ein oder zwei Schüler bei so einer Übung ein bisschen verliert, oder dass sie dann, ich will nicht sagen: eine Ausrede finden, aber dass die dann so ein bisschen abschalten, das hat man bei anderen Situationen auch. Also das ist ja in Sportspielen [auch so], wenn die dann statt mitzuspielen einfach nur so nebenher[laufen]. Also das hat man ja öfters mal“ (Lehrer).

Letztlich befreit sich der Lehrer von der Notwendigkeit, herausfinden zu müssen, ob sich die Schülerin wirklich verletzt hat. Stattdessen meint er, es sei normal, wenn „man dann vielleicht mal ein oder zwei Schüler bei so einer Übung ein bisschen verliert“ (Lehrer). Dies hält er für typische Auslesesituationen im Sportunterricht. Wer im Unterricht nicht abgehängt werden möchte, müsse sich einfach mehr anstrengen. All dies gegenüber Christin explizit zu thematisieren hält der Lehrer in der Situation jedoch für unangebracht:

„Also da sind wir wieder beim Erziehen im Grunde genommen. Das ist ja immer so eine schwie[rige] Gratwanderung. Natürlich möchte man gerne, dass sie sich alle anstrengen. Aber ich hoffe, es ist Erziehung genug, wenn die sehen, es klappt nicht so gut, wie bei anderen“ (Lehrer).

„Ich glaube, sie hat selber gemerkt, irgendwie klappt das nicht so gut bei mir und bei den anderen klappt es aber irgendwie gut. Und das reicht im Grunde genommen ja schon als Erfahrung, glaube ich jetzt einfach mal so“ (Lehrer).

Der Lehrer geht demnach davon aus, die Schüler*innen verstehen die nur angedeutete Botschaft und würden aufgrund ihrer Erfahrungen entsprechend lernen, sich beim Laufen zukünftig mehr anzustrengen, um nicht als leistungsschwache Schüler*innen aufzutreten, die entsprechend schlechte Zeugnisnoten bekommen. Das Interview mit der Schülerin Christin zeigt, inwiefern diese Erwartung des Lehrers im betrachteten Fall zutrifft:

„Also wenn man nicht mitmacht und sich drückt, ich denke schon, dass das der Lehrer auch merkt, dass wenn man sich vor etwas drückt. Aber wenn man jetzt sozusagen eine Verletzung hat, kann ich ja nichts dafür, dass ich mir in dem Moment wehgetan habe. Und dann wäre es halt ungerecht, wenn er mir da, sage ich mal, einen Minuspunkt aufschreibt oder eine schlechte Note. Aber wenn man sich halt, wie gesagt, drückt, dann finde ich das schon gerecht, wenn man schon ein Minus oder halt eine schlechtere Note bekommt, als die, die sich wirklich anstrengen“ (Christin).

Die Schülerin versteht die Botschaft des Lehrers nicht. Christin ist vielmehr der Ansicht, sie sei vom Unterricht befreit worden, da der Lehrer ihre Verletzung als Grund für einen Abbruch des Laufens in Gänze anerkannt habe. Obwohl auch hier der Schülerin völlig klar ist, wie wichtig das Zeigen von Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht ist, kommt die Botschaft des Lehrers bei der Schülerin nicht an: Während der Lehrer das Verhalten der Schülerin als Ausdruck fehlender Anstrengungsbereitschaft interpretiert, geht die Schülerin von einer Unterrichtsbefreiung aus.

10.2.3 Fall-Reflexion

Erkenntnisgewinn

Wird die Fall-Rekonstruktionen im Lichte der Theorie und speziell vor dem Hintergrund der kommunikativen Anforderung der Verständigung reflektiert, so ist Folgendes erkennbar:

Das Grundmuster ist in beiden Fällen identisch: Schüler*innen verweisen auf ein Schmerzerleben, das im Unterricht entstanden sein soll, und nun an der Fortsetzung der Aneignungskommunikation hindert. Sinngemäß wird mitgeteilt: ‚Ich kann nicht mehr am Unterricht teilnehmen.‘ Es ist für die Lehrkraft nicht möglich, die Aufrichtigkeit dieser Mitteilung zu prüfen, da Aufrichtigkeit nicht kommunizierbar ist. Die Antwort, die diese Schüler*innen erhalten, haben deshalb einen paradoxen Charakter¹⁶¹: Einerseits wird die Schmerzbehauptung bestätigt, andererseits wird der Abbruch der Aneignungskommunikation aber nicht zugestanden. Die Paradoxie steckt in der Erteilung eines Ratschlags, zielt dieser doch weniger auf die Linderung der Schmerzen (direkte Mitteilung), sondern vielmehr auf die Fortsetzung der Aneignungskommunikation unter Inaussichtstellung einer negativen Selektionskommunikation bei deren Abbruch (indirekte Mitteilung). Weil die Zuschreibung der fehlenden Anstrengungsbereitschaft indirekt erfolgt, wird die letztgültige Entscheidung der Lehrkraft hinsichtlich des Abbruchs oder der Fortführung der Aneignungskommunikation nicht explizit und die Paradoxie der Mitteilung invisibilisiert. Die Lehrkraft antwortet also sinngemäß: ‚Ich glaube dir, dass du nicht mehr am Unterricht teilnehmen kannst, aber mach weiter und streng dich mehr an.‘

Auf eine potenziell unaufrichtige Kommunikation folgt also eine paradoxe Anschlusskommunikation – diese Form des Umgangs mit der kommunikativen Anforderung der Verständigung ist der zentrale Erkenntnisgewinn aus der vorgenommenen Analyse.

¹⁶¹ Generell bedarf es zur Aufdeckung von Paradoxien einer Logik, die als Bezugspunkt fungiert. Inwiefern die Aussagen der Lehrkräfte paradox sind, liegt demnach letztlich im Auge des Betrachters. In der hier explizierten Logik erscheinen die Aussagen paradox.

Der Blick auf die Folgen zeigt einerseits eine gewisse Raffinesse dieser Strategie, andererseits lassen sich aber auch Risiken ausmachen:

Raffiniert ist die Form, weil durch den Einsatz solch einer indirekten, paradoxen Mitteilung zumindest für den Moment unwichtig wird, ob die jeweiligen Schüler*innen lügen oder die Wahrheit sagen. Die Unwägbarkeit der Verständigung wird auf diese Weise ausgeblendet, also invisibilisiert. Damit entlastet sich die Lehrkraft von der unlösbaren Aufgabe, herausfinden zu müssen, ob die betreffenden Schüler*innen aufrichtig sind.

Stattdessen wird der von den Schüler*innen aufgebaute Druck, mit dem Thema der Schmerzbekundung umgehen zu müssen, wieder an sie zurückgegeben. Es liegt nun an ihnen, ob sie das von ihnen eröffnete Thema fortsetzen möchten, obwohl die Lehrkraft in Erwägung zieht, an ihrer Aufrichtigkeit zu zweifeln und ihnen deshalb eine fehlende Anstrengungsbereitschaft zu unterstellen. Die Schüler*innen müssten sich also beharrlich schmerzgeplagt zeigen, um der Lehrkraft erneut möglichst aufrichtig mitzuteilen, nicht mehr am Unterricht teilnehmen zu können. Dadurch entsteht eine Art Pattsituation: Die Lehrkraft weiß nicht, ob die betreffenden Schüler*innen wirklich Schmerzen haben und diese Schüler*innen wissen nicht, ob die Lehrkraft die Schmerzbekundung glaubt.

Obendrein wird es den Schüler*innen – insbesondere durch die indirekte Formulierung als Ratschlag – einfach gemacht, sich wieder in den Unterricht einzugliedern und den (vermeintlichen) Schmerz nicht weiter zu thematisieren. Dann war der Rat der Lehrkraft zum Umgang mit den Schmerzen einfach hilfreich und alles ist wieder gut. Wollten die betreffenden Schüler*innen andererseits dieses Thema aufrechterhalten, so müssten sie nicht nur erneut der Lehrkraft entgegentreten, sondern zusätzlich die Energie aufbringen, aus dem Verbund der mitmachenden Schüler*innen auszubrechen und eine Sonderrolle für sich zu reklamieren.

Des Weiteren hält sich die Lehrkraft durch die paradoxe Antwort die Option offen, diese Schüler*innen später doch noch – vielleicht sogar nachträglich – aus der Aneignungskommunikation zu entlassen, etwa weil zu einem späteren Zeitpunkt ein ärztliches Attest die Schmerzen glaubhafter erscheinen lässt. Die Entscheidung über die Aufrichtigkeit solcher Schüler*innen wird von der Lehrkraft also zeitlich aufgeschoben.

Insgesamt ist dieses Verhalten durchaus taktvoll. Denn solange sowohl die Schmerzen der Schüler*innen als auch das pädagogische Anliegen der Lehrkraft kommunikativ anerkannt werden und gleichzeitig die darin liegende Paradoxie kommunikativ unerwähnt bleibt, können alle beteiligten Personen ihr Gesicht wahren; niemand kommt in eine peinliche Situation.

Doch das beobachtete Verhalten hat nicht nur Vorteile, sondern birgt auch Risiken, die sich insbesondere einer pädagogischen und vielleicht sogar mehr noch einer juristischen Ethik verdanken.

Das Verfahren erscheint vor dem Hintergrund der Fürsorgepflicht nur dann unbedenklich, wenn eine Fortsetzung der körperlichen Belastung und die Befolgung des erteilten Ratschlags tatsächlich keine gesundheitlichen Einbußen für die Schüler*innen mit sich bringt.¹⁶² Andernfalls kann es passieren, dass die Lehrkraft durch den sozial aufgebauten Druck die ohnehin missliche Situation solcher Schüler*innen weiter verschlimmert. Insbesondere schüchterne, ehrgeizige und folgsame Schüler*innen erscheinen gefährdet, da sie für den Appell der Lehrkraft empfänglich sind bzw. sich nicht zu widersetzen wagen. Stellt sich später heraus, dass die Lehrkraft einzelne Schüler*innen durch falsche Empfehlungen fahrlässig geschädigt hat, so drohen neben den gesundheitlichen auch juristische Konsequenzen.

Eine zweite Gefahr verbirgt sich in der paradoxen Antwortstruktur und dem Ratschlag selbst. Wenn Schüler*innen den Ratschlag der Lehrkraft als Widerspruch verstehen oder an der Angemessenheit der Empfehlung zweifeln, so werden sie sich in ihrer Schmerzbekundung von der Lehrkraft womöglich nicht ernstgenommen fühlen. Dann schwindet ihr Vertrauen in die Lehrkraft und damit verliert diese ihre Autorität. Es bröckelt die Anerkennung der Expertise. Stattdessen bahnt sich ein Konflikt zwischen der Lehrkraft und den betreffenden Schüler*innen an.

Drittens ist auf die intransparente Beurteilungspraxis der Lehrkraft hinzuweisen: Die Schüler*innen erhalten keine explizite Information darüber, ob die Lehrkraft in der betreffenden Situation Aufrichtigkeit unterstellt oder nicht. Dies ist insbesondere bei Abbruch der motorischen Aneignungskommunikation insofern problematisch, als die Situation zwar für den Moment taktvoll ungeklärt bleibt, sie bei der Notenvergabe jedoch trotzdem Relevanz erlangt. Zu diesem späteren Zeitpunkt kann es dann für die Beteiligten – wie bspw. bei Christin und ihrer Lehrkraft – zu bösen Überraschungen kommen, weil sie die mangelhafte Verständigung plötzlich wieder einholt und keine Möglichkeit mehr für die Überprüfung oder Korrektur des Eindrucks bleibt.

Reflexionsangebote

Die paradoxe Antwort hat für die Lehrkraft die Funktion, in der Verständigung mit der Unwägbarkeit umzugehen, die aus den potenziell unaufrichtigen Mitteilungen der Schüler*innen entsteht. Doch diese Strategie der Lehrkraft weist in den Folgen nicht nur Vorteile, sondern auch gewisse Risiken auf. Deshalb lohnt sich zu reflektieren, wie die Situation einzuschätzen ist, wenn

¹⁶² Inwiefern dies auf die in den Fällen geäußerten Ratschläge zutrifft, soll hier nicht diskutiert werden.

die Lehrkraft die paradoxe Antwort auflöst und sich für eine der beiden Seiten entscheidet, die Schmerzbekundung also entweder kritisch überprüft, oder sie ungeprüft hinnimmt:

Die formalen Rollenerwartungen fordern von der Lehrkraft dem wirklichen Erleben ihrer Schüler*innen nachzuspüren. Zweifel an der Aufrichtigkeit dürften also nicht ignoriert werden. Denn nur wenn bekannt ist, welches Schmerzerleben die jeweiligen Schüler*innen wirklich haben, kann rational und verantwortungsvoll über die Konsequenzen entschieden werden. Insofern ist gefordert, die Schmerzen zu thematisieren und die Schüler*innen ggf. auch zu untersuchen. Damit ist bspw. gemeint, sich als Lehrkraft das schmerzende Knie zeigen zu lassen, um zu schauen, ob es angeschwollen ist oder blutet. Abgesehen von der nur eingeschränkten Praktikabilität dieses Vorgehens – die Lehrkraft benötigte sportmedizinisches Fachwissen und ausreichend Zeit, die sie der Verletzung in der jeweiligen Situation widmen könnte – erscheint es mithin auch unbefriedigend, weil insbesondere bei Bagatellen eine sichere Antwort auf die Frage, ob die Schmerzen echt sind, nicht zu erwarten ist, da weder durch medizinische Untersuchungen, noch durch Kommunikation Einblick in das Schmerzerleben der Schüler*innen genommen werden kann.

Insgesamt ist der Versuch, ein gesichertes Wissen über das Erleben der Schüler*innen zu erlangen, durch eine Festlegung auf deren Schmerzbekundung gekennzeichnet. Ohne das peinliche Zugeständnis, unaufrichtig gewesen zu sein, können Schüler*innen von dieser Äußerung nicht mehr zurücktreten. Dadurch ist einerseits eine schnelle Auflösung der Situation im Sinne einer Fortsetzung der Aneignungskommunikation blockiert. Andererseits setzt diese Reaktion der Lehrkraft eventuell einen Maßstab, der zukünftig vor unaufrichtigen Schmerzbekundungen abschreckt, da Schüler*innen eben nicht nur einfach vom Unterricht befreit werden, sondern zusätzlich eine möglicherweise unangenehme Sonder-Behandlung durch die Lehrkraft erfahren.

Unangenehm kann diese Sonderbehandlung insbesondere dann sein, wenn mit der Schmerzbekundung gar nicht die auf den ersten Blick offenkundige Information mitgeteilt werden sollte, sondern nach einer Symbolisierung für eine ganz andere Information gesucht wurde. Denkbar wäre bspw. ein Unwohlsein, das an der Fortsetzung der motorischen Aneignungskommunikation hindert, welches aber der Lehrkraft aus Scham nicht verraten werden soll; oder es ging darum, die eigene Leistung aufzubauschen, indem darauf verwiesen wird, dass sie unter Schmerzen erbracht wurde. Vielleicht erhoffen sich einige Schüler*innen aber auch nur einen kurzen, motivierenden Zuspruch von der Lehrkraft und sehen sich nun einer ungewollten Behandlung

ausgesetzt. Ging es bei der Schmerzbekundung also gar nicht um die damit direkt mitgeteilte Information, dann kann ein konsequentes Prüfen der wortwörtlichen Aussage als machtbasierte Schikane oder als fehlendes Mitgefühl empfunden werden, bestand die Erwartung der betreffenden Schüler*innen doch gerade darin, dass die Lehrkraft die indirekte Information der Mitteilung erkennt.

Als zweite Alternative könnte die Lehrkraft Vertrauen schenken und die Aufrichtigkeit der betroffenen Schüler*innen generell nicht anzweifeln. Wenn Schüler*innen also der Ansicht sind, aufgrund von Schmerzen vom Sportunterricht befreit werden zu müssen, so wird diesem Wunsch bedingungslos entsprochen. Die Lehrkraft darf dann die Hoffnung haben, dieses geschenkte Vertrauen wieder zurückzuerhalten und im Gegenzug nicht belogen zu werden. Diese Hoffnung können die Schüler*innen jedoch ohne großes Risiko enttäuschen. Eine Lehrkraft, die diese Strategie verfolgt, darf sich deshalb nicht über den Vorwurf wundern, ihren Rollenerwartungen (bspw. aus Bequemlichkeit) nicht zu entsprechen. Immerhin gehört es zu ihren Aufgaben, sich um pädagogische Kommunikation zu bemühen und Schüler*innen, die sich dem Sportunterricht unlauter entziehen möchten, mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen wieder einzuspüren.

Abschließend sei betont: Keine der beiden angebotenen Alternativen erhebt den Anspruch, besser als die Strategie zu sein, auf eine potenziell unaufrichtige Mitteilung mit einer paradoxen Antwort zu reagieren. Letztlich kann das Dilemma nicht aufgelöst werden: Aufrichtigkeit bleibt nicht kommunizierbar. Und wie sich der Kommunikationsverlauf bei der Behandlung dieses Dilemmas im Sportunterricht entwickelt, kann durch Strategien zwar beeinflusst, aber schließlich doch nicht determiniert werden.

10.3 „Das passiert einfach so unbewusst“ – Emergente Symbol-Erwartungen im Sportunterricht

10.3.1 Fall-Konstruktion

Im Sportunterricht geht es für die Lehrkraft mitunter darum, ein bestimmtes Wissen – wie bspw. die Regeln eines Spiels – für die Schüler*innen verständlich zu machen. Eine solche Wissensvermittlung verläuft hinsichtlich der Verständigung jedoch nicht immer in der Weise ab, wie es geplant war. Ein Grund können emergente, d. h. plötzlich auftretende Erwartungen sein, die gleichzeitig mit den zur Mitteilung des Wissens eingesetzten Symbolen entstehen. Dann entwickelt sich unter der Hand in der unterrichtlichen Interaktion bei den beteiligten Personen ein kollektives Wissen darüber, wie diese Symbole zu verstehen sind – und zwar losgelöst davon, wie die Symbole ursprünglich gemeint waren. Es stellen sich die Fragen, in welcher Form solch ein kollektives Wissen über Symbole im Sportunterricht entstehen kann, wie damit im Zusammenhang mit der kommunikativen Anforderung der Verständigung umgegangen wird und welche Folgen dies für das Erleben der beteiligten Personen sowie die pädagogische Kommunikation haben kann.

Zur Erörterung dieser Fragen wird nun eine Episode analysiert, die in einer siebten Klasse eines Gymnasiums stattfindet und an einem Freitag in der fünften Stunde beginnt. Thematisch fokussiert der Unterricht das für die Schüler*innen bis dato unbekannte Spiel „Kegelklau“. Die Episode besteht aus den Unterrichtsphasen, in denen die Lehrerin versucht, der Lerngruppe die neuen Spielregeln verständlich zu machen.

In der Sporthalle sind in jeder Hallenhälfte jeweils mittig zwei Matten und an der Stirnseite ein Reifen mit sechs Kegeln bzw. Staffelhölzern sowie ein paar Teppichfliesen ausgelegt (siehe Abb. 8). Nachdem sich die Schüler*innen drei Minuten im Kreis eingelaufen haben, versammeln sie sich auf Zuruf der Lehrerin im Halbkreis vor der Tafel, auf welcher der Aufbau skizziert ist. Die Lehrerin kniet vor der Tafel und eröffnet die Stunde:

001	Lehrerin	Wir machen heute ein neues Spiel.
002	Jacob	[liest von der Tafel ab:] Kegelklau?
003	Lehrerin	Genau, das heißt Kegelklau. Da hinten seht ihr auch schon
004		in dem einen Reifen liegen sechs Kegel. Damit die unter-
005		scheidbar sind, liegen dahinten in dem anderen Reifen
006		sechs Staffelhölzer. So, ich erzähl einfach mal die Regeln,

007		dann probieren wir das zu spielen und dann probieren wir
008		mal gemeinsam zu überlegen, ob das so Sinn macht, was
009		man vielleicht abwandelt, wo es Probleme gibt und so
010		weiter. Ähm. Und zwar ist das Ziel, wir machen gleich
011		zwei Mannschaften, dass ich die Kegel, deswegen Kegel-
012		klau, die Kegel der gegnerischen Mannschaft in meinen
013		eigenen Reifen bringe. Also das Spiel ist zu Ende, wenn
014		die Mannschaft A der Mannschaft B die sechs Kegel ge-
015		klaut hat und die sind dort hinten im Reifen oder umge-
016		kehrt wenn die Mannschaft B die sechs ähm Staffelhölzer
017		geholt hat und hier in dem Reifen hat. [Zu Schüler*innen,
018		die sich melden:] So, lasst mich erst gerade sagen. – So, erst
019		mal können alle hier kreuz und quer laufen. Generell sind
020		die blauen Matten, die großen blauen Matten otte, das
021		heißt, wer da drauf ist, kann auch nicht gefangen werden.
022	Julia	Cool: otte!
023	Lehrerin	So. [Lehrerin geht zum Reifen mit den Kegeln. Um den
024		Reifen liegen Teppichfliesen] Dann könnt ihr auch nicht
025		abgeschlagen werden oder gefangen werden, wenn ihr es
026		geschafft habt, hier hinzukommen. Ein bisschen vorsich-
027		tig, ne? Die [Teppichfliesen] rutschen, ja, die hinten rut-
028		schen etwas mehr als diese. Wenn ihr hier einen Fuß drauf
029		habt, dürft ihr auch nicht abgeschlagen werden. Dann habt
030		ihr wirklich Zeit, euch den [Kegel] zu nehmen. Und erst
031		wenn ihr probiert, den irgendwie rüber zu bringen, dürft
032		ihr praktisch von der gegnerischen Mannschaft abgeschla-
033		gen werden. So. Nur in dem gegnerischen Feld. Das heißt,
034		wenn ich mit meinem Kegel mein eigenes Feld [Lehrerin
035		läuft mit einem Kegel in der Hand zur Mittellinie] hier
036		erreicht habe, hier, ist alles gut. Da darf mich keiner mehr
037		fangen oder abschlagen. Dann kann ich im Prinzip spazie-
038		ren gehen und den da hinten reinlegen. Ja, Katrin?
039	Katrin	Darf man den Kegel auch an jemanden abgeben? Dass er
040		das dann auch weiter...
041	Lehrerin	Nein, abgeben machen wir nicht. Also ich bin dann selbst
042		dafür verantwortlich. [Es melden sich weitere Schü-
043		ler*innen.] So, weiter noch, sofort. [Die Schüler*innen
044		nehmen ihre Hände herunter.] Wenn ich jetzt hier aber
045		abgeschlagen werde, ja, ich schaffe das nicht mich da zu

046		retten, mich rüberzuretten, dann muss ich den [Lehrerin
047		bringt den Kegel zurück zum Reifen] hier wieder hinlegen.
048		Da darf mich auch keiner dran stören. Dann muss ich erst
049		wieder in mein Feld zurück und dann kann ich weiter
050		teilnehmen. So jetzt fehlt gleich noch was. Ihr dürft natür-
051		lich auch, wenn hinten, könnt euch die eigenen wiederho-
052		len, ja? Ihr könnt natürlich auch jetzt hinten nicht das
053		Staffelholz holen, sondern euch einen Kegel zurückholen,
054		damit ihr hier immer welche drin habt, weil das Spiel ist ja
055		zu Ende, wenn die hier alle weg sind, ja? Ähm. So jetzt
056		gibt's noch eins. Zwischendurch könnt ihr euch auch ge-
057		genseitig abschlagen. Natürlich kann ich, wenn ich ir-
058		gendwo rumlaufe, kann mich jemand von der gegneri-
059		schen Mannschaft abschlagen, dann muss ich hier stehen-
060		bleiben und warten, bis mich ein Mitspieler wieder befreit.
061		Sind eigentlich so zwei Spiele ineinander. So, jetzt erst
062		mal noch Fragen? [Kein Meldungen] Ja, das sieht ja schon
063		mal gut aus. [Angela meldet sich.] Ja, Angela?
064	Angela	Ähm. Ich habe das noch nicht ganz verstanden. Ähm. Ist
065		immer quasi eine Mannschaft am Zug, sage ich mal, also
066		dass dann von denen welche rüberkönnen, oder ist das
067		egal, also können beide Mannschaften so [Zeigegeste hin
068		und her] durcheinander laufen
069	Lehrerin	Genau, alles passiert jetzt gleichzeitig.
070	Angela	Okay.
071	Lehrerin	Das heißt, ihr könnt gleich in eurer Mannschaft mal so ein
072		bisschen überlegen, ob ihr da vielleicht noch eine Taktik
073		entwickelt. Ähm, ganz wichtig ist, passt ein bisschen auf
074		die Matten auf, also lasst es nicht ausarten. Aber generell
075		ist im Prinzip jetzt jeder gegen jeden und dabei irgendwie
076		probieren, die gegnerischen Kegel oder Staffelhölzer in
077		seinen eigenen Reifen zu bringen. Und dann gucken wir
078		einfach mal, was passiert. Okay? So. Dann mache ich ähm
079		Mannschaften.
080		[Von der Lehrerin werden zwei Mannschaften eingeteilt
081		und zu ihren jeweiligen Reifen geschickt]
082	Angela	[Einzelgespräch mit der Lehrerin beim Einnehmen der

083		Startposition:] Man darf wahrscheinlich nur einen Kegel...
084	Lehrerin	[zu Angela:] Ja, sehr gut, genau. [Pfiff, laut zur für den
085		Spielbeginn formierten Klasse:] So, bitte noch einmal
086		zuhören! Matthias? Pst! So, eure Aufgabe ist, die Kegel in
087		euren Reifen zu holen, die rote Mannschaft holt die Staf-
088		felstäbe in ihren. Ja? Denkt noch mal dran: nur in der
089		gegnerischen Hälfte dürft ihr abgeschlagen werden im
090		Endeffekt, mit dem Gerät, sonst immer; otte auf den blau-
091		en Matten und wenn ihr mit einem Fuß auf der Teppich-
092		fliese seid, seid ihr auch sicher erstmal.
093	Diane	Kann man auch vor der Matte stehen bleiben und ist dann
094		auch sicher?
095	Lehrerin	Sicher seid ihr nur <i>auf</i> der Matte! Isabel?
096	Isabel	Ähm, hab es vergessen.
097	Lehrerin	Ihr dürft nur ein, vielleicht ist es das, ihr dürft nur ein
098		Gerät mitnehmen. Nur einen Kegel oder nur ein Staffe-
099		holz.
100	Isabel	Darf man denn auch Leute fangen, die kein Gerät in der
101		Hand haben?
102	Lehrerin	Ja.
103	Isabel	Und wer gefangen ist?
104	Lehrerin	Die bleiben da stehen, wo sie abgeschlagen sind.
105	Isabel	Achso und da können die abschlagen.
106	Lehrerin	Genau und dann werden die wieder befreit. Ja? Wer kein
107		Gerät hat, darf auch abgeschlagen werden, gefangen wer-
108		den, bleibt hier stehen und ihr müsst ihn gerade einmal mit
109		Berührung befreien.
110	Angela	Wenn man Kegel hat und dann abgeschlagen wird, muss
111		man die dann zurückbringen und sich da hinstellen, wo
112		man abgeschlagen wurde?
113	Lehrerin	Nein, man bringt ihn dann zurück, geht in seine eigene
114		Hälfte zurück und startet dann wieder, okay? Fertig! [Pfiff]
115		Mit dem Pfiff beginnt das Spiel. Die Spieler*innen der

116		beiden Mannschaften starten an den gegenüberliegenden
117		Spielfeldseiten und laufen aufeinander zu. An der Mittelli-
118		nie bleiben sie für einen Moment sich belauernd stehen,
119		bis erste Spieler*innen den Durchbruch wagen. Das Spiel
120		nimmt dann einen schwer zu überblickenden Verlauf und
121		wird am Ende der Unterrichtsstunde von der Lehrerin ohne
122		Sieger abgebrochen.
123		In der Abschlussbesprechung bemängelt die Lehrerin die
124		geringe Intensität des Spiels und sammelt Schülervor-
125		schläge, wie sich die Dynamik des Spiels erhöhen lässt.
126		Eine Woche später (ebenfalls an einem Freitag, fünfte
127		Stunde) greift die Lehrerin diese Vorschläge in der Eröff-
128		nung wieder auf. Fortan ist die Anzahl der ‚Otte‘-Matten
129		reduziert und die ‚Otte‘-Zone um die Ringe deutlich aus-
130		geweitet. Des Weiteren ersetzen kleine Bälle die Staffe-
131		hölzer. Ergänzend teilt die Lehrerin anschließend noch
132		mit:
133	Lehrerin	Dann dürft ihr euch, das ist auch, das habt ihr letztes Mal
134		nicht ganz richtig verstanden, auf dem ganzen Feld ab-
135		schlagen, ja? Nur der den Ball hat, der ist, wenn er in
136		seiner eigenen Hälfte ist oder den Kegel hat, praktisch,
137		darf der nicht mehr abgeschlagen werden. Aber alle ande-
138		ren, die rumlaufen, die dürft ihr euch ständig gegenseitig
139		abschlagen.
140		In der Spielphase laufen die Schüler*innen wieder zur
141		Mittellinie und belauern sich dort. Während der gesamten
142		Sportstunde läuft keine Spieler*innen in die gegnerische
143		Spielfeldhälfte, um dort Gegenspieler*innen abzuschlagen.



Abb. 8: Die Schüler*innen spielen ‚Kegelklau‘.

10.3.2 Fall-Rekonstruktion

Ausgangspunkt der Episode ist die Erklärung der Lehrerin, mit der sie das Spiel ‚Kegelklau‘ in der Klasse einführt. Das von der Lehrerin vorgestellte Regelwerk lässt sich wie folgt zusammenfassen¹⁶³:

Es gibt zwei Mannschaften, die sich auf einem Spielfeld in den jeweiligen Spielfeldhälften gegenüberstehen. Ziel ist es, schneller als die Gegenpartei alle Spielgeräte (Kegel) aus dem an der gegenüberliegenden Stirnseite des Feldes befindlichen Bereich (Reifen) in den auf der eigenen Seite befindlichen Bereich zu bringen. Die Gegenpartei versucht dies zu verhindern, indem einerseits geklaute Spielgeräte wieder zurückgebracht und andererseits Spieler*innen abgeschlagen und so vorerst aus dem Spiel genommen werden. Über diese Spielidee hinaus gibt es noch zwei Regeln, die sich in der weiterführenden Fall-Rekonstruktion als bedeutsam herausstellen sollen:

- Regel 1, ‚Spieler*in ohne Kegel‘: Spieler*innen *ohne* Kegel können andere Spieler*innen auf dem *gesamten* Spielfeld abschlagen und selbst ebenfalls überall abgeschlagen werden. Sicher sind Spieler*innen ausschließlich am Reifen in der gegnerischen Spielfeldhälfte und auf den blauen Matten. Abgeschlagene Spieler*innen müssen stehen bleiben und warten, bis sie durch Berührung von einem Teammitglied wieder befreit werden.

¹⁶³ Eine Spielbeschreibung findet sich u. a. bei Stallmann (2007).

- Regel 2, ‚Spieler*in mit Kegel‘: Spieler*innen *mit* Kegel sind auf den blauen Matten und in der eigenen Spielfeldhälfte sicher. Werden sie in der gegnerischen Spielfeldhälfte abgeschlagen, so müssen sie den Kegel wieder zurück in den Reifen bringen und dürfen das Spiel anschließend als ‚Spieler*in ohne Kegel‘ aus der eigenen Spielfeldhälfte heraus fortsetzen.

Nach der Erklärung beginnt das Spiel und füllt die übrige Unterrichtseinheit aus. Es wird jedoch nicht in der von der Lehrerin erklärten Weise gespielt: Für die Schüler*innen sind auch ‚Spieler*innen ohne Kegel‘ in der eigenen Spielfeldhälfte sicher. Deshalb belauern sich die Mannschaften an der Mittellinie. Das Regelwerk des Spiels ‚Kegelklau‘ wird demnach nicht so verstanden, wie es von der Lehrerin gemeint war, sondern wird hinsichtlich der Regel 1 verändert.

In der nächsten Stunde erklärt die Lehrerin nochmals die Regel 1 und fordert die Schüler*innen entsprechend zu einem anderen Spielverhalten auf („auf dem ganzen Feld abschlagen“, Lehrerin, Z. 134 f.). Die Lehrerin erwartet also, dass die Schüler*innen die von ihr eingeführte Fassung des Spiels ‚Kegelklau‘ umsetzen. Trotz der erneuten Erklärung der Regel 1 durch die Lehrerin stellt sich im nachfolgenden Spiel keine Veränderung ein: Schüler*innen in der eigenen Spielfeldhälfte sind generell sicher.

Hier liegt offenbar zwischen der Lehrerin und der Lerngruppe ein unterschiedliches Verständnis darüber vor, welche Regeln beim Spiel ‚Kegelklau‘ gelten. Das Auftreten von solchen Missverständnissen ist im Sportunterricht sicherlich nicht ungewöhnlich. Am hier aufgezeigten Phänomen mag jedoch erstaunen, dass die *gesamte* Lerngruppe die Erklärungen der Lehrkraft *einheitlich* missversteht. Es gibt demnach für die Schüler*innen übereinstimmend die Auslegung von Regel 1, wonach sie in der eigenen Spielfeldhälfte sicher sind. Dieses Ereignis erscheint durchaus unwahrscheinlich. Anhand des vorliegenden Falls soll nun unter Hinzunahme der Interviews (mit der Lehrerin und fünf Schüler*innen) näher untersucht werden, wie es zu diesem Phänomen kommen konnte, wie damit umgegangen wird und welche Folgen sich einstellen. Für eine bessere Übersicht wird die Episode in zwei Abschnitte eingeteilt: in die einführende Erklärung des Spiels ‚Kegelklau‘ (erste Spielrunde) und die erneute Besprechung der Spielregeln (zweite Spielrunde).

Die Erklärung der Spielregeln und die erste Spielrunde

Im Interview beschreibt die Lehrerin ihr Vorgehen bei der Erklärung der Spielregeln des Spiels ‚Kegelklau‘ wie folgt:

„Ich sage beim Spiel erstmal die Spielidee, also: Ziel ist, dass ihr den anderen die Kegel klagt. Und dann kommt man eher so zu diesen Handlungsregeln. Vielleicht auch am Anfang noch das Feld, also Raumregel eher. Aber dass ich mir das jetzt gezielt vornehme, nicht. Das ist wenn dann so ein bisschen automatisch“ (Lehrerin).

Die Lehrerin macht hier deutlich, bei der Erklärung von Spielen eher intuitiv vorzugehen und dem von ihr bevorzugten Muster ‚von der Spielidee über Raumregeln zu Handlungsregeln‘ bestenfalls unbewusst („automatisch“) gerecht zu werden.¹⁶⁴

Zur Überprüfung, ob die Schüler*innen das Spiel ‚Kegelklau‘ richtig verstanden haben, setzt die Lehrerin jedoch eine konkrete Strategie ein:

„Im Endeffekt, also wenn sie dann spielen, durch Beobachtung. Also durch Rumgehen, Beobachten. Und ich hoffe auch, also alles sieht man ja eben nicht, aber dass ich da schon ein ganz gutes Auge habe“ (Lehrerin).

Um zu prüfen, ob die Schüler*innen die Spielregeln richtig verstanden haben, beobachtet die Lehrerin, inwiefern das Spielverhalten der Schüler*innen zu den vorherigen Erklärungen passt. Im Interview berichtet die Lehrerin, welche Beobachtungen sie in der ersten Spielphase macht:

„Also die haben ja beim ersten Mal immer an der Mittellinie gestanden und aufeinander gewartet. Weil sie sich sicher fühlten in ihrer Hälfte. Also erstmal kam es dadurch auch immer nicht zu weiteren Aktionen. Die haben ja da manchmal auch nur rumgestanden. Und ich meine, [...] dass die sich im Endeffekt auf dem ganzen Feld jederzeit abschlagen können. Das heißt, so diese Sicherheit für denjenigen, oder da jetzt zu warten an der Mittellinie, das gab es nicht. Das war der Punkt. [...] Der Punkt ist eigentlich, dass nur der, [...] der den Kegel geklagt hat, praktisch wenn er durch das gegnerische Feld ist, dann nicht mehr abgeschlagen werden darf. Aber alle anderen schon noch auf dem ganzen Feld“ (Lehrerin).

In der Spielphase beobachtet die Lehrerin, wie die Schüler*innen an der Mittellinie stehen bleiben. Diese Beobachtung führt die Lehrerin zu dem Schluss:

„Ich schätze, dass sie es da nicht richtig verstanden hatten und sie wahrscheinlich irgendwie abgespeichert haben: In meiner eigenen Hälfte bin ich sicher“ (Lehrerin).

¹⁶⁴ Die Begriffe ‚Raumregel‘ und ‚Handlungsregel‘ gehen auf Digel (1983) zurück. Eine didaktisch-linguistische Empfehlung hinsichtlich der Reihung von Informationen bei der Erklärung von Spielen findet sich bei Kuhlmann (1999; 1986a, S. 89 ff.).

Das beobachtete Verhalten der Schüler*innen passt für die Lehrerin nicht sinnvoll zu ihrer vorherigen Spielerklärung. Das Spielverhalten der Schüler*innen lässt sich für die Lehrerin demnach nicht durch ein spieltaktisches Kalkül erklären, sondern nur durch ein Missverständnis in Bezug auf die Regel 1. Die Schüler*innen scheinen auch Spieler*innen ohne Kegel in der eigenen Spielfeldhälfte für sicher erklärt zu haben.

Die Interviews mit den Schüler*innen können aufklären, inwiefern die Schlussfolgerungen der Lehrerin zutreffen:

„Auf der eigenen Hälfte war man immer sicher und konnte andere abklatschen aus dem gegnerischen Team. Also gab es da keine Konflikte“ (Marc-Lucas).

„In der Zone darf man nicht gefangen werden und auf den Matten. Und [...] in der eigenen Hälfte ist man sicher“ (Diane).

„Ich kann mich noch daran erinnern [dass wir eine Regel hatten.] Ja, an die Regel [ihren Inhalt aber] nicht genau. [...] Wenn wir die Regel [in der von der Lehrerin verkündeten Fassung] in dieses Spiel richtig reingenommen hätten, hätte ich mich [jetzt im Interview] an die Regel erinnert. Aber da wir sie nicht benutzt haben [, erinnere ich mich auch nicht daran, was die Regel besagt hat]“ (Thomas).

„Es war so ein bisschen so, dass wir uns die eigenen Regeln gemacht haben, wie es für uns sinnvoll erschien, weil wir [...] in den zwei Hälften gespielt haben und man nur in der gegnerischen abgeschlagen werden durfte“ (Angela).

Die Aussagen aller Schüler*innen bestätigen, dass sie nach anderen Regeln gespielt haben, als sie von der Lehrerin gemeint waren. Bei ihnen sind Spieler*innen in der eigenen Spielfeldhälfte immer sicher.

Die Aussagen von Thomas und Angela lassen darüber hinaus ein *Bewusstsein* für eine von der Lehrerin nicht vorgesehene Regeländerung erkennen. Die Schüler*innen haben „die eigenen Regeln gemacht“ (Angela) bzw. es gibt eine von der Lehrerin formulierte Regel, die „sie nicht benutzt haben“ (Thomas). Die Vermutung der Lehrerin, es läge ein Missverständnis vor, trifft demnach nur auf einen Teil der Schüler*innen zu, da mindestens Angela und Thomas wissen, dass das Spiel nicht im Sinne der Lehrerin umgesetzt wurde.

Nun drängt sich die Frage auf, wie eine solche Regeländerung vonstattengeht, wo es sich doch offenbar nicht einfach nur um ein Missverständnis handelt. Thomas und Angela geben im Interview einen Einblick:

„Also abgesprochen haben wir ja nichts. Wenn wir irgendwas spielen und das Spiel läuft, dann nehmen wir diese Regel [,Spieler*innen können sich überall fangen`] halt nicht. Das passiert einfach so unbewusst“ (Thomas).

„Also wir haben das Spiel halt ausprobiert und es ist einfach nicht so gelaufen [wie es die Lehrerin geplant hatte]. Wir haben es jetzt nicht konkret alles durchüberlegt. Es war eher so während dem Spiel, dass wir das einfach so gespielt haben“ (Angela).

Es gab demnach keine Gespräche der Schüler*innen hinsichtlich der Auslegung von Regel 1. Es wird nichts „abgesprochen“ (Thomas) oder „durchüberlegt“ (Angela), sondern läuft „unbewusst“ (Thomas) „so während dem Spiel“ (Angela) ab. Aus dem Nichts – so könnte der Eindruck sein – entsteht während des Spielens die neue Regel, nach der Spieler*innen in der eigenen Spielfeldhälfte generell sicher sind. Gemäß dieser unausgesprochenen Vereinbarung spielen die Schüler*innen dann das Spiel ‚Kegelklau‘.

Die Besprechung der Spielregeln und die zweite Spielrunde

Zu Beginn der nächsten Sportstunde bespricht die Lehrerin mit der Lerngruppe die Regeln des Spiels ‚Kegelklau‘. Sie nimmt dabei Bezug auf ihre Beobachtung, dass die Schüler*innen die Spielregel 1 missverstanden haben. Ihnen wird in diesem Sinne mitgeteilt: „Dann dürft ihr euch, [...] das habt ihr letztes Mal nicht ganz richtig verstanden, auf dem ganzen Feld abschlagen“ (Lehrerin, Z. 133 ff.). Die Regel 1 (ohne Spielgerät können Spieler*innen auf dem gesamten Spielfeld abgeschlagen werden) wird also nochmals erklärt. Anschließend setzt die Lehrerin zusätzlich Regel 2 (wer ein Spielgerät bei sich hat, der ist in der eigenen Spielfeldhälfte sicher) kontrastierend von Regel 1 ab: „Nur der den Ball [bzw. Kegel] hat, der ist [sicher], wenn er in seiner eigenen Hälfte ist [...]. Aber alle anderen, die rumlaufen, die dürft ihr euch ständig gegenseitig abschlagen“ (Lehrerin, Z. 135 ff.).

Im Interview erläutert die Lehrerin, weshalb sie die Spielregeln nochmals anspricht. Das Missverständnis hat nämlich Folgen, mit denen sie unzufrieden ist:

„Ich wollte eigentlich, dass noch mehr Bewegung ist“ (Lehrerin).

Die Lehrerin möchte das beobachtete Missverständnis gerne beheben, weil dadurch – so ihre Einschätzung – die Dynamik des Spiels und damit auch die Intensität der Bewegung gesteigert werde. Deshalb greift sie speziell die Regel 1 nochmals auf.

Die Interviews mit den Schüler*innen zeigen, welche Folgen diese Besprechung der Spielregeln hat. Marc-Lucas und Diane, die in der ersten Stunde kein Missverständnis bzgl. der Regel 1 bemerkt haben, meinen:

„Ich habe [bei der Besprechung] rausgehört, dass es keiner macht, also sich keiner an die Regeln hält, die wir [gemeint ist: die Lehrerin] festgelegt haben. Das war mit dem Abklatschen und Stehenbleiben [gemeint], glaube ich, was sie erklärt hat. [...] Und zwar dachten halt alle, dass die mit den Kegeln auch abgeschlagen werden und dann da stehenbleiben müssen. Und da hat sie es halt nochmal erklärt wegen dem Unverständnis, dass manche dann irgendwie abgeklatscht wurden und sich unsicher waren“ (Marc-Lucas).

„Normalerweise ist [es] ja so, dass man, wenn man einen Ball hat, dass man, wenn man abgeschlagen wurde, den Ball wieder zurücklegen muss und wieder in sein Feld gehen kann. Aber es kam dann irgendwie so, dass wir dachten, wir müssen dann stehenbleiben, so, [als] wenn wir keinen Ball hätten. Und ich glaube, das führte dann auch irgendwie [ein] bisschen zu Missverständnissen auch. Und ich glaube, da wollte sie uns noch klar machen, was halt nochmal die Sachen sind, die wir halt letztes Mal nicht so richtig verstanden hatten von den Regeln her“ (Diane).

Sowohl Marc-Lucas als auch Diane beziehen die Erklärungen der Lehrerin nicht auf Regel 1 (Spieler*in ohne Spielgerät), sondern auf Regel 2 (Spieler*in mit Spielgerät). Sie haben im Spiel anscheinend eher Unklarheiten in Bezug auf die Regel 2 wahrgenommen. Beide reflektieren, was Spieler*innen zu tun haben, die mit Spielgerät abgeschlagen wurden. Eine Korrektur im Verständnis von Regel 1 kommt für die Schüler*innen offenbar überhaupt nicht in Betracht, weil in diesem Punkt auf dem Spielfeld Einigkeit bestand.

Doch wie nehmen Thomas und Angela den Korrekturversuch der Lehrerin auf? Sie sind sich ja einer Veränderung der Regel 1 durch die Schüler*innen bewusst. Im Interview erklären sie, welche Auswirkungen der Besprechung sie wahrgenommen haben:

„Weil wir uns irgendwie angewöhnt haben, dass wir etwas spielen und wir davor dieses Spiel sehr gut auch ohne die Regel spielen konnten, spielen wir das, ohne das richtig zu bemerken, auch ohne die Regel weiter“ (Thomas).

„Dass wir halt wie vorher in den zwei Hälften gespielt haben und man nur in der gegnerischen abgeschlagen werden durfte. So haben wir das immer noch gespielt. Dass wir auch, wenn wir uns in unserer eigenen Hälfte bewegen, dass wir da abgeschlagen werden dürfen, das war irgendwie nicht so einfach umzusetzen, weil wir sind nicht in das gegnerische Team gelaufen und haben da welche abgeschlagen oder so. [...] Also er [der Hinweis: ‚Ihr habt das falsch verstanden‘] hat etwas verwirrt. Aber im Prinzip haben wir uns dann nicht irgendwie verändert“ (Angela).

Thomas meint, die Korrektur der Lehrerin könne sich nicht durchsetzen, weil sich die Spielregeln der Schüler*innen bereits bewährt haben. Sie bleiben bei ihren Spielregeln, „ohne das richtig zu bemerken“ (Thomas). Ganz ähnlich lautet die Einschätzung von Angela. Die Regel der Lehrerin habe sich nicht realisieren lassen, weil das gegen die stillschweigende Vereinbarung der spielenden Schüler*innen verstoßen hätte. Letztlich führte die erneute Erläuterung der Regel 1 zwar zu kleineren Irritationen, an der Spielweise und den im Spiel angewendeten Regeln habe sich jedoch nichts geändert.

Die Lehrerin kann ebenfalls erklären, weshalb es ihr nicht gelingt, die Regel 1 in der erwünschten Form durchzusetzen:

„Ist natürlich ein Zeitproblem gewesen. Ich glaube, es war schon wieder zehn vor zwölf, obwohl halb zwölf aufgeschlossen [wurde]. Bis es dann irgendwie losgeht. [...] Dann war auch diese Variante: Lass ich irgendwie [die Regeln] noch in dem Kreis erklären. Aber dann habe ich auch gleich gedacht: Bloß nicht! Weil die nächsten Minuten sind weg. Also mir ging es im Endeffekt darum, möglichst schnell die [Schüler*innen] ans Spielen zu bringen“ (Lehrerin).

Die Lehrerin benennt den Zeitdruck als elementar für das Scheitern hinsichtlich ihrer Version des Spiels. Es wird das Dilemma beschrieben, sich in Bezug auf das Zeitinvestment zwischen einer Besprechung der Spielregeln und einer Umsetzung des Spiels entscheiden zu müssen. Entweder es wird gesprochen, oder es wird gespielt. Letztlich verzichtet die Lehrerin in der zweiten Unterrichtseinheit auf eine gründliche Besprechung der Spielregeln, damit die Schüler*innen möglichst viel Bewegungszeit haben. Die Bewegungszeit ist der Lehrerin in diesem Punkt wichtiger, als die Durchsetzung ihrer Version des Spiels.¹⁶⁵ Entsprechend meint die Lehrerin im Interview:

„Also direkt die Phase danach war ich ja ganz zufrieden, weil da gings ja hin und her wie verrückt. Ob das jetzt nur daran lag, dass die einfach sehr offensiv gespielt haben und wirklich extrem auf Kegel und Bälle aus waren? Ich glaube nicht, dass es so viele Szenen gegeben hat, dass sich welche jetzt ohne Kegel in den jeweiligen Hälften abgeschlagen haben. Also weiß nicht. Habe ich auch nicht mehr drauf geachtet [...] Mit dieser Regel wollte ich mich jetzt auch nicht ewig länger beschäftigen, weil ich das ja auch gesehen habe: Die sind irgendwie auf diese Linie fixiert“ (Lehrerin).

¹⁶⁵ Die Lehrerin akzeptiert hier insofern gemäß ihrer Logik auch eine womöglich geringere Bewegungsintensität zugunsten eines größeren Bewegungsumfangs.

Die Lehrerin gibt schließlich die Hoffnung auf, im Rahmen eines ihr angemessen erscheinenden Zeitraums bei der Lerngruppe noch ein Umdenken bewirken zu können. „Die sind irgendwie auf diese Linie fixiert“ (Lehrerin). Deshalb verschiebt die Lehrerin ihren Beobachtungsfokus und schaut nun gar nicht mehr auf die Umsetzung der Regel 1 („Habe ich auch nicht mehr drauf geachtet“), sondern auf die Bewegungsintensität („da gings ja hin und her wie verrückt“). Die Maximierung einer intensiven Bewegungszeit hat bei der Lehrerin hier also Vorrang vor der Durchsetzung ihrer Version des Spiels. So sind Spieler*innen beim Spiel ‚Kegelklau‘ fortan auch in der eigenen Spielfeldhälfte immer sicher.

10.3.3 Fall-Reflexion

Erkenntnisgewinn

Ausgangspunkt war die Frage, in welcher Form ein kollektives Wissen über eine Symbolbedeutung im Sportunterricht entstehen kann und welche Folgen das ggf. für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation hat. Wird die Fall-Rekonstruktion im Lichte der Theorie und speziell vor dem Hintergrund der kommunikativen Anforderung der Verständigung reflektiert, so ist Folgendes erkennbar:

Im vorliegenden Fall bringt die Lehrerin das Symbol ‚Kegelklau‘ in den Unterricht ein. Mit diesem Symbol verbindet sie bestimmte Vorstellungen, nach welchen Regeln das Spiel ‚Kegelklau‘ ablaufen soll. Der Begriff ‚Kegelklau‘ bezeichnet demnach ein ganz bestimmtes Regelwerk. Durch die Verwendung des Wortes ‚Kegelklau‘ möchte die Lehrerin fortan die Information mitteilen, sich auf genau dieses Regelwerk zu beziehen.

In der ersten Spielphase zeigt sich jedoch eine abweichende Auslegung des Symbols ‚Kegelklau‘ durch die Schüler*innen. Sie spielen ein anderes Spiel. Dabei war die von der Lehrerin gewählte Form der Spielerklärung nicht grundsätzlich unpassend, denn Angela und Thomas haben die Regeln ja richtig verstanden. Trotzdem lassen sich die Regeln nicht im Sinne der Lehrerin umsetzen, weil ein solches Spielverhalten durch die Schüler*innen nicht ernsthaft in Erwägung gezogen wird – und dies, obwohl es im Spiel einen Vorteil bedeutet hätte. So hat sich ein anderes Spiel unter dem Symbol ‚Kegelklau‘ etabliert. Diese Veränderung in der Bedeutung des Symbols geschah ohne Konflikte oder andere Gespräche der Schüler*innen.

Wie ist das möglich? Die Annahme einer spezifischen sozialen Struktur, die hier ihren Einfluss entwickelt, hilft an dieser Stelle weiter. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Denkprozesse der Schüler*innen durch soziale Erwartungen gelenkt werden und so während der ersten Spielphase eine neue

Form der Spielregeln und damit eine neue Bedeutung des Symbols ‚Kegelklaus‘ emergieren.¹⁶⁶ Nicht die Schüler*innen koordinieren das Geschehen, sondern das soziale System. Mit dem Ansatz der Emergenz des Sozialen lässt sich somit erklären, auf welche Weise es hier für die Schüler*innen zu einer scheinbar stillschweigenden Veränderung hinsichtlich der Bedeutung des Symbols ‚Kegelklaus‘ gekommen ist.

Die erste zentrale Erkenntnis aus diesem Fall besteht in dem Zusammenhang von der kommunikativen Anforderung der Verständigung und emergenter Symbol-Erwartungen im Sportunterricht: Wenn der Anteil jener Personen, die sich von der Eigenlogik des Sozialen leiten lassen, groß genug ist, so setzen sich die emergenten Symbol-Erwartungen durch. Dies gilt offenbar insbesondere dann, wenn sich die Erläuterung von Symbolen in Bezug auf die Gruppe der Adressaten nur unzureichend von deren generalisierten Erwartungen absetzt und insofern von ihnen relativ leicht missverstanden werden kann.

Die Lehrerin ist im Sinne des Lernertrags durchaus um Verständigung bemüht: Zuerst setzt sie die Strategie der Beobachtung ein, um zu überprüfen, wie die Schüler*innen das Symbol ‚Kegelklaus‘ interpretieren. Dabei stellt sie entsprechend ihrer Logik eine Diskrepanz fest, kommt also zu dem Schluss, dass die Verständigung mit der Lerngruppe in Bezug auf die Spielregel 1 nicht gelungen ist und die Spielintensität deshalb zu gering ausfällt. Aus diesem Grund bringt die Lehrerin in der zweiten Unterrichtseinheit die Strategie der Thematisierung des Symbolgebrauchs zur Anwendung. Eine Korrektur der Symbolbedeutung will der Lehrerin damit jedoch nicht gelingen. Zu sehr festigte die Umsetzung der modifizierten Regel während des Spiels in der ersten Unterrichtsstunde bei der Lerngruppe offenbar das entsprechende kollektive Wissen über die Richtigkeit *ihrer* Verständnisses des Symbols ‚Kegelklaus‘. Deshalb kommt die Lehrerin nicht mehr gegen den Einfluss der sozialen Struktur an. Stattdessen greift die Lehrerin schließlich auf die dritte Strategie zur Verständigung zurück und passt sich nicht zuletzt auch aus zeitökonomischen Gründen an den Symbolgebrauch der Schüler*innen – oder vielleicht präziser: an den des sozialen Systems – an. Unter dem Symbol ‚Kegelklaus‘ versteht nun nicht nur die Lerngruppe, sondern auch die Lehrerin die Regel 1 in ihrer im Unterrichtsspiel praktizierten Form. Damit wird das Verständigungsproblem aufgrund des Zeitdrucks gleichsam unter den Teppich gekehrt, also invisibilisiert. Hierin ist die zweite zentrale Erkenntnis des Falls zu sehen: Die Organisationskultur des Fachs Sport ist aufgrund der mit

¹⁶⁶ Es ist für die hier vorzunehmende Fall-Rekonstruktion unerheblich, ob dem Schülerverhalten eine Mitteilungsabsicht zugeschrieben wird oder nicht. Die Folgen in Bezug auf die kommunikative Anforderung der Verständigung sind identisch.

ihr verbundenen Erwartung einer maximalen Bewegungszeit für die Schüler*innen dazu geeignet, eine Thematisierung des Symbolgebrauchs zu unterdrücken und auf diese Weise dem Auftreten emergenter Symbol-Erwartungen Vorschub zu leisten.

Reflexionsangebote

Die Lehrerin beobachtet die Schüler*innen in der ersten Spielphase, um zu sehen, ob sie die Spielregeln verstanden haben. In der zweiten Unterrichtsstunde thematisiert die Lehrerin die Bedeutung des Symbols ‚Kegelklauf‘, also die Regeln, die sich mit dieser Spielbezeichnung verbinden. Funktional geht es hier um die Verständigung zwischen der Lehrkraft und der Lerngruppe. Da die Verständigung nicht in der von der Lehrerin ursprünglich erwünschten Weise gelingt, soll hier die Reflexion ansetzen. Welche Alternativstrategien hat die Lehrkraft also im Umgang mit dieser kommunikativen Anforderung?

Auslöser für das emergente Auftreten der Symbol-Erwartungen war eine in Bezug auf einige Schüler*innen unpassende, da missverständlich erscheinende Symbolisierung der Regeln durch die Lehrerin. Eine andere, für die Schüler*innen insgesamt besser nachvollziehbare Strukturierung der mitgeteilten Informationen hätte vermutlich eher zu dem erwünschten Spielverhalten geführt. Von der Lehrerin wäre demnach gefordert, die Erklärung an die Schüler*innen anzupassen und bspw. an deren Vorwissen anzuknüpfen, das sie im Unterricht bis dato erworbenen haben. Kontraste wären dabei besonders deutlich zu markieren, um falsche Assoziationen in den psychischen Prozessen der Schüler*innen zu vermeiden. Doch gerade hierin liegt die Schwierigkeit, denn woher soll die Lehrerin während der Erklärung wissen, welche psychischen Prozesse in diesem Moment in den Köpfen der Schüler*innen tatsächlich ablaufen? Dieser Unwägbarkeit lässt sich nicht ausweichen.

Als die Lehrerin die ungeplante Ausdeutung der Spielregeln feststellt, lässt sie das Spiel vorerst weiterlaufen und thematisiert das Regelverständnis des Symbols ‚Kegelklauf‘ erst eine Woche später in der zweiten Unterrichtseinheit erneut. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die veränderte Spielregel bei der Lerngruppe jedoch bereits etabliert. Ein möglichst früher Eingriff schon in der ersten Spielrunde hätte deshalb vermutlich größere Chancen auf Erfolg gehabt. Dem stand aber erstens der Charakter der Probierphase entgegen. Zweitens verbindet sich mit dieser Empfehlung ganz grundsätzlich die Problematik, dass eine soziale Struktur (hier: die im Spiel wirksame Regel) erst beobachtbar ist, wenn sie sich bereits gefestigt hat und entsprechend in sozialen Mustern niederschlägt.

Eine weitere Überlegung zielt darauf ab, mehr Zeit in die Thematisierung des Symbols zu investieren, um auf diesem Weg die soziale Struktur zu

durchbrechen. Ziel wäre es, das Erleben der Schüler*innen nachhaltig zu irritieren, indem hinsichtlich der Spielregeln eine Diskrepanz zu den generalisierten Erwartungen entwickelt wird. Diese Strategie setzt allerdings voraus, dass sich die Lehrkraft ihrerseits von der generalisierten Erwartung freimacht, die Bewegungszeit der Schüler*innen maximieren zu müssen. Eine Garantie für eine korrigierende Umdeutung des Symbols erhält die Lehrkraft durch die Thematisierung darüber hinaus auch nicht. Stattdessen können ganz im Gegenteil in der Interaktion sogar völlig neue, ungeplante Erwartungen hinsichtlich der Bedeutung anderer Symbole entstehen, die dann ihrerseits nach einer Thematisierung verlangen.

Schließlich hätte die Lehrerin auf den Versuch einer Korrektur verzichten und sich gleich zu Beginn an den Symbolgebrauch der Schüler*innen anpassen können. Für die Realisierung der ursprünglich geplanten Spielweise wäre dann die Einführung eines neuen Symbols (bspw. „power-Kegelklau“) möglich gewesen. Auf diese Weise erhält die Lehrkraft sozusagen eine zweite Chance. Dieses Vorgehen dürfte jedoch jene Schüler*innen zu gewissem Maße irritieren, die das ursprüngliche Symbol („Kegelklau“) bei der ersten Erklärung im von der Lehrerin intendierten Sinne verstanden hatten.

Abschließend sei betont: Keine der beschriebenen Strategien verbindet sich mit einer Erfolgsgarantie. Denn letztlich bleibt ungewiss, ob sich die soziale Struktur den Intentionen der beteiligten Personen beugt – oder umgekehrt.

11 Fallanalysen zur dritten kommunikativen Anforderung im Sportunterricht: Kommunikativer Erfolg

11.1 „Gestern haben wir eigentlich gar nichts gelernt“ – Strukturelle Vermittlung im Sportunterricht

11.1.1 Fall-Konstruktion

Damit die Kommunikation im Sportunterricht ermöglicht wird, sollten Erwartungen bestätigt werden und Konflikte aufgrund unterschiedlicher Erwartungen unterbleiben. Dabei geht es u. a. um das Erleben einer erfolgreichen Erziehung der Schüler*innen durch die Lehrkraft.

Eine Strategie zur Bewältigung dieser kommunikativen Anforderung besteht darin, als Lehrkraft im Unterricht direkt mitzuteilen, dass es nun um Erziehung geht. Die Defizite der Schüler*innen und die pädagogische Absicht der Lehrkraft sind dabei deutlich herausgestellt, weshalb dies als explizit-intensiver pädagogischer Kontext bezeichnet wird. Diese Strategie der Erziehung ist jedoch mit zwei Problemen verbunden:

Das erste Problem ist in der hierarchischen Rollenbeziehung zu sehen, die sich mit einem explizit-intensiven pädagogischen Kontext verbindet. Die Schüler*innen werden als defizitär und die Lehrkraft als Person mit Expertise dargestellt. Eine solche Zuschreibung ist wenig taktvoll. Sie fordert eine ablehnende Haltung der Schüler*innen und damit Konflikte geradezu heraus.

Darum steht die Erziehung in einem explizit-intensiven pädagogischen Kontext zweitens im Verdacht, lediglich eine notgedrungene Kooperation der Schüler*innen in der Unterrichtssituation herzustellen, nicht aber für eine psychische Aneignung der erwünschten Werthaltungen zu sorgen. Die Schüler*innen zeigen demnach ein strategisches Verhalten, um bspw. gute Noten zu erhalten; Erziehung im Sinne einer Veränderung von Überzeugungen findet jedoch nicht statt.

Um diesen Schwierigkeiten zu entgehen, kann die Lehrkraft die Strategie der strukturalen Vermittlung verfolgen. Dazu wird ein hybrid-uneindeutiger

pädagogischer Kontext geschaffen, der durch eine Verschleierung der pädagogischen Kommunikation gekennzeichnet ist. Die Vermittlung erfolgt nicht persönlich durch die Lehrkraft, sondern struktural durch das Unterrichtsarrangement. Das Wissen wird also indirekt vermittelt, im Idealfall durch die im Unterricht geschaffene Umwelt, an die sich die Schüler*innen anpassen, ohne hierin überhaupt eine pädagogische Absicht der Lehrkraft zu vermuten.

Eine solche strukturelle Vermittlung setzt das Vertrauen der Schüler*innen voraus, nicht doch einem gut getarnten pädagogischen Einfluss ausgesetzt zu sein. Zudem muss der Kontext bei ihnen anschlussfähig sein, damit sie sich auf das Arrangement einlassen.

Es stellen sich die Fragen, in welcher Form Erziehung im Sportunterricht durch einen hybrid-uneindeutigen pädagogischen Kontext umsetzbar ist und welche Folgen sich dabei in Bezug auf das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation einstellen können.

Diesen Fragen soll mit der nun folgenden Analyse einer Episode nachgegangen werden, die sich in einer sechsten Klasse einer Gesamtschule an einem Dienstag in der vierten Stunde ereignet hat. Der Lehrer begrüßt die Schüler*innen und beginnt dann den Unterricht:

01	Lehrer	Ursprünglich dachte ich, weil ihr das gestern auch in der
02		Mittagspause eingefordert habt, machen wir Turmball.
03		Aber bis wir das runtergekurbelt haben, den Korb, kön-
04		nen wir schon wieder abbauen, weil wir nur eine Einzel-
05		stunde haben. Darum spielen wir jetzt heute...
06	diverse Schü-	Zombieball, Turmball, Völkerball, Kettenfangen, Wrest-
07	ler*innen	ling, Zombieball, Dodgeball ¹⁶⁷
08	Lehrer	Psst... glaubt ihr tatsächlich, das funktioniert, wenn alle
09		kreuz und quer reden?
10	Nils	Ja! Dodgeball!
11	Lehrer	Ich habe gehört: Völkerball und zur Auswahl stelle ich
12		noch Dodgeball. Jeder hat eine Stimme. Entscheidet
13		euch bitte und meldet euch für das Spiel, was ihr gerne
14		spielen möchtet. Wer ist für Völkerball? [Keine Mel-
15		dung.] Wer ist für Dodgeball? [Alle Schüler*innen
16		melden sich.] Knappe Entscheidung. [Die Schüler*innen

¹⁶⁷ Dodgeball ist eine Variante des Völkerballs.

17		reden durcheinander.] Ich wäre euch sehr verbunden,
18		wenn ihr einfach mal leise seid. [Die Schüler*innen
19		werden ruhig.] Danke. So, das heißt, wir brauchen zwei
20		Mannschaften. Helft mir auf die Sprünge. Hatten wir
21		einen Heiler mit zwei Leben?
22	Julia	Nein, mit drei Leben.
23	Lehrer	Mit drei Leben.
24	Marcel	Nein. Einen Extra-, also der Bruder.
25	Julia	Den Nebenheiler!
26	Lehrer	Zwei: Einen Heiler, einen Nebenheiler. Und der Heiler
27		hat zwei Leben...
28	Marcel	Ja.
29	Lehrer	...und der andere hat eins. Okay!
30		Nach diesen Absprachen teilt der Lehrer zwei Mann-
31		schaften ein und ordnet sich selbst ebenfalls einem
32		Team zu. Anschließend werden das Spielfeld aufgebaut
33		und die Heiler bestimmt. Dann beginnt das Spiel. Dabei
34		ist zu beobachten, wie der Lehrer viel lacht, Schü-
35		ler*innen abwirft und selbst getroffen wird. Als Marcel,
36		der Nebenheiler aus dem Team des Lehrers, abgeworfen
37		wird, wendet sich der Lehrer an seinen Hauptheiler
38		Vincent:
39	Lehrer	Bist du noch?
40	Vincent	Ja.
41	Lehrer	Auch noch als Heiler? Oder wurdest du schon zweimal
42		abgeworfen?
43	Vincent	Zweimal wurde ich schon abgeworfen.
44	Lehrer	Das heißt, unser Nebenheiler ist jetzt auch schon k.o.
45	Vincent	Nee, gar nicht.
46	Lehrer	Doch!
47	Vincent	Hä, wieso? Ich leb doch noch. Drei Leben haben wir

48	gesagt.
49 Lehrer	Zwei! [Der Lehrer pfeift und formt seine Hände zu
50	einem „T“, siehe Abb. 9] Stoppt mal! Da gibt es kleine
51	Unstimmigkeiten. Wir haben gesagt, der Heiler hat zwei
52	Leben. So, das heißt Vincent [Geste, die Vincent bedeu-
53	tet, sich hinzusetzen.]
54 Vincent	Oh man... [setzt sich hin]
55 Lehrer	So und dann geht es... Marcel, wurdest du danach ab-
56	geworfen? Wurdest du danach abgeworfen, nachdem
57	Vincent das zweite Mal getroffen wurde?
58 Marcel	Ja.
59 Lehrer	Da warst du [zeigt auf Vincent] wieder frei und du
60	[zeigt auf Marcel] musst dich hinsetzen. Und wir haben
61	keine Heilkraft mehr. [Zu Marcel:] Und du musst dich
62	hinsetzen. [Laut:] Und weiter!
63	Das Spiel wird fortgesetzt und schließlich von der Ge-
64	genpartei des Lehrers gewonnen. Nachdem das Spielfeld
65	abgebaut ist, versammelt sich die Klasse in einem Sitz-
66	kreis:
67 Lehrer	Okay. Die [andere] Mannschaft hat leider gewonnen.
68	Müssen wir anerkennen.
69 Nils	Das lag am Lehrer [der bei uns mitgespielt hat]!
70 Lehrer	Ich überlege gerade: Gibt es noch etwas?
71 Anne	Karottenziehen!
72 Lehrer	Karottenziehen machen wir morgen. Dann sehen wir
73	uns morgen wieder. Tschüss!



Abb. 9: Der Lehrer unterbricht das Spiel („Time-Out“).

11.1.2 Fall-Rekonstruktion

Der Lehrer hat der Lerngruppe während der Mittagspause versprochen, in dieser Stunde ein Spiel ihrer Wahl spielen zu lassen. Deshalb lässt er sie nun darüber abstimmen, ob sie Völkerball oder Dodgeball spielen möchten. Die Wahl fällt einstimmig auf Dodgeball. Nachdem alles vorbereitet ist, beginnt das Spiel. Auch der Lehrer wirkt dabei als Mitglied in einem der Teams mit. Während des Spiels gibt es zur Klärung von Unstimmigkeiten eine kurze Unterbrechung. Am Ende der Unterrichtsstunde stellt der Lehrer das Sieger-team fest und verabschiedet die Schüler*innen.

In Anbetracht dessen, dass es sich hier mehr um vergnüglichen Zeitvertrieb denn um ernsthaften Unterricht zu handeln scheint, stellen sich die Fragen, welches didaktische Konzept der Lehrer verfolgt und welche Folgen sich dadurch ergeben. Um dies näher aufzuklären, werden für die weitere Fall-Rekonstruktion die Interviewaussagen des Lehrers sowie die der Schüler*innen Sarah, Vincent, Tim und Michael hinzugezogen.

Das didaktische Konzept des Lehrers

Im Interview erläutert der Lehrer, welche Unterrichtsziele er in dieser Stunde verfolgt hat:

„Also erstmal ist Sport Bewegungsstunde. Zweitens sehe ich den Vorteil bei solchen kleinen Spielchen einfach auch, dass sie Regeln einhalten müssen. Also das ist mir schon sehr wichtig dann“ (Lehrer).

„In der Phase ist mir wichtig, dass sie sich regelkonform verhalten, dass sie Regeln einhalten und miteinander spielen“ (Lehrer).

Für den Lehrer ist als erstes die Bewegung ein zentrales Charakteristikum des Sportunterrichts. Solange sich die Schüler*innen bewegen, hat der Sportunterricht seinen Sinn erfüllt. Der Lehrer ist deshalb bestrebt, die Bewegungszeit der Schüler*innen zu maximieren.

Darauf aufbauend sollen die Schüler*innen lernen, sich an die Spielregeln zu halten und gemeinsam zu spielen. Dazu führt der Lehrer weiter aus:

„Also ich habe jahrelang in der wilden Liga Fußball gespielt, ohne Schiedsrichter. Und da geht es auch darum, dass man sich ohne Schiedsrichter einigen kann, [...] dass man sich dann eben entsprechend auch einigt, wie es jetzt gelaufen ist; und gemeinsamen Konsens findet“ (Lehrer).

„Einige [Schüler] machen das [Gegen-die-Regeln-verstoßen] dann auch bewusst, [...] weil sie sehr ehrgeizig sind und unbedingt gewinnen möchten“ (Lehrer).

Es geht dem Lehrer um die Entwicklung einer allgemeinen Spielfähigkeit, welche die Aufrechterhaltung des Spiels bei möglichen Meinungsverschiedenheiten mit einschließt. In diesem Punkt sieht er für einige Schüler*innen Nachholbedarf, weil sie den Sieg im Verhältnis zum Spielerlebnis überbewerten. Sie sollen deshalb lernen, die Spielregeln freiwillig einzuhalten und zuweilen auf einen Spielvorteil zu verzichten, damit das Spiel nicht durch einen Streit zerstört wird. Das lässt sich auch als Fairness bezeichnen.¹⁶⁸ Um ein solch faires Verhalten zu vermitteln, greift der Lehrer auf ein didaktisches Konzept zurück, bei dem er sich selbst in einem der Teams aufstellt:

„So ein bisschen als Vorbild. Also dann auch, wenn man abgeworfen wurde, selbst bei so einer zweifelhaften Entscheidung, sich einfach mal hinzusetzen, um zu zeigen: Ja, Regeln sollten eingehalten werden, damit alle ein faires Miteinander erleben können“ (Lehrer).

¹⁶⁸ Ein ‚faires‘ Spielverhalten wird in der Regel durch das Bemühen charakterisiert, den Witz des Spiels zu erhalten (vgl. bspw. Heringer, 1990; im Gedanken ähnlich: Prohl, 2010, S. 235).

„[Wichtig sind:] Spaß, Motivation und Regeln. Genau. [Wichtig ist,] dass ich mit Spaß dabei bin, um die Schüler zu motivieren, um im Miteinander dann Regeln einzuhalten“ (Lehrer).

Die didaktische Idee des Lehrers besteht darin, als Vorbild aufzutreten, bei dem sich die Schüler*innen ein faires Verhalten dann anschauen. Damit die Vorbildwirkung greift, möchte der Lehrer in seinem Spielverhalten zum Ausdruck bringen, welche große Freude ihm das faire Spielen bereitet, obwohl er dadurch eine Niederlage riskiert. Die Schüler*innen werden das vorgelebte Spielverhalten nachahmen, weil sie ebenfalls solche positive Emotionen erleben möchten, so die Erwartung des Lehrers.¹⁶⁹

*Wie die Schüler*innen das didaktische Konzept wahrnehmen*

Die Interviews geben darüber Aufschluss, wie die Schüler*innen den Unterricht deuten und ob sie das didaktische Konzept des Lehrers erkennen:

„Gestern haben wir eigentlich gar nichts gelernt, weil wir kennen das schon, also das Spiel. Sport halt: Wir sollen uns ja im Sportunterricht bewegen und das haben wir ja gemacht [...] Es macht halt Spaß“ (Sarah).

„Also ich finde [diese Sportunterrichtsstunde diene] zum Ausruhen. Denn man lernt immer und das nervt mich“ (Vincent).

„Eigentlich wollten wir weiter machen mit Basketball. Aber der Lehrer hat uns vorgestern versprochen, dass wir Dodgeball oder Völkerball, also so andere Spiele machen. Jeder hat gesagt: 'Können wir mal Dodgeball und so spielen, nicht immer Basketball', dann hat er 'okay' gesagt“ (Tim).

„Sonst wäre ich ja auch nach Hause gegangen, aber mir hat es zu diesem Zeitpunkt Spaß gemacht. [...] Vielleicht hatte er [der Lehrer] auch einfach so Laune. Er hat ja auch mitgespielt. Vielleicht hat er auch selber so Spaß daran gehabt und dann wollte er auch mal das machen und dann hat der mitgespielt“ (Michael).

Die Schülerin Sarah vertritt klar die Position, der Lehrer habe mit dieser Unterrichtsstunde kein Lernziel verfolgt. Im Sportunterricht sei das aber auch nicht notwendig, denn da genüge es, wenn sich die Schüler*innen bewegen und dabei Spaß haben. Damit bestätigt Sarah die Erwartung des Lehrers, wonach die Funktion des Sportunterrichts mit einer Maximierung der Bewegungszeit erfüllt ist. Sehr ähnlich äußert sich Vincent. Der Sportunterricht

¹⁶⁹ Dem Verdacht, der Lehrer habe sich dieses didaktische Konzept erst während des Interviews zurechtgelegt, sei erwidert: Es ist unerheblich, wann das Konzept entstanden ist; entscheidend ist, wie sich die in dieser Weise gedeutete Situation entwickelt (siehe im Übrigen zum forschungsmethodischen Vorgehen Kap. 8).

und speziell diese Einheit diene seiner Ansicht nach nicht dem Lernen, sondern genau gegenteilig als erholende Abwechslung vom Lernen. Und auch bei den Interviewaussagen von Tim lässt sich für die betreffende Einheit kein Unterrichtsziel ausmachen. Vielmehr sei die Erfüllung des Schülerwunschs, eine vergnügliche Spielstunde abzuhalten, hier ausschlaggebend gewesen. Michael meint schließlich sogar, der Lehrer habe nicht nur der Klasse, sondern in erster Linie sich selbst mit dem Spiel einen Gefallen getan.

Die Folgen des didaktischen Konzepts

Die Schüler*innen nehmen das didaktische Konzept des Lehrers nicht wahr. Trotzdem hat es Folgen, wenn der Lehrer mitspielt:

„Also wenn er [der Lehrer] mitspielt, dann schreie ich jetzt nicht zum Beispiel: ‚Gib mir den Ball, du – keine Ahnung was!‘“ (Sarah).

„Dann, wenn ich sauer bin, muss ich leise sein, weil ich dann weiß, dass der [Lehrer] neben mir ist. Oder wenn ich abgetroffen werde, weil ich war ja Heiler und dann war ich auch manchmal sauer, und dann musste ich mich hinsetzen. Und dann habe ich auch meinen Mund gehalten, weil sonst würden wir Ärger bekommen“ (Vincent).

„[Wenn der Lehrer mitspielt, dann ist das] gut eigentlich, weil er dann zum Beispiel, wenn einer schummeln möchte, dass er das dann sieht. Und dann kann der das sagen, dass er jetzt zum Beispiel wie bei diesem Spiel, wenn er jetzt eigentlich zwei Leben hat und schon drei Mal getroffen wurde, dass er nicht schummeln soll und so. Dann kann er das besser sehen“ (Tim).

„Ich verhalte mich immer, wie ich bin“ (Michael).

Sarah berichtet von einem respektvolleren Umgangston, der auf dem Spielfeld herrscht, wenn der Lehrer mitspielt. Auch Vincent meint, seine Aggressionen aufgrund der Nähe des Lehrers besser zu kontrollieren. Und Tim bekräftigt diese Einschätzung ebenfalls, wenn er sagt, es wäre nicht mehr so leicht zu schummeln. Abgesehen von Michael, der keine Veränderung feststellt, scheinen sich die befragten Schüler*innen demnach tatsächlich verstärkt in der vom Lehrer erwarteten Weise zu verhalten, wenn sich dieser mit auf dem Spielfeld aufhält.

Werden die Schüler*innen gefragt, weshalb sie sich in diesem Spiel an die Regeln gehalten haben, dann verweisen sie allerdings nicht auf die Idee der Fairness:

„[Es gibt die Time-Out-Regel,] weil voll oft Kinder schummeln und tun Punkte dazu. Also wenn man jetzt drei Punkte hat, tun sie einen auf vier und so. Und der Lehrer merkt auch schnell sowas, wenn man lügt. Des-

wegen. Und dann merkt er das und dann unterbricht er und macht halt dieses Time-Out. Und dann sagt er: „Ich habe doch zugeguckt, dass ihr nur drei Punkte habt. Was erzählst du jetzt für einen Quatsch?“ und so“ (Sarah).

„Nein, sondern nur der Lehrer [darf das Spiel stoppen]. Man würde einfach zu dem Lehrer gehen und dann fragen. Und dann würde er sagen: 'Stopp jetzt mal kurz! Haltet mal die Bälle fest!' Und dann wird er das klären“ (Vincent).

„[Der Lehrer ist] Spieler und der Sager. Aber manchmal, wenn jetzt jemand schummelt, [dann] weiß [er] jetzt nicht, ob die recht haben oder die anderen. Manchmal glaubt er den anderen, manchmal glaubt er auch uns. Also er vertraut manchmal uns, vertraut manchmal denen. Wenn er denkt, dass wir lügen, dann gibt er den anderen [den Punkt]“ (Tim).

„[Es kommt der Lehrer durch,] wenn er zum Beispiel pfeift, [... weil] jemand hat zum Beispiel jemanden ab gesehen, weil er ihn nicht getroffen hat, oder weil er ihn als letztes getroffen hat oder so“ (Michael).

Sarah ist der Ansicht, die Schüler*innen halten sich an die Regeln, weil der Lehrer einen Regelverstoß bestrafen würde. Außerdem hinterließen die betreffenden Schüler*innen bei dem Lehrer einen schlechten Eindruck. Auch Vincent stellt die Sonderrolle des Lehrers als Oberschiedsrichter heraus, denn nur dieser darf das Spiel unterbrechen, um bei Unklarheiten die Fortsetzung des Spiels festzulegen. Dabei sind die Entscheidungen nicht immer einvernehmlich, wie die Ausführungen von Tim deutlich werden lassen. Solche ordnenden Eingriffe des Lehrers in das Spiel beschreibt auch Michael als Grund für das gezeigte Verhalten.

11.1.3 Fall-Reflexion

Erkenntnisgewinn

Wird die Fall-Rekonstruktion im Lichte der Theorie und speziell vor dem Hintergrund der kommunikativen Anforderung des kommunikativen Erfolgs reflektiert, so ist Folgendes erkennbar:

Das didaktische Konzept des Lehrers sieht die Inszenierung eines vernünftigen Spiels vor. Dabei möchte er selbst als Vorbild auftreten und der Lerngruppe ein faires Verhalten vorleben, so dass sie ihre allgemeine Spielfähigkeit entwickeln. Es handelt sich demnach nicht um eine reine Spielstunde, sondern um eine Form strukturaler Vermittlung im Rahmen eines hybrid-uneindeutigen pädagogischen Kontexts.

Damit sich die Schüler*innen auf diesen Kontext einlassen, ist es förderlich, wenn sie die pädagogische Absicht nicht erkennen und zudem darauf

vertrauen, dass der Lehrer nicht doch insgeheim ihre Erziehung bezwecken möchte. Die Interviewaussagen offenbaren hier ein kollektives Wissen, das ein Vertrauen in die vorgestellten Rollenerwartungen jenseits der pädagogischen Kommunikation erleichtert: Die Schüler*innen vermuten keinen Hinterhalt, da es im Sportunterricht als ausreichend erscheint, wenn sich die Schüler*innen bewegen; es kommt nicht darauf an, etwas zu lernen. Insofern sind die Bedingungen für die Gestaltung eines hybrid-uneindeutigen pädagogischen Kontextes im Sportunterricht grundsätzlich durchaus günstig. Dies ist die erste zentrale Erkenntnis, die sich aus der Analyse des vorliegenden Falls ergibt.

Da bei strukturaler Vermittlung der verpflichtende Charakter des Unterrichts verschleiert wird, besteht die Gefahr, dass sich die Schüler*innen von der (pädagogischen) Kommunikation abwenden. Die Bereitschaft, sich im Sinne einer Aneignungskommunikation auf das unterrichtliche Arrangement einzulassen, sinkt mit der Eindeutigkeit, mit der ein Kontext als pädagogisch erkennbar ist: Wo nichts vermittelt wird, braucht auch nichts angeeignet zu werden. Es ist deshalb für die Erziehung von großer Bedeutung, einen Kontext zu gestalten, der bei der Lerngruppe anschlussfähig ist. Anhand der Fall-Rekonstruktion wird deutlich, wie wichtig in diesem Zusammenhang die Erfüllung von Wünschen ist, damit die Schüler*innen Spaß am Sportunterricht haben. Spaß ist das grundlegende Motiv, weshalb sie sich auf den zur Erziehung geschaffenen Kontext einlassen und engagiert am Geschehen teilnehmen. Ohne Spaß droht die strukturaler Vermittlung an Desinteresse zu scheitern. Besonders deutlich wird dies an der Aussage von Michael, der lieber nach Hause gegangen wäre, wenn ihm das Spiel nicht gefallen hätte. Die zweite zentrale Erkenntnis aus dem hier analysierten Fall ist deshalb in diesem Sinne die pädagogische Relevanz der Fragen ‚Was wollen wir heute spielen?‘ und ‚Hat die Sportstunde heute Spaß gemacht?‘

Diese hoffnungsvollen Eindrücke der Möglichkeiten von strukturaler Vermittlung im Sportunterricht sind jedoch zu relativieren: Die Ermutigung zur Inszenierung einer solchen Form der pädagogischen Kommunikation fußt in Bezug auf die Lehrkraft nämlich im vorliegenden Fall auf einer Illusion hinsichtlich des Lernertrags. Entsprechend der Erwartung, wonach das gemeinschaftliche Spielen als solches die erwünschte Erziehung bewirkt, führt der Lehrer das vermeintlich faire Verhalten der Schüler*innen auf sein Auftreten als Vorbild zurück. Tatsächlich scheint das Hauptanliegen der Schüler*innen aber nicht in der Aufrechterhaltung des Spiels zu bestehen, sondern darin, keinen Ärger zu bekommen. Das erwünschte Verhalten der Schüler*innen ist also nicht die Folge einer gesteigerten Fairness, sondern die Folge einer deutlicheren Präsenz des als Schiedsrichter auftretenden Lehrers. Der geschaffene hybrid-uneindeutige pädagogische Kontext ist demnach bei

der Lerngruppe nicht in der Weise anschlussfähig, dass sich die Schüler*innen entsprechend der erzieherischen Absicht selbst steuern. Für den Lehrer ist dies jedoch nicht ersichtlich, weil ihn seine Erwartungen trügen. Er nimmt optimistisch an, das Verhalten der Schüler*innen – von ihm gedeutet als Aneignungskommunikation – sei das Ergebnis seiner strukturalen Vermittlung. So werden die mit dieser Form der Erziehung verbundenen Unwägbarkeiten invisibilisiert, weshalb der Lehrer letztlich von einem ermutigenden pädagogischen Erfolg ausgeht.

Reflexionsangebote

Die Funktion der strukturalen Vermittlung ist in der Erziehung der Schüler*innen zu sehen. Für die gewissenhafte Lehrkraft mag es deshalb unbefriedigend sein, mit dieser Strategie die intendierten Ziele womöglich unbemerkt zu verfehlen. Dies gibt Anlass zur Reflexion. Welche Alternativen bestehen für die Lehrkraft zur Vermeidung der Selbsttäuschung?

Sicherlich ist bereits viel gewonnen, wenn die Lehrkraft die geplante Struktur, mit der sie bestimmte Anreize setzen möchte, hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit genau analysiert. Im hier betrachteten Fall ließe sich vermutlich erahnen, welche Fehlanreize durch das Engagement des Lehrers als Oberschiedsrichter entstehen. Entsprechend kann zu der Empfehlung gelangt werden, etwaige Streitigkeiten nicht selbst zu lösen, sondern im Wesentlichen an die Schüler*innen zu übertragen und bestenfalls als Moderator aufzutreten. Letztlich ist mit dieser Empfehlung das Problem jedoch nicht gelöst, denn die Verhaltensmotive und speziell die Werthaltungen der Schüler*innen bleiben der Lehrkraft nach wie vor unbekannt. Die Beobachtung bleibt allein von der Erwartung geleitet, durch die im Unterricht geschaffene Struktur einen bestimmten Einfluss auf die psychische Struktur der Schüler*innen auszuüben.¹⁷⁰

Möchte sich die Lehrkraft hinsichtlich der Aneignungskommunikation also nicht nur auf die eigene, durch ggf. unzutreffende Erwartungen gelenkte Beobachtung verlassen, so bedarf es ihrer Thematisierung. Die Lehrkraft müsste also bspw. in einem Abschlussgespräch die Schüler*innen nach ihren Motiven befragen. Selbstverständlich ist auch dies keine Garantie für veränderte psychische Strukturen, da Motive nur in der Kommunikation präsentierte Handlungsgründe sind, welche nicht unbedingt der psychischen Realität entsprechen. Gleichwohl besteht auf diese Weise für die Lehrkraft wenigstens die Chance, die eigenen Erwartungen sozial zu erschüttern und auf diese Weise eine mögliche Selbsttäuschung zu vermeiden. Um dabei ein strategi-

¹⁷⁰ Nur am Rande sei des Weiteren auf den evtl. nötigen Zeitaufwand hingewiesen, der sich mit diesem Verfahren verbindet und deshalb zu einem Konflikt mit der generalisierten Erwartung einer maximalen Bewegungszeit führt.

schες Verhalten der Schüler*innen zu erschweren, sollten sie im Vorfeld über die pädagogische Absicht möglichst nicht informiert werden. Insgesamt droht ein solcher Stundenabschluss in einen explizit-intensiven pädagogischen Kontext zu wechseln. Dies dürfte zukünftig die (strukturelle) Vermittlung erschweren, da das persönliche Vertrauen der Schüler*innen in die von der Lehrkraft gestaltete Rollenbeziehung sicherlich nachhaltig erschüttert wird.

Schließlich bleibt die Überlegung, auf einen hybrid-uneindeutigen Kontext komplett zu verzichten und die pädagogische Absicht direkt von Anfang mitzuteilen. Das Arrangement wäre zwar weniger raffiniert hinsichtlich der Vermittlung von Werthaltungen sowie in Bezug auf die Ablehnungsmotive und daher anfälliger für Konflikte, dafür wüssten aber alle Beteiligten, was von ihnen erwartet wird. Vielleicht ist – gerade auch hinsichtlich der unweigerlich expliziten Selektionskommunikation im Rahmen der Notengebung am Ende des Schulhalbjahres – die offenkundige Inszenierung von Unterricht mittels eines explizit-intensiven pädagogischen Kontextes also ehrlicher, als der Ansatz struktureller Vermittlung, bei dem von den beteiligten Personen erwartet wird, sich durch die Invisibilisierung des Pädagogischen gegenseitig möglichst taktvoll auszutricksen.

Abschließend sei betont: Keine der beschriebenen Strategien kann die anderen in Bezug auf die Funktionalität dominieren. Alle Strategien sind mit Unwägbarkeiten verbunden. Deshalb gibt es auch kein allgemeingültiges ‚Rezept‘ zur Sicherstellung des kommunikativen (Erziehungs-)Erfolgs im Sportunterricht.

11.2 „Freitag hätte ich nachmittags Zeit“ – Autorität der Sportlehrkraft durch Selbsttrivialisierung

11.2.1 Fall-Konstruktion

Wenn im Kommunikationsprozess die eigenen Erwartungen von der anderen Seite bestätigt werden und auf diese Weise also kommunikativer Erfolg eintritt, so ermutigt dies zur weiteren Beteiligung an der Kommunikation. Nun sind speziell die Erwartungen der pädagogischen Kommunikation im Sportunterricht einer erhöhten Ablehnungswahrscheinlichkeit ausgesetzt, da Schüler*innen hier durch die Kennzeichnung eines Wissensgefälles eine untergeordnete und deshalb unattraktive Rolle zugeschrieben bekommen. Damit Schüler*innen diese Rolle trotzdem annehmen, kommen unterschiedliche Strategien der Motivation in Betracht.

Unterstützend wirkt dabei die Organisation der Schule. Ihre Prämissen weisen die Lehrkraft als Autorität aus, die konsequent Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen ergreift, sobald sich einzelne Schüler*innen gegen den Unterricht sperren. Der Verweis auf die Autorität der Lehrkraft ist daher die durch die Organisation nahegelegte Strategie zur Motivation der Schüler*innen. Es stellen sich die Fragen, in welcher Form diese Strategie umgesetzt wird und welche Folgen sich dabei für das Erleben der beteiligten Personen und die pädagogische Kommunikation einstellen können.

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wird ein Fall analysiert, der sich in einer sechsten Klasse einer Gesamtschule an einem Mittwoch in der siebten Stunde ereignet hat. Thematisch ist die Episode in eine Unterrichtsreihe zum Basketball eingegliedert. Konkret geht es um die Schulung des Dribblings in Verbindung mit den exekutiven Funktionen¹⁷¹: Die Schüler*innen befinden sich in Blockaufstellung und sollen auf die in Zahlen und Buchstaben symbolisierten Kommandos des Lehrers reagieren, d. h. mit der rechten oder linken Hand möglichst ohne Auflösung des Verbundes vorwärts, rückwärts, nach rechts oder nach links dribbeln.

Die Kommandos wurden von dem Lehrer in mehreren Etappen eingeführt. Nun soll ein Schüler, der aufgrund einer Erkrankung selbst nicht aktiv am Unterricht teilnehmen kann, die Gruppe kommandieren. Dafür kommt es zu einer Unterbrechung des Übungsprozesses. In dieser Unterbrechung werden Daniela und Peter, die beide in der ersten Linie des Blocks aufgestellt sind, vom Lehrer angesprochen:

¹⁷¹ Die exekutiven Funktionen gelten als Grundlage des selbstregulierten Verhaltens und umfassen das Arbeitsgedächtnis, die Impulskontrolle (Inhibition) und die kognitive Flexibilität (vgl. Kubesch, Emrich & Beck, 2011; am Beispiel: Wegener, 2015).

01	Lehrer	Und Stopp! [Fast alle Schüler*innen prellen weiter. Der
02		Lehrer wendet sich dem Schüler am Rand zu, der nun die
03		Kommandos geben soll:] Verstanden?
04		[Der Lehrer geht vor der Gruppe entlang. Peter befindet
05		sich im Blickfeld des Lehrers sowie von Daniela und wirft
06		den Ball auf Korbhöhe gegen die Wand und fängt ihn
07		wieder auf.]
08	Lehrer	Okay, einen Durchgang machen wir noch, aber ich finde,
09		...
10		[Daniela wirft ihren Ball auf den Korb (siehe Abb. 10).
11		Der Lehrer sieht dies, fixiert sie mit seinem Blick und hält
12		in seiner Ansprache inne. Als Daniela den Ball wieder
13		gefangen hat, begibt sie sich schnell auf ihre Position in
14		der Blockaufstellung und schaut ihren Lehrer an. Der
15		Lehrer sagt zu ihr:]
16	Lehrer	Daniela, haben wir uns heute schon mal über Regeln un-
17		terhalten? Müssen wir mal machen, vielleicht. Freitag
18		hätte ich nachmittags Zeit.
19		[Der Lehrer wendet sich wieder der gesamten Klasse zu
20		und sagt dabei:] So, Peter, zurück auf deinen Platz.
21		[Der Lehrer zeigt auf den Schüler am Rand, der nun das
22		erste Kommando gibt. Die Übung zum Dribbling setzt sich
23		damit fort.]

11.2.2 Fall-Rekonstruktion

Die ausgewählte Episode ist die Unterbrechung einer Übung zum Dribbling im Basketball. Der Lehrer hält den Übungsprozess mit einem „Stopp!“ an. Anschließend wendet er sich kurz einem ‚kranken‘ Schüler zu, der am Rand sitzt und nun die Kommandos geben soll. In dieser Zeit prellen fast alle anderen Schüler*innen mit ihren Bällen weiter und Peter wirft seinen Ball auf Korbhöhe gegen die Wand. Als sich der Lehrer mit seiner nächsten Instruktion wieder der Klasse zuwendet, wirft Daniela ihren Ball auf den Korb (siehe Abb. 10). Daraufhin hält der Lehrer in seiner Ansprache inne und stellt Daniela die Frage: „Haben wir uns heute schon mal über Regeln unterhalten?“ (Lehrer, Z. 16 f.). Auf eine Antwort wartet er nicht, sondern ergänzt: „Müs-

sen wir mal machen, vielleicht. Freitag hätte ich nachmittags Zeit“ (Lehrer, Z. 17 f.). Daniela begibt sich indes schnell wieder zurück auf ihren Platz in der Blockaufstellung, schaut den Lehrer stumm an und hält ihren Ball mit beiden Händen fest.



Abb. 10: Daniela macht einen Korbwurf.

Es liegt hier ein Fall vor, in dem eine Schülerin die Erwartungen der Lehrkraft enttäuscht und deshalb die Unterrichtsordnung stört. Der Lehrer versucht – entsprechend seiner formalen Rolle – die Ordnung wieder herzustellen und die Schülerin zu einer Erfüllung der Erwartungen zu motivieren. Unter Hinzunahme der Interviews mit dem Lehrer und der Schülerin Daniela soll nun näher rekonstruiert werden, in welcher Form hier die Ordnung des Unterrichts hergestellt wird und welche Folgen dies hat.

Die Ermahnung von Daniela

Um zu erkennen, wie hier die Unterrichtsordnung hergestellt werden soll, bedarf es einiger Hintergrundinformationen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang zum einen die sogenannte Fair-Play-Tafel. Der Lehrer erläutert ihre Funktionsweise wie folgt:

„Wir haben eine Fair-Play-Tafel im Klassenraum. Und wenn sie [die Schüler*innen] gegen die Regeln verstoßen, kommen sie ein Feld nach hinten. Und wenn sie drei Felder nach hinten gekommen sind, dann müs-

sen sie eben so einen Störungszettel abschreiben. Auf der anderen Seite gibt es aber auch positive Belohnungen. Wenn sie dann in die andere Richtung gehen, können sie dann nach drei positiven Feldern auch einen Hausaufgabengutschein bekommen, den sie dann in allen Fächern einsetzen dürfen. So. Und das war dann eben die Konsequenz daraus, dass viele dann sich nicht an Regeln gehalten haben, dementsprechend dann auf der Fair-Play-Tafel dann nach hinten gewandert sind und dann diesen Zettel abschreiben mussten. Damit das dann natürlich besonders weh tut, sollen sie das am Freitag machen, wenn die anderen schon im Wochenende sind“ (Lehrer).¹⁷²

Die Fair-Play-Tafel ist demnach ein Instrument, mit dem über die Verteilung von Strafen und Belohnungen das Verhalten der Schüler*innen gesteuert werden soll.¹⁷³

Des Weiteren beziehen sich die Mitteilungen des Lehrers auf das Thema des Klassenunterrichts, der unmittelbar vor der Sportstunde stattgefunden hat:

„In der sechsten Stunde am Mittwoch hatten wir die Klassenstunde. Da haben wir [die Klassenleitung] das mit denen besprochen, dass uns das momentan in der Klasse nicht gefällt, wie mit Regeln umgegangen wird. Und nach der Mittagspause war dann ja diese Stunde. Und deswegen

¹⁷² Aus dem Interview mit einem anderen Schüler geht deutlich hervor, wie ausdifferenziert die Fair-Play-Tafel ist: „Der Lehrer schreibt sich das auf, wer sich nicht benimmt oder so [...]. Und dann muss man eben Zettel abschreiben. Und der ist dann zwar nur so ein kleiner Zettel, aber wenn man den aufschreiben muss, das sind so kleine Buchstaben, ich musste dafür – Moment – sieben Seiten und eine halbe Seite machen und das hat, ich glaube, viereinhalb Stunden gedauert. Das war ein böser Text. Und wenn man den vergisst, dann kriegt man einen Vergesslichkeitsstrich. Und es gibt noch einen Vergesslichkeitszettel. Und das ist der kürzeste, der Störungszettel. Es gibt noch Vergesslichkeitszettel. Wenn man drei Striche hat, dann muss man noch einen doppelt so langen Text abschreiben. Den musste ich bis jetzt zum Glück noch nicht abschreiben. Und es gibt dann noch einen anderen Zettel, einen Materialzettel. Aber der ist nicht ganz so lang. Der ist ungefähr halb so lang, wie der andere Zettel. Ja, das war es eigentlich so ziemlich. Und wenn man keine Unterschrift unter dem Zettel [hat], dann muss man den nochmal abschreiben. Oder wenn man den nicht hat, ja, dann muss man den nochmal abschreiben, wenn man den zum Beispiel vergessen hat. Dann muss man den zweimal abschreiben, wenn man den dann nochmal vergessen hat. Es verdoppelt sich immer. Von zwei zu vier, von vier zu acht. Einer aus unserer Klasse musste mal, ich glaube, zweiunddreißig Zettel abschreiben. Nicht an einem Tag. Da haben die gesagt, du musst jede Woche mindestens vier Zettel abschreiben. Und das haben die halt so lang gemacht, bis der [alles] abgearbeitet hatte“ (Schüler).

¹⁷³ Wie die Logik zu beurteilen ist, in der Schule, einem Ort des Lernens, als Belohnung das Lernen zu ersparen (Hausaufgabengutschein) und als Strafe ein zusätzliches Lernen zu ermöglichen (Schreibübung/Textinhalt/moralische Besinnung), soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden.

wussten die, worum es geht, weil wir in der Klassenstunde auch angekündigt haben: Wer sich jetzt nicht entsprechend den Regeln verhält, der muss dann am Freitag nachsitzen. Deswegen war denen das, glaube ich, bewusst, was damit gemeint ist“ (Lehrer).

Die Klassenleitung hat die Schüler*innen nachdrücklich auf die Fair-Play-Tafel hingewiesen und angekündigt, das Instrument konsequent einzusetzen. Schüler*innen, die sich mehrfach nicht an die aufgestellten Verhaltensregeln halten, werden dementsprechend am Freitagnachmittag nachsitzen und den ‚Störungszettel‘ abschreiben müssen.

Vor diesem Hintergrund wird die erste Aussage des Lehrers gegenüber Daniela, „Haben wir uns heute schon mal über Regeln unterhalten?“ (Lehrer), als *ironische* Frage erkennbar, denn sie haben sich schon häufig und zuletzt direkt in der vorangegangenen Klassenstunde über Regeln unterhalten. Im Interview beschreibt der Lehrer seine Äußerung entsprechend:

„Ironisch natürlich, sarkastisch, weil das zieht sich ja wie dieser Running-Gag durch den ganzen Tag und die ganze Woche. Da hatten die gerade Phasen, wo die sich wenig an Regeln gehalten haben“ (Lehrer).

Der Lehrer weist mittels der Ironie auf die Besprechung in der Klassenstunde hin, weil er Daniela einen Regelverstoß attestieren möchte, der sich wie folgt darstellt:

„Sie hat mit dem Ball gespielt, obwohl ich, glaube ich, so habe ich das wahrgenommen, gepfiffen habe. Und dann hat Ruhe zu herrschen“ (Lehrer).

Es ist für Schüler*innen verboten, mit dem Ball zu spielen, wenn der Lehrer etwas sagen möchte. Zwar hat er in dieser Situation nicht gepfiffen, sondern „Stopp“ gerufen (Z. 01), doch erscheint dieses Signal in seiner Bedeutung identisch und absolut eindeutig. Entsprechend hat der vermeintlich konstruktive Vorschlag, die ausgemachte Wissenslücke bzgl. der Regeln am Freitag zu schließen, ebenfalls eine ganz andere Bedeutung:

„Wer meint, sich nicht an Regeln halten zu müssen, der bleibt einfach dann freitags bis sechzehn Uhr in der Schule und schreibt diesen Störungszettel ab. Das ist damit gemeint“ (Lehrer).

Der Lehrer bringt hier also als Autorität konsequent das Instrument der Fair-Play-Tafel zur Anwendung und ermahnt die Schülerin Daniela für ihren Regelverstoß. Dabei weist er sie nochmals auf die bereits in der Klassenstunde angekündigte Strafe hin, die bei einer weiteren Störung fällig wird.

Wird nun danach geschaut, wie die Schülerin Daniela die Situation beschreibt, so zeigen sich viele Parallelen:

„Wir haben ja erst ein Spiel gespielt. Und dann mussten wir uns alle wieder in der Reihe aufstellen. Und dann habe ich versucht, einen Korb zu machen. Und dann hat er [der Lehrer] das gesehen“ (Daniela).

Die Schülerin meint, der Lehrer habe von ihnen erwartet, sich wieder in den Reihen ordentlich aufzustellen. Diese Einschätzung von Daniela ist korrekt. Doch statt die Aufgabe zu erfüllen, absolvierte Daniela einen Korbwurf. Der Lehrer habe das gesehen und sie daraufhin angesprochen,

„weil ich das gemacht habe, weil ich die Regel nicht beachtet habe“ (Daniela).

„weil ich habe versucht, einen Korb zu machen. Und da hat er [der Lehrer] das gesehen, obwohl wir das nicht machen durften“ (Daniela).

Die Schülerin geht demnach richtigerweise davon aus, der Lehrer habe sie aufgrund eines Regelverstoßes angesprochen. Es war ihr in dem Moment verboten, einen Korbwurf zu absolvieren. Daniela weiß, wie unangenehm die Folgen einer solchen Ermahnung sind:

„In unserer Klasse gibt es ja so eine Fair-Play-Tafel und dann, wenn man drei Schritte ganz nach vorne ist, dann muss man etwas abschreiben“ (Daniela).

Die Schülerin versteht die Ermahnung des Lehrers demnach als einen ‚Schritt‘ auf der Fair-Play-Tafel, der sie der Strafe des Nachsitzens näherbringt.

Wie fast immer, wenn Ermahnungen im Unterricht ausgesprochen werden, drängt sich die Frage der Gerechtigkeit auf. Sie wird im nun folgenden Abschnitt anhand der Interviewaussagen thematisiert.

Die Frage der Gerechtigkeit

Der Lehrer hält es für gerecht, die Schülerin zu ermahnen, weil er bei ihr ein ganz bestimmtes Motiv des Handelns erkennt:

„Warum sie immer wieder gegen Regeln verstößt und dann das Empfinden hat, dass sie das nicht getan hat: Ich fasse es als provokantes Verhalten auf, um Grenzen auszutesten“ (Lehrer).

Der Lehrer ist also der Ansicht, die Schülerin habe den Ball nicht geworfen, weil sie unbeherrscht oder gedankenlos ist.¹⁷⁴ Ihr Motiv sei vielmehr ganz grundsätzlich, ihn zu ärgern. Der Korbwurf sei ein weiterer Regelverstoß, der ausschließlich der Provokation diene. Daniela wolle erst ausloten, wie ernst es der Lehrer mit seinen Regeln meint und wie konsequent die Fair-Play-Tafel umgesetzt wird, um sich dann – und das ist das letztlich Provozierende an ihrem Verhalten – unschuldig zu geben, wodurch der Lehrer als ungerecht erscheinen soll. Das Ziel von Daniela sei, den Lehrer vorzuführen und zu verleumden. Diesen Gedanken spitzt der Lehrer im Interview weiter zu:

„Sie ist jetzt so in einer Anti-Haltung, glaube ich. Dass sie mich als Feindbild sieht, das glaube ich schon“ (Lehrer).

Der Lehrer deutet die Provokation der Schülerin als Ausdruck für ihre generelle Abneigung ihm gegenüber. Daniela nehme immer alles persönlich:

„Sie findet das grundsätzlich immer falsch, wenn sie angesprochen wird, weil sie was falsch gemacht hat. [Ich] glaube nicht, dass sie für sich entscheidet: 'Oh ja, er hat mich zu Recht angesprochen.' Das glaube ich nicht, dass sie das so wahrnimmt. Ich glaube, sie fühlt sich ungerecht behandelt und dass ich sie auf dem Kieker habe“ (Lehrer).

Entsprechend der Vermutung, Daniela hätte eine „Anti-Haltung“ (Lehrer) eingenommen, sehe in ihm ein „Feindbild“ (ebd.), weil er sie angeblich „auf dem Kieker habe“ (ebd.), antizipiert der Lehrer die Einschätzung der Situation durch die Schülerin wie folgt:

„Sie wird sagen: ‚Öh, warum ich? Die anderen haben das doch auch gemacht!‘“ (Lehrer).

Der Lehrer spekuliert, die Schülerin wird das Argument anführen, nicht die einzige Person gewesen zu sein, die mit dem Ball gespielt hat. Diese mutmaßliche Rechtfertigung von Daniela möchte der Lehrer aber nicht gelten lassen:

„Die anderen haben vielleicht so mit dem Ball ein bisschen rumgeölt, aber nicht so ausladend auf den Korb geworfen. Ich finde es aber einfacher, für Ruhe zu sorgen, wenn die Schüler dribbeln, weil sie den Ball bei sich haben. Wenn jetzt aber jemand wirft, dann springt der [Ball] vom Ring vielleicht auch noch ab, dann muss man dem Ball noch hinterherhe-

¹⁷⁴ Das läge insofern Nahe, als die Schulung der exekutiven Funktionen (wie sie in der hier praktizierten Übung ausdrücklich erfolgt) genau solche Defizite im Blick hat.

cheln und dann dauert es noch länger, bis man dann für Ruhe sorgen kann. Das sehe ich so problematisch daran“ (Lehrer).¹⁷⁵

Gerade der Korbwurf stellt für den Lehrer eine gravierende Regelverletzung dar, weil er in erhöhtem Maße dazu geeignet sei, den Sinn der Regel zu torpedieren, nämlich schnell für Ruhe zu sorgen. Das Fehlverhalten von Daniela wiegt deshalb besonders schwer. Die Provokation wird darin gesehen, durch eine bewusste Abgabe der Kontrolle über den Ball eine möglichst große Störung erzeugen zu wollen.

Im Interview berichtet Daniela, wie sie die Situation erlebt hat. Ihre Aussagen scheinen den Verdacht des Lehrers tatsächlich zu bestätigen, wonach sie sich in dieser Episode von ihm ungerecht behandelt fühlt. So hatte Daniela nicht damit gerechnet, angesprochen zu werden,

„weil davor doch ein anderer Junge [Peter] auch [einen Wurf] gemacht hat“ (Daniela).

Sie sei nicht die erste und damit auch nicht die einzige Person gewesen, die mit dem Ball geworfen habe, so die Schülerin. Daher habe sie die Ansprache des Lehrers überrascht. Daniela präzisiert ihre Gefühle, die sie in der Situation hatte:

„Ich habe mich darüber geärgert, weil der andere [Peter] auch [einen Wurf] gemacht hat und er [Peter] keinen Ärger bekommen hat, aber ich schon“ (Daniela).

Wie von dem Lehrer vermutet, fühlt sich Daniela von ihm schikaniert, da ihre Mitschüler*innen ebenfalls gegen die Regeln verstoßen hätten und dafür nicht belangt wurden. Die Ermahnung sei deshalb ungerecht und

„scheiße, weil andere auch das machen und ausgerechnet mich, also mit mir redet [der Lehrer]“ (Daniela).

Im Übrigen erfolgte der Korbwurf nicht aus Böartigkeit, sondern

„weil mir langweilig war. In dem Moment, da ist nichts passiert“ (Daniela).

¹⁷⁵ In der Unterrichtssituation reagiert der Lehrer zwar auch auf Peter und sagt zu ihm: „So, Peter, zurück auf deinen Platz“ (Lehrer, Z. 20). Trotzdem wird Peter vom Lehrer kein provokanter Regelverstoß zugeschrieben.

11.2.3 Fall-Reflexion

Erkenntnisgewinn

Wird die Fall-Rekonstruktion im Lichte der Theorie und speziell vor dem Hintergrund der kommunikativen Anforderung des kommunikativen Erfolgs reflektiert, so ist Folgendes erkennbar:

Die Funktion der Fair-Play-Tafel besteht darin, den kommunikativen Erfolg des Lehrers zu sichern, d. h. sie soll dafür sorgen, dass die Schüler*innen das tun, was der Lehrer von ihnen verlangt. Die Einführung des Instruments ist als eine spezifische Form der Kontextgestaltung mit Steuerungsabsicht zu interpretieren. Die Einflussnahme erfolgt dabei über eine Verschränkung von unterschiedlichen Motiven. So operiert die Fair-Play-Tafel auf der Basis von Moral, denn nur die braven Schüler*innen erhalten Achtung. Wird davon ausgegangen, dass der Lehrer die Fair-Play-Tafel nicht völlig emotionslos handhabt, Unterrichtsstörungen bei ihm also bspw. offensichtliche Verärgierung auslösen, so findet hier zudem eine Steuerung über Mitgefühl statt.

Doch das grundlegende Motiv, das hier in der Kontextgestaltung angeboten wird, ist das der Autorität: Die Steuerung durch Autorität erfolgt, indem sich der Rat einer Person als richtig und wahr bewährt. Hier ist es der Rat an die Schüler*innen, den Lehrer als Trivialmaschine anzusehen, die auf bestimmte Reize mit einer definierten Antwort reagiert. Die Fair-Play-Tafel soll also nicht völlig beliebig bedient werden, sondern sie ist als ein Instrument gedacht, das die Ereignisse berechenbar macht und damit für Gerechtigkeit sorgt. Es soll konsequent für Konsequenzen gesorgt werden. Diese Vorhersagbarkeit und Transparenz entspricht der Rollenerwartung, wie sie durch die Prämissen der Schule dem Lehrer vorgegeben ist.

Der Verweis auf die Autorität soll den Eindruck unterdrücken, die Fair-Play-Tafel könnte ein Machtinstrument sein. Die Gerechtigkeit wird betont, damit die Schüler*innen eben gerade nicht das Gefühl bekommen, sie seien der Macht des Lehrers und seiner Willkür ausgesetzt. Indem sich der Lehrer als Trivialmaschine vorstellt, kanalisiert er seine Macht soweit, dass sie als Motiv nicht mehr plausibel in Anspruch genommen werden kann. Die Schüler*innen sollen kooperieren, nicht weil sie die Möglichkeit eines Ereignisses in Betracht ziehen (Macht: Willkür), sondern weil sie sich hinsichtlich des Eintretens eines Ereignisses sicher sind (Autorität: Konsequenz).

Wird nun vor dem Hintergrund der theoretischen Analyse geschaut, welche Folgen das Instrument der Fair-Play-Tafel im konkreten Fall entwickelt, so lässt sich Folgendes erkennen:

Daniela hat ihren Basketball auf den Korb geworfen, obwohl zuvor das Signal für ‚Ruhe‘ gegeben wurde. Damit hat sie gegen eine in der Klasse bekannte Verhaltensregel verstoßen und insbesondere auch die kommunikativen

ven Erwartungen des Lehrers enttäuscht, weil sie gegen seinen Willen gehandelt hat. Deshalb wird sie nun vom Lehrer ermahnt und müsste bei weiteren Störungen am Freitag nachsitzen, um einen Text abzuschreiben.

Die Interviewaussagen des Lehrers zeigen, wie wichtig ihm in dieser Situation ein konsequentes und gerechtes Auftreten ist. Es geht ihm darum, das von ihm in der Klasse eingeführte Instrument der Fair-Play-Tafel geradlinig zu etablieren, um auf diese Weise seinen kommunikativen Erfolg nachhaltig zu sichern. Der Lehrer stellt sich deshalb insgesamt als eine berechenbare Person dar. Zwar hätten in der Unterrichtssituation auch die anderen Schüler*innen ihre Bälle nicht festgehalten, doch sei der Korbwurf von Daniela die mit Abstand größte Störung gewesen. In dieser Logik war eine Bestrafung unausweichlich. Der Lehrer meint deshalb, den kommunikativen Erfolg letztlich durch seine auf der Selbsttrivialisierung aufbauende Autorität erreicht zu haben.

Die Reflexion dieser Selbstdarstellung des Lehrers vor dem Hintergrund der übrigen Daten des vorliegenden Falls macht gewisse Diskrepanzen sichtbar. Die Schülerin nimmt das Verhalten des Lehrers nämlich in keinsten Weise als transparent, konsequent und gerecht wahr. Vielmehr erscheint für Daniela die Reaktion des Lehrers durch Willkür geprägt, denn Peter habe ebenfalls einen Ball geworfen, sei aber nicht gleichermaßen ermahnt worden. Nun ließe sich hier eine Ausrede oder Schutzbehauptung vermuten, doch der Videomitschnitt der Unterrichtsszene bestätigt die Aussage der Schülerin. Peter hat in unmittelbarer Nähe zum Lehrer und in dessen Blickfeld das gleiche Fehlverhalten wie Daniela gezeigt. Dies wurde jedoch vom Lehrer nicht wahrgenommen. Wie lässt sich das erklären?

An diesem Punkt scheinen die Rollenerwartungen des Lehrers relevant, da sie seine Wahrnehmung maßgeblich beeinflussen. Weil Daniela eine gewisse Boshaftigkeit unterstellt wird, ragt ihr Fehlverhalten aus dem der Klasse heraus und blendet bspw. Peter und seinen Wurf in der Wahrnehmung des Lehrers aus. Gleichzeitig erkennt der Lehrer in Danielas Verhalten nur einen erneuten Beleg für ihre Abneigung ihm gegenüber. Er deutet den Wurf der Schülerin als Provokation, weil damit seine Autorität untergraben werden sollte. In der Rollenbeziehung zwischen dem Lehrer und der Schülerin emergiert spätestens hier die Erwartung einer Gegnerschaft. Sollte sich diese Erwartung weiter generalisieren, so droht ein Konflikt, der einen kommunikativen Erfolg im Rahmen des explizit-intensiven pädagogischen Kontextes immer unwahrscheinlicher macht. Aufgrund solcher und anderer Erwartungen nimmt der Lehrer die Situation demnach niemals objektiv wie eine Trivialmaschine wahr, sondern höchst selektiv und voreingenommen.

Für die Schülerin stellt sich dies dann als ein willkürliches Verhalten dar, dem sie relativ hilflos ausgesetzt ist; die spöttisch wirkende Ironie in der

klassenöffentlich vorgetragenen Ermahnung mag diesen Eindruck erhärten. Das Motiv der Autorität trägt dann nicht mehr, weil der Lehrer unaufrichtig erscheint. Sein Ratschlag an die Schüler*innen, auf die Trivialität des Lehrers zu vertrauen, hat sich mindestens für Daniela offensichtlich nicht bewährt, da sie doch gerade deshalb einen Korbwurf machte, weil die vermeintliche ‚Trivialmaschine‘ (aus welchen Gründen auch immer) auf den Wurf von Peter nicht reagiert hat. Mit der Ermahnung schwindet deshalb die Autorität des Lehrers und es tritt stattdessen das Motiv der Macht hervor. Daniela kooperiert, weil sie eine weitere Schikanierung durch den Lehrer fürchtet.

Der zentrale Erkenntnisgewinn des Falls resultiert aus der Problematisierung des Versuchs, den kommunikativen Erfolg durch Autorität herstellen zu wollen, die auf einer Selbsttrivialisierung aufgebaut ist. Einerseits ist solch eine Autorität in der formalen Rolle der Lehrkraft zwar gefordert, weshalb ein entsprechendes Verhalten den generalisierten Erwartungen entspricht und sicherlich auch gesellschaftliche Achtung einbringt. Andererseits zeigt der Fall, dass eine Selbsttrivialisierung nicht vollständig realisierbar ist, weil dem der unweigerliche Rückbezug auf die eigenen Befindlichkeiten (die Selbstreferenzialität) und emergente Rollenerwartungen entgegenstehen; oder alltags-sprachlicher formuliert: Die Lehrkraft wird ein Mensch bleiben, so gerne sie sich wünscht, eine Maschine zu sein. Eine auf diese Weise begründete Autorität ist deshalb stets akut gefährdet, sich selbst zu entkräften und entgegen der ursprünglichen Intention das Motiv der Macht in voller Stärke nach vorne zu stellen. Dies ist die erste zentrale Erkenntnis.¹⁷⁶

Der zweite zentrale Erkenntnisgewinn betrifft das Erleben des Unterrichts durch die Lehrkraft. Ihr wird nicht bewusst, die Schüler*innen ggf. machtbasiert zu steuern. Stattdessen ist sie der Überzeugung, konsequente und gerechte Entscheidungen zu treffen. Die Lehrkraft erlebt sich selbst als Autorität, was vermutlich (Selbst-)Achtung einbringt und zur pädagogischen Kommunikation ermutigt. Dass die Dinge insbesondere aufgrund der Rollenerwartungen eventuell ganz anders liegen, ist für die Lehrkraft nicht sichtbar, also invisibilisiert.

¹⁷⁶ Insofern erscheint es auch durchaus zynisch, das Steuerungsinstrument als ‚Fair-Play-Tafel‘ zu bezeichnen. So berichtet ein Schüler mit Migrationshintergrund von einem Experiment, das er zusammen mit Peter im Deutschunterricht durchgeführt hat, um die Fairness der ‚Fair-Play-Tafel‘ bzw. die Autorität der betreffenden Lehrkraft zu evaluieren: „Manchmal denke ich echt, dass sie [die Lehrerin] ein Nazi ist. [...] Wir haben uns auch einmal abgesprochen: Peter, im Unterricht in Deutsch, schrei mal herum wie du kannst und mach‘ einfach Mist. Hat er gemacht. Er bekommt keinen Ärger. Und danach habe ich einmal was gemacht; bekomme ich direkt Ärger“ (Schüler).

Reflexionsangebote

Die Funktion der Selbsttrivialisierung ist in dem Aufbau von Autorität und damit in der Motivation der Schüler*innen zu sehen, die an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen. Das unbemerkte Umschlagen der Motivation von Autorität zu Macht mag hier unbefriedigend sein und soll deshalb der Bezugspunkt des Reflexionsangebots sein. Welche Alternativstrategien hat die Lehrkraft also?

Zuerst besteht selbstverständlich die Möglichkeit, sich weiterhin um eine Selbsttrivialisierung zu bemühen. Dazu könnte es u. a. auch gehören, auf das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Lerngruppe und den Sinn der im Arbeitsbündnis festgelegten Unterrichtsregeln zu verweisen. Die Lehrkraft könnte bspw. erklären, weshalb das Befolgen der Regeln den jeweiligen Schüler*innen nicht nur Ärger erspart, sondern darüber hinaus die Lernprozesse und damit letztlich auch die Schulnoten positiv beeinflusst. Des Weiteren könnte die Lehrkraft versuchen, sich selbst und ihre eigenen Erwartungen immer wieder zu hinterfragen, um auf diese Weise eine Selbsttäuschung möglichst zu vermeiden. Trotzdem birgt diese Strategie stets das Risiko des Scheiterns, da eine vollständige Selbsttrivialisierung generell unmöglich ist. Das sollte einer Lehrkraft bewusst sein, denn wenn sie entgegen der eigenen Prognose nicht als konsequent und gerecht erscheint, verliert sich die darauf begründete Autorität; das Anzweifeln auch anderer Ratschläge der Lehrkraft liegt dann nur nahe.

Die Alternative besteht für die Lehrkraft darin, auf eine Selbstdarstellung als Trivialmaschine zu verzichten und andere Möglichkeiten zur Einhaltung der Unterrichtsregeln einzusetzen.

Die Lehrkraft könnte bspw. versuchen, den Einfluss durch die Fair-Play-Tafel direkt machtbasiert zu erlangen. Die Autorität entstünde dann nicht in der Vorhersage der eigenen Trivialität, sondern in der Vorhersage der eigenen Selbstreferenzialität. Im Lichte der Systemtheorie wäre das sicherlich ehrlicher als eine Selbstdarstellung als Trivialmaschine. Die Lehrkraft postuliert dann hinsichtlich der Handhabe des Instruments nicht die eigene Unfehlbarkeit, sondern die eigene Menschlichkeit. Das muss ein Streben nach Gerechtigkeit selbstverständlich nicht ausschließen. Die Lehrkraft gibt sich Mühe, präsentiert sich aber nicht als unfehlbar. Eine so begründete Autorität scheint robust gegen Enttäuschung, entspricht sie doch der Realität.¹⁷⁷ Unbefriedigend und vielleicht die Realisierung blockierend mag an dieser Strategie jedoch die Notwendigkeit erscheinen, der im kollektiven Wissen verankerten formalen Erwartung einer Selbsttrivialisierung entsagen zu müssen; dies hätte nicht zuletzt auch moralische Konsequenzen, denn einer Lehrkraft, die Unge-

¹⁷⁷ Dies gilt zumindest, wenn die systemtheoretische Perspektive eingenommen wird.

rechtigkeiten und Willkür zugibt, wird vermutlich relativ wenig Achtung entgegengebracht.

Nicht zuletzt gibt es die Strategie, auf das Instrument der Fair-Play-Tafel komplett zu verzichten. Stattdessen könnte bspw. das eigene Erleben stärker betont werden, um auf diese Weise das Mitgefühl der Schüler*innen anzusprechen. Dabei wird zur Einhaltung der Unterrichtsregeln motiviert, indem eine Regelverletzung mit einem persönlichen Erleben verknüpft wird, welches die Schüler*innen nicht verantworten möchten, weil sie sonst ein schlechtes Gewissen plagt. Es könnte für die Lehrkraft bspw. um die Darstellung von Enttäuschung oder Verärgerung gehen. Der Lehrer hätte also zu Daniela sagen können: ‚Wenn du den Ball gegen das Brett wirfst, dann macht das so viel Lärm, dass ich Kopfschmerzen bekomme und außerdem bin ich enttäuscht, weil dich mein Unterricht zu langweilen scheint!‘ – Voraussetzung für den Erfolg dieser Strategie ist jedoch, dass die Schüler*innen für ihre Lehrkraft Mitgefühl empfinden. Andernfalls wäre ihnen das Erleben der Lehrkraft egal und damit Verweise auf dieses Erleben ohne Resonanz.

Abschließend sei betont: Keine der beschriebenen Strategien kann die anderen in Bezug auf die Funktionalität dominieren. Alle Strategien sind mit Unwägbarkeiten verbunden. Deshalb gibt es auch kein allgemeingültiges ‚Rezept‘ zur Sicherstellung des kommunikativen Erfolgs im Sportunterricht.

12 Fazit

Das Fazit dieser Arbeit gliedert sich in eine Zusammenfassung des Vorgehens, eine Skizzierung der Theorie (inklusive des empirischen Erkenntnisgewinns) sowie einen Ausblick auf Möglichkeiten zur Erweiterung und Verwendung der hier gewonnenen Erkenntnisse.

12.1 Zusammenfassung des Vorgehens

Ausgangspunkt dieser Arbeit war das Phänomen widriger Kommunikationsbedingungen im Sportunterricht. Die dort ablaufenden sozialen Prozesse erscheinen eigenwillig, nicht kontrollierbar und deshalb entmutigend. Aus dieser Beobachtung leitete sich die zentrale Forschungsfrage ab: *Wie wird die Kommunikation im Sportunterricht möglich?*

Der Blick auf den für die Fragestellung relevanten Forschungsstand offenbart arbeitswissenschaftliche, sportdidaktische, linguistische und systemtheoretische Ansätze, die sich fast vollständig durch das Paradigma des methodologischen Individualismus auszeichnen. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass der Kommunikationsprozess grundsätzlich kontrollierbar ist, weil er sich auf die Handlungen der Menschen zurückführen lässt. Das Eigenständige des Sozialen kommt deshalb nicht in den Blick.

Um im weiteren Forschungsprozess dem Phänomen einer eigenwilligen Kommunikation im Sportunterricht Rechnung zu tragen, betont die vorliegende Arbeit auf der Basis der Systemtheorie das Konzept der starken Emergenz. Dem sozialen System wird gegenüber dem psychischen System also eine Eigenlogik zugestanden, die sich durch generalisierte Erwartungen im kollektiven Wissens realisiert. Ein solcher Zugang ist in der Analyse von Sportunterricht bisher einzigartig.

Die konkrete Theorieentwicklung orientiert sich maßgeblich an der Systemtheorie in der Prägung von Luhmann. Dabei bedurfte es einer innovativen Übertragung der theoretischen Elemente auf den Kontext des Sportunterrichts. Hervorzuheben ist insbesondere die Bestimmung der drei kommunikativen Anforderungen. Sie ermöglichen nicht nur die Analyse von Sportunter-

richt aus einer stark emergenztheoretischen Position heraus, sondern sie strukturieren zudem das Forschungsfeld in pragmatischer Weise.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde eine Stimulated-Recall-Analyse im Sportunterricht dreier Schulklassen durchgeführt. Die Verbindung der Videodaten mit den Daten aus den Interviews mit den beteiligten Personen führte zu einer abduktiven Weiterentwicklung der Theorie. Dieser Erkenntnisgewinn ist im nun anschließenden Unterkapitel dargestellt.

12.2 Theorie und Erkenntnisgewinn

Zur Beantwortung der Forschungsfrage bedurfte es einer Kommunikationstheorie, die von einem emergenten Verhältnis von psychischer und sozialer Ebene ausgeht. Als Grundlage wurde deshalb die Systemtheorie ausgewählt, da sie diese Bedingung erfüllt.

In der Systemtheorie wird zwischen psychischen und sozialen Systemen unterschieden, deren Prozesse getrennt voneinander ablaufen. Dabei sind Kommunikationen die Elemente des sozialen Prozesses. Sie lassen sich weiter beschreiben als dreistellige Selektionen von Information, Mitteilung und Verstehen. Gelenkt werden diese Selektionen durch generalisierte Erwartungen des kollektiven Wissens. Dadurch gewinnt das Soziale seine Eigenständigkeit.

Diese Kommunikationstheorie galt es im nächsten Schritt für den Kontext des Sportunterrichts weiter auszuformen. Hierzu wurden die Ebenen der Gesellschaft, der Organisation und der Interaktion betrachtet. Auf der Ebene der Gesellschaft wurde die pädagogische Kommunikation als spezifische Kommunikationsform des Erziehungssystems beschrieben. Die Analyse der Organisationsebene fokussierte das Fach Sport an der Schule, wobei auf didaktische Prämissen und auf Personalprämissen eingegangen wurde. Diese Prämissen stützen zwar grundsätzlich das Zustandekommen von (pädagogischer) Kommunikation im Sportunterricht, doch offenbarten sich auf der Ebene der Interaktion trotzdem drei zentrale Probleme, die als kommunikative Anforderungen bezeichnet wurden.

Die erste kommunikative Anforderung thematisiert das Problem der Informationsverbreitung im Sportunterricht. Als Strategien zur Bewältigung dieser Anforderung kommen flüchtige, beständige und nichttriviale Verbreitungsmedien in Betracht. Doch der Einsatz dieser Strategien bedeutet nicht, dass die Informationen auch Verbreitung finden. Die Unwägbarkeiten bestehen in der nicht determinierbaren psychischen Aufmerksamkeit der mit der Mitteilung adressierten Personen und in emergenten Erwartungen über ihre Anwesenheit. Es stellte sich die Frage, wie die Informationsverbreitung im Sportunterricht erfolgt.

Die zu dieser Problemstellung durchgeführten Fallanalysen zeigen, dass das Erleben der Informationsverbreitung maßgeblich von Erwartungen geprägt ist: Die beteiligten Personen erwarten, alle Informationen zu erhalten, weil sie bei der Interaktion anwesend sind bzw. sie erwarten, dass die Informationsverbreitung gelingt, weil sie von den anderen Interaktionsteilnehmenden beim Sprechen angesehen werden. Es kommt bei den Personen also eine Logik zum Einsatz, die auf Indizien beruht und die die Beobachtung sowie das Erleben entsprechend lenkt. Inwiefern die Erwartungen der Realität entsprechen und die Informationsverbreitung von Unwägbarkeiten betroffen ist, wird in der konkreten Situation von den beteiligten Personen kaum reflektiert.

Die zweite kommunikative Anforderung bezieht sich auf die Verständigung im Sportunterricht. Verständigung liegt vor, wenn eine Person versteht, welche Information eine andere Person mit einem bestimmten Symbol (z. B. mit Sprache oder Gestik) mitteilen möchte. Im Sportunterricht erscheinen unter diesem Gesichtspunkt speziell Situationen interessant, in denen es im sportiven Kontext um die Symbolisierung von oder durch Bewegung geht. Damit die Verständigung gelingt, können die beteiligten Personen die Gebrauchsweise von Symbolen beobachten und thematisieren sowie sich schließlich im Symbolgebrauch anpassen. Doch auch die Strategien zur Verständigung sind mit Unwägbarkeiten besetzt. So ist ein gesichertes Wissen über die Symbole aufgrund der informationellen Geschlossenheit der Systeme generell nicht erreichbar. Des Weiteren greifen bei Formen der indirekten Kommunikation die Verständigungsstrategien nicht, die zudem von emergenten Erwartungen über die Bedeutung von Symbolen durchkreuzt werden. So kam die Frage auf, wie die Verständigung im Sportunterricht abläuft.

Die hierzu vorgenommenen Fallanalysen machen deutlich, dass die kommunikative Anforderung der Verständigung hauptsächlich durch taktvolle Manöver bewältigt wird: Paradoxe Antworten entbinden (zumindest für den Moment) von der unmöglich lösbaren Aufgabe, die Aufrichtigkeit der Schüler*innen klären zu müssen; die Übernahme emergenter Symbol-Erwartungen verdeckt die Abweichung von der ursprünglich intendierten Information; und eine Monologisierung umgeht die Ambivalenz einer tiefergehenden Überprüfung des identischen Symbolgebrauchs. Die Verständigung ist demnach durch die Ausblendung von Unwägbarkeiten gekennzeichnet.

Als dritte kommunikative Anforderung wird der kommunikative Erfolg bezeichnet. Hierbei geht es um das Problem nicht erfüllter Erwartungen und daraus erwachsender Konflikte. Insbesondere in Bezug auf die pädagogische Kommunikation im Sportunterricht lässt sich eine erhöhte Ablehnungswahrscheinlichkeit von (Rollen-)Erwartungen annehmen. Damit es trotzdem zu einem kommunikativen Erfolg kommt, kann auf unterschiedliche Strategien

der Kontextgestaltung zurückgegriffen werden: Erstens bietet sich ein explizit-intensiver pädagogischer Kontext an, bei dem die Rollenerwartungen deutlich herausgestellt und ggf. durch eine entsprechende Motivation bestärkt werden; eine solche Motivation kann bspw. in machtbasierten Sanktionen oder in der Erzeugung von Mitgefühl bestehen. Zweitens lässt sich ein hybrid-uneindeutiger pädagogischer Kontext formen, der sich durch eine strukturelle Vermittlung bzw. eine Invisibilisierung der Erwartungen auszeichnet. Ebenso wie bei den anderen kommunikativen Anforderungen sind auch die Strategien für den kommunikativen Erfolg mit Unwägbarkeiten verbunden. So bedarf es des Vertrauens der adressierten Personen in den vorgestellten Kontext bzw. der Anschlussfähigkeit des Kontextes an die psychische Logik dieser Personen. Darüber hinaus beeinflussen emergente Rollenerwartungen die Wahrnehmungen und können deshalb immer wieder für Überraschungen sorgen. So drängte sich die Frage auf, in welcher Form im Sportunterricht kommunikativer Erfolg angestrebt wird.

Anhand der Fallanalysen zur Anforderung des kommunikativen Erfolgs lässt sich herausstellen, wie auch hier Erwartungen das Erleben beeinflussen. Im Fall des explizit-intensiven pädagogischen Kontextes erwartete die Lehrkraft, als konsequente Autorität wahrgenommen zu werden. Tatsächlich entwickelte sich eine durch Willkür geprägte, machtbasierte Motivation der Schülerin. Der andere Fall zeigt, wie die Lehrkraft meinte, im Rahmen eines hybrid-uneindeutigen pädagogischen Kontextes einen Erziehungserfolg bewirkt zu haben. Die Schüler*innen-Interviews ließen daran allerdings deutliche Zweifel aufkommen. Speziell die Lehrkraft hat die kommunikativen Prozesse demnach in beiden Fällen aufgrund von Erwartungen in einer entproblematisierten und deshalb ermutigenden Weise erlebt.

Fallübergreifend lässt sich feststellen, wie Erwartungen das Erleben der beteiligten Personen lenken. Dabei werden die Schwierigkeiten der Kommunikation aus dem Fokus genommen und auf diese Weise gleichsam unsichtbar gemacht, also invisibilisiert. Bezugnehmend auf die Ausgangsfrage, wie Kommunikation möglich wird, lässt sich wie folgt resümieren: Die Personen sind im Sportunterricht gerade auch deshalb zur Kommunikation ermutigt, weil die Probleme und Unwägbarkeiten bei der Bewältigung der kommunikativen Anforderungen invisibilisiert werden.

Welche Folgen hat das? Es darf wohl davon ausgegangen werden, dass die Kommunikation im Sportunterricht nicht so abläuft, wie es die beteiligten Personen erleben und erwarten. Und immer dann, wenn die ansonsten ausgeblendeten Probleme und Unwägbarkeiten bei ihnen plötzlich doch in den Blick geraten, etwa weil wahrgenommene Ereignisse offensichtlich nicht zu den Erwartungen passen, dann erleben die beteiligten Personen Überra-

schungsmomente. Es kommt zu Irritationen und nicht selten in der Folge auch zu Konflikten – denn entsprechend der angesetzten Logik muss schließlich jemand Schuld an der missglückten Kommunikation sein.

Die Invisibilisierungen in der Kommunikation des Sportunterrichts erscheinen daher durchaus ambivalent. Einerseits sind sie positiv zu beurteilen, weil sie zur Kommunikation ermutigen, andererseits sind sie aber auch problematisch, weil dies durch Illusionen geschieht. Die Kommunikation wird möglich, weil die Personen an das glauben, was sie tun.

12.3 Ausblick

Es soll ein Ausblick in zwei Richtungen gegeben werden: Erstens geht es um die Erweiterung und zweitens um die Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse.

Ausblick zur Erweiterung der Erkenntnisse

Die Erkenntnismöglichkeiten einer einzelnen Forschungsarbeit sind stets begrenzt. So blieben auch hier Potenziale unausgeschöpft. Für eine erweiternde Fortführung der in dieser Arbeit generierten Erkenntnisse über die Kommunikation im Sportunterricht bieten sich u. a. folgende Ansatzpunkte an:

Zuerst wäre (gerade auch in Anlehnung an das grundsätzliche Vorgehen von Luhmann) an eine Weiterentwicklung der Theorie durch die Verschiebung und Ergänzung von Begriffen zu denken. So ließe sich u. a. der Blickwinkel der Beobachtung verändern, was neue Erkenntnisse verspricht. Insbesondere hinsichtlich der Bestimmung von kommunikativen Anforderungen im Sportunterricht scheinen Variationsmöglichkeiten zu bestehen. Eine Orientierung bietet dazu bspw. die Arbeit von Borggrefe und Cachay (2015). Eine andere lohnende Form der Weiterentwicklung dürfte im theoretischen Ausbau von einzelnen Elementen dieser Arbeit bestehen. Es kann bspw. die Heterogenität der Schüler*innen herausgestellt und auf diese Weise ein Anschluss an das Konzept der Inklusion gesucht werden. Ebenso fruchtbar dürfte eine weitergehende Thematisierung der kommunikativen Bedeutung von Geschlecht im Sportunterricht sein. Ausbaufähig erscheinen darüber hinaus u. a. Überlegungen zur Konflikttheorie, zum Humor, zum Zeitmanagement und zur Interkulturalität.

Weitere Potenziale zur Erlangung neuer Erkenntnisse, sind im methodischen Zugang zu sehen:

Bei der in dieser Arbeit erfolgten Auswahl des Forschungsfelds waren alle Merkmale auf jeweils nur eine Ausprägung festgelegt: Es wurde ganz allgemein ‚üblicher‘ Sportunterricht betrachtet. Zur Abbildung der Heteroge-

nität und für Fallkontrastierungen bietet es sich an, nun auch andere Ausprägungen in den Blick zu nehmen. So blieb die empirische Analyse bisher auf die unterrichtliche Kommunikation in Sporthallen des Gymnasiums und der Gesamtschule begrenzt. Die Kommunikation im Sportunterricht anderer Schulformen wurde ebenso wenig untersucht, wie die Kommunikation an Sportstätten jenseits der Sporthalle, als da wären u. a. das Schwimmbad und der leichtathletische Außenbereich. Auch regionale Gesichtspunkte hinsichtlich der Kommunikation im Sportunterricht konnten nicht herausgearbeitet werden, da die Untersuchung auf Schulen in Nordrhein-Westfalen begrenzt war. Speziell auch Auswirkungen der Mono- bzw. Koedukation der Schüler*innen sowie ihres kulturellen Hintergrunds könnten hier interessant erscheinen. Und schließlich konzentrierte sich diese Arbeit auf den Sportunterricht erfahrener Sportlehrkräfte, weshalb es hier keine Aufklärung darüber gibt, welche spezifischen kommunikativen Schwierigkeiten sowie Strategien bspw. Sportlehrkräfte im Referendariat haben.

Zur Erweiterung der Erkenntnisse könnte ferner über Alternativen hinsichtlich der Forschungsmethodik und der Datenerhebung nachgedacht werden. Dabei sollte insbesondere die Schwierigkeit Berücksichtigung finden, die Emergenz des Sozialen in den Blick zu bekommen. Die dokumentarische Methode wird als ein in diesem Sinne ebenfalls geeigneter Zugang diskutiert (vgl. Gentile, 2010; Vogt, 2009).

Ausblick zur Verwendung der Erkenntnisse

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen nicht nur akademischen Zwecken dienen, sondern auch für die Unterrichtspraxis einen Wert erlangen. Dafür erscheint es in erster Linie angebracht, die entsprechenden Inhalte in leicht verständlicher Form und mit einem ansprechenden Layout in praxisorientierten Medien zu publizieren.

Des Weiteren bietet es sich an, die Erkenntnisse dieser Arbeit zur Professionalisierung von Sportlehrkräften in der Aus- und Weiterbildung zu nutzen. Dabei geht es jedoch ausdrücklich nicht um die Vermittlung von didaktischen Rezepten und Routinen oder der Verkündung von letzten Wahrheiten; zumal entsprechend der methodologischen Position die Erkenntnisse dieser Arbeit ohnehin nicht als festgeschrieben anzusehen sind. Die Professionalität von Sportlehrkräften ist vielmehr durch einen reflexiven Habitus gekennzeichnet. Ihr beruflicher Erfolg gründet demnach maßgeblich auf der Fähigkeit und Bereitschaft, unterrichtliche Situationen entlang wissenschaftlicher Theorien und vor dem Hintergrund der eigenen Ansprüche zu reflektieren (vgl. zusammenfassend bspw. Lüsebrink, 2010, S. 1 f.; 2012).

Die Fallarbeit gilt als geeignete Methode, um eine solche Reflexionsfähigkeit auszubilden. In der Lehramtsausbildung von Sportstudierenden hat

sich hierbei die sogenannte Beispielhermeneutik bewährt, da sie nicht nur eine reflexive Haltung, sondern zudem ein Theoriewissen vermittelt: Den Studierenden werden zuerst die Theoriefolie und ein dazugehöriges Fallbeispiel vorgestellt. Anschließend erhalten sie die Aufgabe, das Fallbeispiel auszulegen und Reflexionsangebote zu entwerfen. In einem dritten Schritt sollen die Studierenden auf der Grundlage ihrer Überlegungen die am Fallbeispiel vorgestellte Problemkonstruktion sowie die forschungsseitigen Interpretationsangebote hinterfragen und ihre eigenen Entwürfe ggf. modifizieren (vgl. Lüsebrink, 2010, S. 16 ff.).

Ein sehr ähnliches Vorgehen findet in der Traineraus- und fortbildung großen Zuspruch und könnte deshalb mit Sportlehrkräften ebenfalls funktionieren. Auch im Spitzensport geht es um die Entwicklung von (theoretisch fundierter) Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit. Im Vergleich zur Beispielhermeneutik wird hier jedoch die Aneignung durch den Einsatz von theoriegeleiteten Beobachtungsaufgaben enger geführt. Außerdem unterbleibt eine kritische Reflexion der Theorie und ihrer Vorannahmen. Dafür schließt sich als vierte Phase ein Rollenspiel an, in dem das angeeignete Wissen erprobt werden kann (vgl. Ehnold, Cachay & Borggreffe, 2015; Borggreffe, 2008, S. 278).

Um die Besonderheiten der systemtheoretischen Position hervorzuheben bietet sich zudem eine Kontrastierung der vorliegenden Interpretationen mit handlungstheoretischen Fallauslegungen an. Dabei müssten sich die speziellen Konsequenzen zeigen, die mit der Annahme eines emergenten Verhältnisses von Psyche und Sozialem einhergehen. Ein solcher Vergleich könnte bspw. unter dem Gesichtspunkt der Belastung von Sportlehrkräften oder einer jeweils angemessenen Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht vorgenommen werden.

12.4 Schluss

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war das Bild des Predigers in der Wüste: In Anbetracht der Unterrichtsbedingungen erscheint es unwahrscheinlich, dass die Sportlehrkraft ihre Schüler*innen mit der ‚frohen Botschaft‘ erreicht. Trotzdem wird unentwegt weiter ‚gepredigt‘. Warum tun Sportlehrkräfte das?

Die Erkenntnisse dieser Arbeit legen nahe, dass Sportlehrkräfte hier daselbe antreibt wie den Prediger; nämlich der Glaube. Ohne die Hoffnung auf Informationsverbreitung, Verständigung und kommunikativen Erfolg käme der Sportunterricht sicherlich sehr bald zum Erliegen. Doch indem viele Probleme und Unwägbarkeiten der Kommunikation ausgeblendet werden, erwächst für alle Beteiligten eine ermutigende Wirklichkeit.

In diesem Zusammenhang sei abschließend auf den biblischen Ursprung des verwendeten Bildes hingewiesen: Bei dem Prediger in der Wüste handelt

es sich um Johannes den Täufer, der nicht zuletzt gerade aufgrund seines Glaubens sehr viele Menschen erreicht hat. Diese Wendung des Bildes vom Prediger in der Wüste sollte Sportlehrkräfte – mit oder ohne Gottvertrauen – bestärken, auch weiterhin hoffnungsvoll ihre ‚frohe Botschaft‘ im Unterricht zu verkünden.

Literaturverzeichnis

- Auras, T. (2010). Reflektieren im Sportunterricht. Ritualisiertes Reden oder lohnenswertes Nach-Betrachten? *sportpädagogik*, 34 (5), 33-35.
- Bahlke, S., Borggrefe, C. & Cachay, K. (2015). „Soweit alle klar jetzt?“ – Zum Problem gelingender Verständigung. In C. Borggrefe & K. Cachay (Hrsg.), *Kommunikation als Herausforderung : Eine theoretisch-empirische Studie zur Trainer-Athlet-Kommunikation im Spitzensport* (S. 77-130). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2004). Überlegungen zur Unlust von Schülerinnen und Schülern. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 141-155). Schorndorf: Hofmann.
- Bateson, G. (1990). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berndt, I. (1993). Wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 187-201). Schorndorf: Hofmann.
- Bisselik, B. & Clauss, S. (1996). Dribbeln. In G. Hagedorn, D. Niedlich & G. J. Schmidt (Hrsg.), *Das Basketball-Handbuch* (Offizielles Lehrbuch des Deutschen Basketball Bundes; S. 165-169). Reinbek: Rowohlt.
- Borggrefe, C. (2008). *Kommunikation im Spitzensport: Theoretische Reflexionen zu kommunikativen Erfolgsstrategien von Trainern*. Schorndorf: Hofmann.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2015). Kommunikative Anforderungen an Trainer im Spitzensport – Ein systemtheoretischer Analyserahmen. In C. Borggrefe & K. Cachay (Hrsg.), *Kommunikation als Herausforderung : Eine theoretisch-empirische Studie zur Trainer-Athlet-Kommunikation im Spitzensport* (S. 9-61). Schorndorf: Hofmann.
- Borggrefe, C., Cachay, K. & Dölling, R. (2015). Zwischen Macht und Vertrauen – Zum Problem der Steuerung. In C. Borggrefe & K. Cachay (Hrsg.), *Kommunikation als Herausforderung : Eine theoretisch-empirische Studie zur Trainer-Athlet-Kommunikation im Spitzensport* (S. 131-194). Schorndorf: Hofmann.
- Brodthmann, D. (1979). *Sportunterricht und Schulsport : Ausgewählte Themen der Sportdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Brodthmann, D. (1984). Problemorientierter Sportunterricht. In D. Brodthmann (Hrsg.), *Unterrichtsmodelle zum problemorientierten Sportunterricht* (S. 11-16). Reinbek: Rowohlt.
- Bude, H. (2004). Die Kunst der Interpretation. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 569-578). Reinbek: Rowohlt.
- Cachay, K. (1978). *Sportspiel und Sozialisation*. Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K. (1988). *Sport und Gesellschaft : Zur Ausdifferenzierung einer Funktion und ihrer Folgen*. Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 218-238). Hamburg: Czwalina.
- Cachay, K. & Thiel, A. (1999). *Ausbildung ins Ungewisse? Beschäftigungschancen für Sportwissenschaftlerinnen und Sportwissenschaftler im Gesundheitssystem*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Cachay, K. & Thiel, A. (2002). Erziehung im und durch Sport in der Schule : Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden – systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (4., überarb. Aufl.; S. 333-351). Neuwied: Luchterhand.
- Conetta, R., Shield, B., Cox, T., Mydlarz, C., Dockrell, J. & Connolly, D. (2012). Acoustics of indoor sports halls and gymnasia. *Acoustics Bulletin*, 37 (4), 34-38.
- Dietrich, J. (1986). Handeln reflektieren. *sportpädagogik*, 10 (2), 22-24.
- Digel, H. (1980). Sprachgebrauchsprobleme im Sportunterricht. In Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Theorie in der Sportpraxis* (S. 68-75). Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H. (1983). Wie die Vielfalt des Sports zusammenhängt. In H. Digel (Hrsg.), *Lehren im Sport. Ein Handbuch für Sportlehrer, Sportstudierende und Übungsleiter* (S. 25-39). Reinbek: Rowohlt.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription : Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Drexel, G. (1975). Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 17 (5), 162-184.

- Drexel, G. & Hildenbrandt, E. (1976). Verbalinstruktion als Lehrkompetenz im Sportunterricht. In Ausschluß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Sport Lehren und Lernen* (S. 259-265). Schorndorf: Hofmann.
- Eggenschwiler, K. (2006). *SIA 181: Schallschutz im Hochbau: Raumakustik von Klassenräumen und Sporthallen*. Zugriff am 15. September 2015 unter: <http://www.eggenschwiler.arch.ethz.ch/vortrag16.pdf>
- Esfeld, M. (2011). *Einführung in die Naturphilosophie* (2., vollst. überarb. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Esser, H. (2007). Soll das denn alles (gewesen) sein? Anmerkungen zur Umsetzung der soziologischen Systemtheorie in empirische Forschung. *Soziale Welt*, 58 (3), 351-358.
- Eversheim, U. (2015). Bildungsstandards versus Inklusion? Probleme und Potenziale der Standard- und Kompetenzorientierung für einen inklusiven (Sport)Unterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 207-224). Berlin: Logos.
- Fetz, F. (1961). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Frankfurt am Main: Limpert.
- Flick, U. (2000). Konstruktion und Rekonstruktion : Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion : Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 179-200). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung : Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-423). Wiesbaden: Springer.
- Foerster, H. v. & Pörksen, B. (2013). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker* (10., unveränd. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht: zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. Sankt Augustin: Academia.
- Frei, P. (2002). Eine Quelle der Gewalt? Kommunikation im sportunterrichtlichen Alltag. *sportpädagogik*, 26 (2), 25-27.

- Frei, P. (2004). Kommunikative Kompetenz und kommunikatives Wissen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen : Spezifik – Transfer – Transformation* (S. 104-111). Hamburg: Czwalina.
- Frei, P. (2010). Wider die sportpädagogische Verzauberung: Distanzierte Verständigung. In C. Kruse & V. Schürmann (Hrsg.), *Wie viel Bildung braucht Sport, wie viel Sport braucht Bildung?* (S. 75-88). Berlin: Lit.
- Frei, P. (2012a). Kommunikation im Sportunterricht – möglich? In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports : Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 329-346). Bielefeld: transcript.
- Frei, P. (2012b). *Kommunikative Sportpädagogik*. Berlin: Lit.
- Frei, P. & Rottländer, D. (2007). Sportlehrer als Beziehungsexperten – Chancen und Grenzen unterrichtlicher Kommunikation. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf : Sportlehrer/in – Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 91-109). Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedrich, G. (1991). *Methodische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt am Main: Lang.
- Friedrich, G. (1994). Begründungshandlungen in echter und simulierter Unterrichtskommunikation. In T. Bliesener & R. Brons-Albert (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 91-103). Wiesbaden: VS.
- Friedrich, G. (1999). Die Analyse von Gesprächen in sportspezifischen Handlungsfeldern. In B. Strauß, H. Haag & M. Kolb (Hrsg.), *Datenanalyse in der Sportwissenschaft* (S. 53-62). Schorndorf: Hofmann.
- Friedrich, G. (2008). Zur Analyse sprachlicher Handlungen im Kontext sportpädagogischer Lehr- und Lernprozesse. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 115-136). Schorndorf: Hofmann.
- Friedrich, G. (2009). Erklären von sportmotorischen Bewegungen als Gegenstand systematischer Unterrichtsanalyse und Indikator unterrichtlicher Kompetenzentwicklung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 189-202). Tübingen: Stauffenburg.

- Frohn, J. (2007). Verständigung: Postulat oder Prinzip im Sportunterricht. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 55-59). Hamburg: Czwalina.
- Frohn, J. & Balz, E. (2007). Verständigung im Sportunterricht. Fakt oder Farce? Vorschläge zu einem pädagogischen und unterrichtlichen Prinzip – Teil 2. *sportpädagogik*, 31 (1), 50-51.
- Fuchs, P. (2003). Die Theorie der Systemtheorie – erkenntnistheoretisch. In J. Jetzkowitz & C. Stark (Hrsg.), *Soziologischer Funktionalismus: Zur Methodologie einer Theorietradition* (S. 205-218). Wiesbaden: VS.
- Funke, J. (1986). Gespräche. *sportpädagogik*, 10 (2), 10-17.
- Funke-Wieneke, J. (2015). Lob des Nachahmens – Ein Beitrag zur Erinnerung an ein vergessenes Prinzip des Sich Bewegen Lernens. In J. Bietz, R. Laging & M Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 126-134). Hohengehren: Schneider.
- Gentile, G.-C. (2010). Die Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode als „Schlüssel“ zu selbst-referenziellen Kommunikationssystemen? Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Vignetten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11 (3). Zugriff am 27. November 2015 unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1562/3076>
- Gerber, M. (2016). *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht : Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gissel, N. (1997). Die Macht des Vorbildes. In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (S. 89-96). Hamburg: Czwalina.
- Gogoll, A. (2006). Bedingungen und Folgen veränderter Anforderungen an Vermittlung im Sportunterricht. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 178-185). Hamburg: Czwalina.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten : Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 39-52). Aachen: Shaker.

- Greier, K., Haushofer, V., Pletzenauer, D. & Stöhr, A. (2014). Lärm im Sportunterricht: empirische Ermittlung objektiver Belastungsgrößen mittels Schalldruckpegelmessung. *sportunterricht*, 63 (9), 258-263.
- Gröben, B. & Prohl, R. (2002). Thematische Grundlagen des Einsatzes von Lehrmedien beim Erlernen sportlicher Bewegungen. In H. Altenberger (Hrsg.), *Medien im Sport* (S. 85-121). Schorndorf: Hofmann.
- Gröschel, H. & Köppe, G. (1986). Statt mitgeredet: ...überredet. *sportpädagogik*, 10 (2), 33-35.
- Größing, S. (1975). *Einführung in die Sportdidaktik : Lehren und Lernen im Sportunterricht* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Limpert.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik : Lehren und Lernen im Sportunterricht* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Heller, H. (1964a). Aufstellungsformen im Sportunterricht (Teil 1). *Körpererziehung*, 14 (11), 581-589.
- Heller, H. (1964b). Aufstellungsformen im Sportunterricht (Teil 2). *Körpererziehung*, 14 (12), 627-639.
- Heringer, J. (1990). Regeln, Fairneß, Gerechtigkeit. In K. Cachay, G. Drexel & E. Franke (Hrsg.), *Ethik im Sportspiel* (S. 101-118). Clausthal Zellerfeld: dvs.
- Heymen, N. & Leue, W. (2014). *Planung von Sportunterricht* (8., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildenbrandt E. (1974). Sprachverwendung im Sportunterricht aus soziolinguistischer Sicht. In Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Sozialisation im Sport* (S. 153-160). Schorndorf: Hofmann.
- Hildenbrandt, E. (2001). Bewegung beschreiben – Beschreibung verstehen. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport* (S. 33-48). Hamburg: Czwalina.
- Hof, C. (2003). Wissensvermittlung: Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 25-34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hottenrott, K. (2007). Neue Herzfrequenzformel. *medicalsports network*, (4), 14-16.
- Hoyningen-Huene, P. (2011). Emergenz: Postulate und Kandidaten. In J. Grewe & A. Schnabel (Hrsg.), *Emergenz: Zur Analyse und Erklär-*

- rung komplexer Strukturen (S. 37-58). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Iannace, G., Lembo, P., Maffei, L., Nataletti, P. (2006). *Acoustical conditions and noise exposure inside school gymnasias and swimming pools*. Tampere/Neapel: Euronoise.
- Ilg, H. & Nieber, L. (1996). Lehrersprache und Schülerhandeln – ein Handlungstheoretischer Analyseansatz. In A. Conzelmann, H. Gabler & W. Schlicht (Hrsg.), *Soziale Interaktionen und Gruppen im Sport* (S. 57-66). Köln: bps.
- John, R. (2010). Funktionale Analyse – Erinnerungen an eine Methodologie zwischen Fixierung und Überraschung. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 29-54). Wiesbaden: VS.
- John, R., Henkel, A. & Rückert-John, J. (2010). Systemtheoretisch Beobachten. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 321-331). Wiesbaden: VS.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen – Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30-70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems: Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation : Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 602-617.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007a). Offensichtlich unsichtbar: Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2), 181-198.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007b). Umgang mit Wissen zwischen Wissensvermittlung, pädagogischer Kommunikation und Alltagskommunikation. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen: Recherche zur Empirie des Pädagogischen* (Bd. 1: Pädagogische Kommunikation, S. 437-452). Opladen: Budrich.
- Kade, J., Seitter, W. & Dinkelaker, J. (2011). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.),

- Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchgesehene Aufl., S. 197-212). Wiesbaden: VS.
- Kaku, M. (2014). *Die Physik des Bewusstseins : Über die Zukunft des Geistes*. Reinbek: Rowohlt.
- Karl, H. (1986). Sprachliche Verständigung im Sportunterricht : Erfahrungen aus der Lehrerbildung – von der technischen Seite her gesehen. *sportpädagogik*, 10 (2), 3-6.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession: Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klatte, M., Meis, M., Nocke, C. & Schick, A. (2003). Könnt ihr denn nicht zuhören?! Akustische Bedingungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf Lernende und Lehrende. In A. Schick, M. Klatte, M. Meis & C. Nocke (Hrsg.), *Hören in Schulen. Ergebnisse des neunten Oldenburger Symposiums zur psychologischen Akustik* (S. 233-252). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V., Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *sportunterricht*, 57 (4), 99-104.
- Klingen, P. (2001). *Kommunikation im Sportunterricht. Empfehlungen und Handlungsmuster für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klingen, P. (2002). Veränderter Unterricht – veränderte Kommunikation. Konsequenzen der neuen Richtlinien und Lehrpläne Sport NRW. *sportunterricht*, 51 (10), 305-310.
- Klingen, P. (2003). Das Unterrichtsgespräch – gut gemacht. *sportunterricht*, 52 (3), 67-73.
- Klingen, P. (2013). Ruhe im Sportunterricht – wie soll das gehen? *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 62 (5), 1-3.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 34 (2), 152-165.
- Köppe, G. (2001). Sind Gespräche tatsächlich Problemlöser? –Zum Zusammenhang von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien. In

- R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe – Sportpädagogische Reflexionen* (S. 148-161). Schorndorf: Hofmann.
- Köppe, G. & Köppe, H. (1977). Zur Lehrersprache im Sportunterricht – Probleme ihrer Analyse. *sportunterricht*, 26 (9), 292-295.
- Kraus, U. (1983). Beobachtungen zur Sportlehrersprache in ausgewählten Übungssituationen des Volleyballunterrichts. *sportunterricht*, 32 (5), 179-182.
- Kraus, U. (1984). *Sprechen im Sportunterricht : Eine Untersuchung zur didaktischen Bedeutung der Sportlehrersprache*. Wuppertal: Putty.
- Kraus, U. (1986). Zur Sprache gebracht. *sportpädagogik*, 10 (2), 18-21.
- Krieger, C. (2009). Erziehungsprozesse. In I. Lüsebrink, C. Krieger & P. Wolters (Hrsg.), *Sportunterricht reflektieren: Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (S. 94-114). Köln: Strauß.
- Krieger, C. (2010). Erziehung im Sportunterricht unter den Bedingungen von Kommunikation und Ungewissheit. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit : Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 193-200). Hamburg: Feldhaus.
- Krieger, C. (2011a). Schüler- und Sportlehrerperspektiven im Vergleich. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 106-119). Aachen: Meyer & Meyer.
- Krieger, C. (2011b). *Sportunterricht als Erziehungsgeschehen. Zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht*. Köln: Strauß.
- Kubesch, S., Emrich, A. & Beck, F. (2011). Exekutive Funktionen im Sportunterricht fördern. *sportunterricht*, 30 (10), 312-316.
- Kuhlmann, D. (1985). Sprachliche Äußerungen des Lehrers im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 15 (4), 410-422.
- Kuhlmann, D. (1986a). Der Sportlehrer als Vorbild – und wie das sprachliche Handeln dazu beitragen kann. In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Der Sportlehrer als Vorbild* (S. 45-68). Hamburg: Czwalina.
- Kuhlmann, D. (1986b). *Sprechen im Sportunterricht: Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. (1999). Kleine Spiele. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Bd. 2: *Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S. 94-109). Baltmannsweiler: Schneider.

- Kurtz, T. (2001). Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft : Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (2), 135-156.
- Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *sportunterricht*, 62 (12), 355-359.
- Lang, S. (2012). „Wenn ich die Hand hebe, sind alle leise“ – Lärmbelastung, Stimmerschonung und Körpersprache in sportpädagogischen Handlungsfeldern. In M. Gaul & S. Lang (Hrsg.), *Voice Coaching : zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf* (S. 82-99). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lohmann, G. (2011). *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten* (8., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Lohse, S. (2011). Zur Emergenz des Sozialen bei Niklas Luhmann. *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (30), 190-207.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung : ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Sportverl. Strauß.
- Lüsebrink, I. (2010). Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel. *Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung*, (2), Zugriff am 07. Januar 2016 unter: http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Luesebrink_02-2010.pdf
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität – eine erfolgsversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung? In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports : Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 301-327). Bielefeld: transcript.
- Luhmann, N. (1982). Die Voraussetzung der Kausalität. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz : Fragen an die Pädagogik* (S. 41-50). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1985). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In J. Diederich (Hrsg.), *Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?* (S. 77-94). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

- Luhmann, N. (1988). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993). Zeichen als Form. In D. Baecker (Hrsg.), *Probleme der Form* (S. 45-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000a). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000b). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (4. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004a). Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 23-47). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004b). Sozialisation und Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 111-122). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004c). Strukturelle Defizite – Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des ErziehungssystemS. In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 91-122). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004d). Takt und Zensur im Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 245-259). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005a). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (4. Aufl., S. 29-40). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2005b). Erleben und Handeln. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (4. Aufl., S. 77-92). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2005c). Handlungstheorie und Systemtheorie. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (4. Aufl., S. 58-76). Wiesbaden: VS.

- Luhmann, N. (2006). *Einführung in die Systemtheorie* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Luhmann, N. (2008a). *Die Moral der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008b). *Liebe: Eine Übung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008c). *Rechtssoziologie* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2008d). Was ist Kommunikation? In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch* (3. Aufl., S. 109-120). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2009a). Einfache Sozialsysteme. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (6. Aufl., S. 25-47). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2009b). Einführende Bemerkungen zu einer Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (6. Aufl., S. 212-240). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2009c). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (6. Aufl., S. 9-24). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung* (3. Aufl.). Opladen: VS.
- Luhmann, N. (2012). *Macht im System*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & K. E. Schorr (1988). Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik : Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (4), 463-480.
- Lüpke, C. (1986). Pädagogischer Takt im Sportunterricht : Mitmenschliches Handeln statt unreflektiertes Bestrafen. *sportpädagogik*, 10 (2), 6-8.
- Meinberg, E. (1981). *Sportpädagogik. Konzepte und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Messmer, R. (2005). *Didaktik in Stücken – Arbeit mit narrativen Texten : Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung*. Magglingen: BASPO.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (1), Art. 3. Zugriff am 07. Januar 2016 unter:

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/3732>

- Meyer, C. (2009). Ereignisethnographie und methodologischer Situationalismus: Auswege aus der Krise der ethnographischen Repräsentation? In P. Berger, J. Berrenberg, B. Fuhrmann, J. Seebode & C. Strümpell (Hrsg.), *Feldforschung: Ethnologische Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten* (S. 401-436). Berlin: Weißensee.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). Hinweise zur Anonymisierung qualitativer Daten. In Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.), *forschungsdaten bildung informiert*, Nr. 1. Zugriff im Internet am 17. April 2016 unter: http://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf
- Michaelis, H. (1986). Vorgeplante Gesprächsphasen : Unterrichtsgespräche in den Stundenvorbereitungen von Referendaren. *sportpädagogik*, 10 (2), 8-9.
- Miethling, W.-D. (1986). Konflikte besprechen. *sportpädagogik*, 10 (2), 43-46.
- Munzert, J. (1995). Bewegung als Handlung verstehen. In R. Prohl & J. Seewald (Hrsg.), *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre* (S. 77-98). Schorndorf: Hofmann.
- Nassehi A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31 (1), 66-86.
- Neuber, N. (2003). Vom Wissen zum Können – oder: Brauchen wir eine Durchführungsdidaktik? In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 178-184). Hamburg: Czwalina.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? – Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht : Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 41-64). Wiesbaden: Springer.
- Neumann, P. (2006). Wieviel Reflexion muss sein? Zur Konkurrenz von Bewegungszeit und Reflexionszeit im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 30 (5), 54-55.

- Niedlich, D. (1996). Fachterminologie. In G. Hagedorn, D. Niedlich & G. J. Schmidt (Hrsg.), *Das Basketball-Handbuch* (Offizielles Lehrbuch des Deutschen Basketball Bundes, S. 183-494). Reinbek: Rowohlt.
- Oberdörster, M. & Tiesler, G. (2006). *Akustische Ergonomie der Schule*. Dortmund, Berlin & Dresden: NW.
- Piéron, M. (1976). Untersuchungen zur verbalen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in der Leibeserziehung nach dem System von De Hough. In E. Beyer & P. Röthig (Hrsg.), *Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik* (S. 59-66). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korr. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Pühse, U. (1990). *Soziales Lernen im Sport*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Räwel, J. (2005). *Humor als Kommunikationsmedium*. Konstanz: UVK.
- Rehbein, E. (1978). *Systematische Beobachtung verbaler und extraverbaler Kommunikation im Sportunterricht*. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Rehbein, E. (1982). Mehrdimensionale Erfassung von Mikrostrukturen des Lehrerverhaltens im Sportunterricht. In H. Allmer & J. Bielefeld (Hrsg.), *Sportlehrerverhalten* (S. 133-146). Schorndorf: Hofmann.
- Rehbein, E. (1983). Systematische Erfassung der Lehrersprache im Sportunterricht. In D. Kayser & W. Preising (Hrsg.), *Aspekte der Unterrichtsforschung im Sport* (S. 129-169). Schorndorf: Hofmann.
- Reichertz, J. (2007). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 276-286). Reinbek: Rowohlt.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung : Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Riedl, L. & Cachay, K. (2002). *Bosman-Urteil und Nachwuchsförderung : Auswirkungen der Veränderung von Ausländerklauseln und Transferregelungen auf die Sportspiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Röhrich, L. (2004). *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten* (Bd. 4). Freiburg: Herder.
- Ryan, S., Grube, D. & Mokgwathi, M. M. (2010). Signal-to-Noise Ratio in Physical Education Settings. *Physical Education, Recreation and Dance*, 81 (4), 524-528.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2015). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Hohengehren: Schneider.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik : Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Scherler, K. (2000). Messen und Bewerten. In P. Wolters (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 167-186). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. (2008). Sport als Schulfach. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik – Ein Arbeitstextbuch* (S. 123-141). Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1986). Mit Schülern vormachen. In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Der Sportlehrer als Vorbild* (S. 27-44). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. (1993). Schule : Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In M. Schierz & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel - Konsequenzen für die Sportpädagogik?* (S. 161-176). Sankt Augustin: Academia.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik : Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitung von Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports : Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 281-299). Bielefeld: transcript.
- Schmerbitz, H. & Witteborg, J. (1986). Versammlungen. *sportpädagogik*, 10 (2), 25-32.
- Schöllhorn, W. (2015). Lehren und Lernen von Bewegungen aus systemdynamischer Sicht. In J. Bietz, R. Laging & M Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen –*

- bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 21-37). Hohengehren: Schneider.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238-251). Wiesbaden: Springer.
- Schulz von Thun, F. (2004/1981). *Miteinander reden: 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- 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), 26-44.
- Serwe-Pandrick, E. (2016a). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Sonderheft 1, 15-30.
- Serwe-Pandrick, E. (2016b). „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 – Annäherungen an die Logik praktischer Versuche. In D. Wiese, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 21-49). Hamburg: Czwalina.
- Serwe-Pandrick, E. & Thiele, J. (2014). „Reflektierte Praxis“ im Sportunterricht der Sek I und II – Fachdidaktische Positionen und lehrpraktische Perspektiven. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 173-184). Aachen: Shaker.
- Sheldrake, R. (1990). *Das Gedächtnis der Natur: Das Geheimnis der Entstehung der Formen in der Natur*. Bern: Scherz.

- Sheldrake, R., McKenna, T. & Abraham, R. (1993). *Denken am Rande des Undenkbaren: über Ordnung und Chaos, Physik und Metaphysik, Ego und Weltseele*. Bern: Scherz.
- Sikora, W. (1975). Der Lehrersprache mehr Aufmerksamkeit – Zur Bedeutung der Sprache im Sportunterricht. *Körpererziehung*, 25, 219-230.
- Söll, W. & Kern, U. (2005). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts* (2., überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Stallmann, C.(2007): Kegelklau. *sportpädagogik*, 31 (4), 54-55.
- Steinhoff, M. (2015). *Pädagogische Kommunikation im Sportunterricht. Die Rolle des Sichtbarmachens von Wissen*. Marburg: Tectum.
- Stichweh, R. (1990). Sport – Ausdifferenzierung, Funktion, Code. *Sportwissenschaft*, 20 (4), 373-389.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion : Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36-48). Wiesbaden: VS.
- Stichweh, R. (2010). Theorie und Methode in der Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 15-28). Wiesbaden: VS.
- Thate, H. (1991). Ein erfolgreicher Sportlehrer – wer ist das? *sportunterricht*, 40 (10), 370-376.
- Thiel, A. (2001a). Gesprächsführung im Sportunterricht : Teil 1: Grundlagen und Alltagsredeweisen. *sportpädagogik*, 26 (1), 52-55.
- Thiel, A. (2001b). Gesprächsführung im Sportunterricht : Teil 2: Rückmeldung und Fragetechniken. *sportpädagogik*, 26 (2), 50-54.
- Thiel, A. (2002). *Konflikte in Sportspielmannschaften des Spitzensports: Entstehung und Management*. Schorndorf: Hofmann.
- Trümper, G. (1989). *Raumakustik in Sporthallen*. Köln: sb 67.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch H. (2013). *Videographie : Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer.
- Ungerer, D. (1971). *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*. Schorndorf: Hofmann.

- Urban, M. (2012). Systemtheoretische Annäherungen an das Konzept der Emotionen. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 93-111). Wiesbaden: VS.
- Vogd, W. (2009). Systemtheorie und Methode? Zum komplexen Verhältnis von Theoriearbeit und Empirie in der Organisationsforschung. *Soziale Systeme*, 15 (1), 89-137.
- Vogl, S. (2012). *Alter und Methode*. Wiesbaden: VS.
- Volkamer, M. (1982). Sprachverhalten im Sportunterricht als Symptom für Konflikte : Überlegungen zur Angst des Lehrers. In H. Allmer & J. Bielefeld (Hrsg.), *Sportlehrerverhalten* (S. 93-101). Schorndorf: Hofmann.
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- Wangler, D. (2016). SportPraxis reflektiert: Reflexion im Sportunterricht. *SportPraxis*, (11+12), S. 49-53.
- Wasser, H. (2003). Luhmanns Theorie psychischer Systeme und das Freud-sche Unbewusste: Zur Beobachtung strukturfunktionaler Latenz. *Vel-brück Online Magazin*, Zugriff am 07. Januar 2016 unter: <http://sammelpunkt.philo.at:8080/898/1/w1.pdf>
- Watzlawick P., Beavin, J. H. & Jackson, D. (1996). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Wegener, M. (2011). Sportunterricht in der Berufsschule – Konzepte und Perspektiven. *sportunterricht*, 60 (7), 201-207.
- Wegener, M. (2015). Kartei: "EXE!"-Spiele. *Grundschule Sport*, (6), 28-28.
- Wegener, M., Wegener M. & Kastrup, V. (2012). Akustische Aspekte des Sportunterrichts: leiser statt heiser. *sportunterricht*, 61 (9), 1-7.
- Weichert, W. (2000). Motivieren und Disziplinieren. Schorndorf: Hofmann.
- Wiemeyer, J. (1995). Schau her und mach's mir nach. Phänomene und Mechanismen des Nachahmungslernens und praktische Konsequenzen. *sportunterricht*, 44 (3), 98-109.
- Wiener, N. (1963). *Kybernetik : Regelung und Nachrichtenübertragung im Lebewesen und in der Maschine* (2., revidierte u. ergänzte Ausg.). Düsseldorf & Wien: Econ.
- Willke, H. (2001). Die Krisis des Wissens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 26 (1), 3-26.

- Willke, H. (2005a). *Symbolische Systeme: Grundriss einer soziologischen Theorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Willke, H. (2005b). *Systemtheorie II: Grundlagen* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), Art. 22. Zugriff am 15. April 2016 unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>
- Wolters, P. (1997). Bewegungskorrektur als Unterrichtsproblem. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf* (S. 257-266). Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (1999a). *Bewegungskorrektur im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. (1999b). Die unterrichtliche Dimension von Bewegungskorrekturen. In B. Heinz. & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung* (S. 211-218). Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2000). Beobachten, Korrigieren und Verbessern. In P. Wolters (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 144-166). Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. (2002a). Fälle – Zufälle? In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung : Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 77-82). Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2002b). Normen der Bewegungskorrektur und Probleme im Unterrichtsalltag. *Sportwissenschaft*, 32 (1), 68-79.
- Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule*. Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2008). Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 137-159). Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. (2009). Bewegungsvermittlung. In I. Hülsebrink, C. Krieger & P. Wolters (Hrsg.), *Sportunterricht reflektieren: Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (S. 35-50). Köln: Strauß.

Nichtwissenschaftliche Quellen

- Kernlehrplan: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Fach Sport (2011). Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 17. April 2016 unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/sport/KLP_GY_SP.pdf
- LABG: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) (2009). Zugriff am 17. April 2016 unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>
- LBeamtVG NRW: Beamtenversorgungsgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Landesbeamtenversorgungsgesetz – LBeamtVG NRW) (2013). Zugriff am 17. April 2016 unter: http://www.fm.nrw.de/allgemein_fa/steuerzahler/gesetze/landesrecht/Beamtenversorgungsgesetz_fuer_das_Land_Nordrhein-Westfalen/LBeamtVG_NRW__nicht__amtliche_Fassung_.pdf
- LVO: Verordnung über die Laufbahnen der Beamtinnen und Beamten im Land Nordrhein-Westfalen (Laufbahnverordnung - LVO) (2014). Zugriff am 17. April 2016 unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=14225&vd_back=N22&sg=&menu=1
- Rahmenvorgaben: Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (2014). Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 17. April 2016 unter http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf
- SchulG: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz – SchulG) (2005). Zugriff am 17. April 2016 unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524
- RdErl. 12-52 Nr. 1: Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Teilnahme am Unterricht und an sonstigen Schulveranstaltungen (2015). Zugriff am

17. April 2016 unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Hitzefrei.pdf>

Sicherheitserlass: Sicherheitsförderung im Schulsport : Sportunterricht, außerunterrichtlicher Schulsport, Angebote von Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag und in weiteren schulischen Veranstaltungen (2015). Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 17. April 2016 unter: http://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/sicherheits_und_gesundheitsfoerderung/pdf/1033_Inhalt.pdf

