

Wenn Sportlehrkräfte Leistungsunterschiede im inklusiven Unterricht verdecken

Natalia Fast & Valerie Kastrup

1. Einleitung

Das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses erhebt den Anspruch, alle Schüler:innen in jegliche Lernprozesse einzubeziehen, sie gleichberechtigt daran teilhaben zu lassen und entsprechend ihrer Potenziale zu fördern (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8; Giese & Weigelt, 2015; 2017).

Im Sportunterricht soll Schüler:innen der Erwerb sozial-affektiver, kognitiver und motorischer Kompetenzen ermöglicht werden (Wiesche, 2023, S. 259). Der Körper als Bezugsgröße ist im Unterrichtsfach Sport omnipräsent. Aufgrund der zentralen Bedeutung sportmotorischer Kompetenzen kommt ihm „eine exklusive Stellung“ zu (Wiesche, 2023, S. 265; Miethling & Krieger, 2004). Hinsichtlich des Inklusionsanspruchs ist dies besonders brisant und stellt das Interagieren im Fach Sport für Lehrkräfte und Schüler:innen vor besondere Herausforderungen, werden doch bei vielen Übungen die Beteiligungschancen und körperlichen Leistungsunterschiede der Schüler:innen unmittelbar sichtbar, was durchaus folgenreich sein kann, weil Situationen von Scham und Ausgrenzung entstehen können (Wiesche, 2023, S. 265ff.). Denn bei bestimmten Inhalten, wie z. B. Mannschafts- oder Staffelspielen, ist der Erfolg einer Gruppe vom Leistungsvermögen aller abhängig. Dies birgt Potenzial für Konflikte oder Diskriminierung, wenn beispielsweise Schüler:innen, die unsicher im Umgang mit dem Ball sind, kaum angespielt und damit nicht ins Spiel einbezogen werden oder ihnen schließlich die Schuld an einer Niederlage gegeben wird. Auch bei Übungen, bei denen zwei oder mehrere Personen kooperieren, kann es aufgrund von Leistungsheterogenität zu Unmutsbekundungen in der Kleingruppe kommen, wenn sportmotorisch kompetente Schüler:innen das Gefühl haben, immer Rücksicht auf Schüler:innen mit körperlichen Einschränkungen nehmen zu müssen und ihre Leistungsstärke nie unter Beweis stellen zu können. Genauso können Schüler:innen mit einem För-

derbedarf im Bereich körperlich-motorischer Entwicklung wahrnehmen, dass sie nicht genügend berücksichtigt werden. Der Versuch, dem oben umrissenen inklusiven Anspruch im Sportunterricht gerecht zu werden, bedarf daher neben zielgerichteter didaktisch-methodischer Entscheidungen auch einer sensiblen Kommunikation seitens der Lehrkraft, insbesondere in Phasen mit wettbewerbsorientierten Inhalten (Ruin, et al., 2016; Reich, 2016). Studien aus anderem Fachunterricht zeigen allerdings, dass Lehrkräfte Leistungsunterschiede verschleiern, um Stigmatisierungen vorzubeugen und Schüler:innen mit einem Förderbedarf vor der Abwertung durch Mitschüler:innen zu schützen (Ludwig, 2023). Solche Phänomene fassen wir als Verdeckungsgeschehen, die mit inklusiven Bemühungen einhergehen können. Bei der Frage, wie Sportlehrkräfte im inklusiven Sportunterricht handeln und kommunizieren, um dem inklusiven Anspruch gerecht zu werden, und wie Schüler:innen dies schließlich wahrnehmen, geht es gleichzeitig um die Frage nach darin erkennbaren Verdeckungsprozessen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, ein Fallbeispiel aus dem inklusiven Sportunterricht mit Blick auf Verdeckungsgeschehen zu analysieren.

2. Forschungsstand

Zum Themenfeld Inklusion im Sportunterricht liegen einerseits empirische Befunde zur Perspektive von Sportlehrkräften auf den inklusiven Sportunterricht vor (Ruin & Meier, 2015; Rischke et al., 2017; Rischke & Reuker, 2019), wobei vor allem die Haltung dieser zu Inklusion beforscht wurde, weil diese als wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion gilt. Die Studienergebnisse von Rischke und Reuker (2019) bspw. zeigen, dass Lehrkräfte verschiedene Veränderungen wahrnehmen, die sie je nach Bereich unterschiedlich bewerten.

Andererseits liegen auch Erkenntnisse zur Frage, wie Schüler:innen inklusiven Sportunterricht erleben, vor (Bredahl, 2013; Welsche & Ritter, 2013; Ruin & Meier, 2018). Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen das soziale Miteinander im Sportunterricht positiv hervorheben, während sie Schüler:innen, die den Unterricht stören, als problematisch erachten. Die Interaktion zwischen Sportlehrkraft und Schüler:innen wird bei den vorliegenden Studien nicht berücksichtigt.

Abgesehen davon gibt es inzwischen eine Reihe von Publikationen, die verschiedene Modelle zur Anpassung des Sportunterrichts vorstellen (z.B. Tiemann, 2016). In Modellen wie dem 6 + 1-Modell werden Aspekte wie

Aufgabenstellungen, Sozialformen, Material, Regeln und auch Kommunikation angesprochen, gleichwohl hier keine kommunikationstheoretische Basis zugrunde gelegt wird; vielmehr geht es z. B. um konsequente Kommunikation bei Kindern, die einen klaren Rahmen und präzise Regeln benötigen (ebd., S. 50). Derartige Modelle wurden bereits von Kastrup und Fast (2022) mit Blick auf die Frage, welche didaktischen Maßnahmen im Sportunterricht als Verdeckung begriffen werden können, analysiert.

Kommunikationsprozesse im Sportunterricht sind bislang von Wegener (2018) mit Blick auf die kommunikativen Anforderungen an Sportlehrkräfte untersucht worden. Auf Basis der Luhmannschen Kommunikationstheorie wird gefragt, wie Verständigung zwischen Sportlehrkraft und Schüler:innen gesichert wird. Inklusive Aspekte spielen in der Studie allerdings keine Rolle. Kommunikationsprozesse im inklusiven Sportunterricht werden theoriebasiert und empirisch von Weber (2021) untersucht, und zwar mit Blick auf die Frage, inwiefern die Motivation von Schüler:innen durch die Befriedigung von Autonomie, Selbstbestimmung und Kompetenzerleben entstehen kann.

Anhand ethnographischer Beobachtungs- und Interviewdaten untersucht Ludwig (2023), wie im Biologieunterricht eines inklusiv beschulenden Gymnasiums Differenzen von Schüler:innen maskiert werden und welche Folgen solche Verdeckungen haben.

Die vorliegenden Studien liefern weder Aussagen zu Kommunikationsprozessen im inklusiven Sportunterricht in Bezug auf die Einbindung aller Schüler:innen in die Lernprozesse noch auf deren Wahrnehmung hinsichtlich des Handelns von Lehrkräften. Dieser Beitrag greift eben dieses Forschungsdesiderat auf und setzt sich die Untersuchung von Kommunikationsprozessen im inklusiven Sportunterricht mit Blick auf Verdeckungsgehehen zum Ziel.

3. Theoretischer Rahmen

3.1 Zum Begriff der Verdeckung

Zu Beginn der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte haben Bude und Hummrich (2013) bereits darauf hingewiesen, dass Ein- und Ausschlüsse zusammengehören, d.h. Einschlüsse nicht ohne Ausschlüsse auskommen. Demnach kann es keine Vollinklusion geben.

Dies wirft allerdings die Frage auf, wie in demokratischen Gegenwartsgesellschaften und ihren Bildungs- und Erziehungsinstitutionen damit um-

gegangen wird, dass Einschlussversprechen gegeben werden, ohne sie einlösen zu können, bzw. dass Ausschlüsse erzeugt werden, die oftmals in verdeckter Form auftreten. Da Einschlüsse stets nur partiell erreichbar sind und vielfach selbst mit neuen Ausschlüssen einhergehen, gleichzeitig aber die Semantik der Inklusion – verstanden als Bestreben um Ordnungen, die umfassende Einschlüsse ermöglichen sollen – die wesentliche normative Referenz darstellt, spielt Verdeckung insbesondere in demokratischen Gegenwartsgesellschaften im Zuge sich steigender Inklusionssemantiken und -bemühungen eine zentrale Rolle (Bender et al., 2023, S. 9f.). Folglich rücken Phänomene und Mechanismen der Verdeckung in den Fokus. Verdeckung ist als ein Prozess, ein Mechanismus oder eine Vorgehensweise zu verstehen, die insbesondere in Gesellschaften, die von Inklusionsbemühungen geprägt sind, die konstitutive Verwobenheit von Ein- und Ausschlüssen mehr oder weniger gelingend verbirgt. Akteur:innen oder Institutionen initiieren Verdeckung, um Differenzen unsichtbar zu machen (Vogt & Neuhaus, 2021, S. 121).

Bender et al. (2023, S. 9f.) vermuten, dass Verdeckungen gerade in edukativen Kontexten sichtbar werden, da diese unter einem erhöhten Inklusionsdruck stehen. Verdeckungen werden dabei weder positiv noch negativ bewertet, sondern vielmehr als neutral zu beschreibende Prozesse angesehen, gleichwohl sie hinsichtlich möglicher Konsequenzen reflektiert werden sollten.

Wird dieses Verständnis auf das Untersuchungsfeld inklusiver Sportunterricht übertragen, so zeigen sich zahlreiche von Lehrkräften vorgenommene didaktisch-methodische Entscheidungen als Versuche, Leistungsunterschiede nicht sichtbar und erkennbar werden zu lassen, d.h. sie zu verbergen. Sportlehrkräfte können durch ihre Planungsentscheidungen und ihr Handeln im Unterricht Leistungsunterschiede sowohl bewusst und intentional als auch unbewusst verdecken.

Anzunehmen ist, dass Verdeckungen im inklusiven Sportunterricht im Rahmen von Kommunikationsformen geschehen. Um diese identifizieren und beschreiben zu können, wird ein kommunikationstheoretisches Modell herangezogen.

3.2 Kommunikationsmodell

Zur Bearbeitung der Fragestellung wird das Kommunikationsmodell von Cachay et al. (2023) gewählt. Mit diesem Modell ist es möglich, Kommuni-

kationsprozesse zwischen verschiedenen Akteur:innen zu analysieren und die Fragen danach, wie Verständigung zwischen ihnen stattfindet und wie gleichberechtigte Teilhabe im inklusiven Sportunterricht kommunikationstheoretisch erfolgt, zu beantworten.

3.2.1 Verständigungsprozesse im Sportunterricht

Im Hinblick auf Verständigungsprozesse allgemein ist zunächst festzuhalten, dass Luhmann zufolge Personen psychische, autopoietische Systeme darstellen, die jeweils operativ geschlossen und autonom handeln (Luhmann, 1984, S. 60f.). Der Kommunikationsprozess zwischen den Personen besteht aus drei Selektionen: Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. ebd., S. 194f.). Mit Selektion der Information ist gemeint, dass der:die Absender:in der Information („Alter“) – in diesem Fall die Sportlehrkraft – entscheidet, was er:sie dem:der Empfänger:in („Ego“), also den Schüler:innen, mitteilen will. Dafür wählt die Lehrkraft eine bestimmte Information aus. Im Zuge der zweiten Selektion entscheidet sich die Sportlehrkraft für ein bestimmtes Mitteilungsverhalten, d. h. die Information wird verbal oder nonverbal codiert. Die dritte Selektion, das Verstehen, erfolgt ausschließlich beim Gegenüber, dem:r Schüler:in. Diese:r verarbeitet die von der Lehrkraft aufbereiteten und übermittelten Daten anhand eigener, d. h. systemspezifischer Relevanzkriterien zu eigenen Informationen.

Im gesamten Kommunikationsprozess gibt es also „keinen unmittelbaren Kontakt zwischen (den) verschiedenen Bewusstseinsystemen“ (Luhmann, 2008, S. 58). Daher ist es prinzipiell unsicher, dass Personen Informationen in gleicher Weise verstehen, dass also Verständigung zwischen Alter und Ego gelingt.

Bezieht man diese Überlegungen auf Lerngruppen im Sportunterricht, in dem u.a. mit Blick auf Geschlecht, Förderbedarf, soziale und kulturelle Herkunft sowie Leistungsniveau unterschiedliche Schüler:innen an der Kommunikation beteiligt sind, dann kann angenommen werden, dass gleichsinniges Verstehen ein schwieriges Unterfangen ist.

Um die Chancen einer gelingenden Verständigung zu erhöhen, kann sich die Sportlehrkraft der Strategie des *adressatenspezifischen Sprechens* bedienen (Borggrefe, 2008, S. 2f.). Dabei wählt die Lehrkraft Inhalte einer Botschaft und deren Mitteilungsverhalten so aus, dass die Schüler:innen sie mit hoher Wahrscheinlichkeit so verstehen, wie es von ihr intendiert ist. Dazu kann altersangemessenes Vokabular, Anknüpfen an Erfahrungen der Schüler:innen usw. gehören.

Die Strategie der *reflexiven Kommunikation* kann zur gelingenden Verständigung beitragen (ebd.), indem Verständigungsprozesse selbst zum Thema gemacht werden. Hier ergibt sich für die Sportlehrkraft zunächst die Möglichkeit, nachzufragen, wie ihre Botschaft wohl gemeint war, um dann um Erläuterungen zu bitten und darauf bezogen die Informations- und Mitteilungsselektion anzupassen (Cachay et al., 2023, S. 12).

3.2.2 Gleichberechtigte Teilhabe im inklusiven Sportunterricht

Als gleichberechtigte Teilhabe verstehen Cachay et al. (2023) in ihrem kommunikationstheoretischen Modell „den Fall, dass sich Mitglieder (...) gleichermaßen als Personen in Sportgruppen einbringen können“ (S. 14). Dem kommunikationstheoretischen Modell zufolge verfügen soziale Systeme über zwei Mechanismen (Borggreffe & Cachay, 2015, S. 133f.), um die Teilhabe von Personen zu regulieren, d. h. das Verhalten der jeweiligen Mitglieder aufeinander abzustimmen. Der Mechanismus der *Formalisierung* meint die Erfüllung formaler und das Ausblenden personaler Erwartungen. Auf den Sportunterricht übertragen heißt dies, dass Sportlehrkräfte mit Hilfe von Regeln und Ritualen eine gleichberechtigte Teilhabe am Sportunterricht sicherstellen können. Unter dem Mechanismus der *Personalisierung* ist zu verstehen, dass die Erwartungen, Bedürfnisse, Eigenheiten und Verhaltensweisen einer Person Berücksichtigung finden. Im inklusiven Unterricht dürfte Moral ein relevantes Medium sein, da Inklusion die (Verhaltens-)Erwartung impliziert, alle Personen unabhängig von individuellen Fähigkeiten gleichberechtigt am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu lassen und sie vor Diskriminierung zu schützen. Mit einem Rückgriff auf Vertrauen kann z. B. erreicht werden, dass ein:e Schüler:in seine:ihre eigenen Interessen zurückstellt, weil er:sie darauf vertrauen kann, dass diese später berücksichtigt werden.

In Rekurs auf das skizzierte kommunikationstheoretische Modell gilt es zum einen mit Blick auf das Ziel der Kommunikation, Verständigung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen zu sichern, danach zu fragen, ob und inwiefern die Sportlehrkraft um die Sicherung von Verständigung bemüht ist. Zum anderen geht im Hinblick auf eine gleichberechtigte Teilhabe damit die Frage einher, ob und inwiefern sich die Sportlehrkraft um Einschluss aller bemüht, sodass sich Schüler:innen mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen – so auch jene mit einem Förderbedarf im körperlich-motorischen Bereich – gleichberechtigt in den Sportunterricht

einbringen können. Inwiefern zeigen sich bei den Einschlussbemühungen schließlich Momente des Verdeckens?

4. Qualitative Sekundäranalyse eines Fallbeispiels

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird ein publiziertes Fallbeispiel, an dem sich Verdeckungsprozesse im inklusiven Sportunterricht aufzeigen lassen, einer Sekundäranalyse unterzogen. Das bedeutet, es werden vorhandene Daten genutzt, um neue Fragen mit Hilfe des Materials zu beantworten (Medjedovic, 2010, S. 305).

Das Fallbeispiel stammt von Weber (2021), der in seiner Dissertation der Frage nachgegangen ist, inwieweit im inklusiven Sportunterricht über die Befriedigung der Grundbedürfnisse von Kompetenzerleben, Autonomie und Selbstbestimmung, Motivation bei Schüler:innen einer heterogenen Lerngruppe entsteht. Hierzu hat Weber Sportunterrichtsstunden gefilmt und ausgewählte Szenen im Sinne des Stimulated Recalls (Messmer, 2015) im Nachgang der Sportlehrkraft und an der Szene beteiligten Schüler:innen für ein Interview vorgelegt. Eine Szene aus dem Sportunterricht zum Inhalt Volleyball wird bei Weber (2021) auf den Seiten 175f. beschrieben und mit Hilfe von Interviewaussagen der Sportlehrkraft und Schüler:innen unter der Frage der Entstehung von Motivation analysiert.

In diesem Beitrag werden also bereits erhobene Daten unter einer neuen theoretischen Perspektive, die über die ursprüngliche Primärstudie hinausgeht, ausgewertet, um neue empirische Erkenntnisse zu gewinnen. Insofern handelt es sich bei der hier verwendeten qualitativen Sekundäranalyse um die Variante der Supraanalyse (Medjedovic, 2010, S. 306).

5. Fallbeispiel

Im Fallbeispiel geht es um den Unterrichtsinhalt Volleyball, wobei das Pritschen und Baggern als obere und untere Zuspieltechniken bereits thematisiert wurden. Die ausgewählte, im Folgenden zu analysierende Szene ereignete sich in der dritten Stunde des Unterrichtsvorhabens. Im Hauptteil der Unterrichtsstunde haben die Schüler:innen die Aufgabe, in Kleingruppen die Techniken durch Zuspiel in Kreisform zu üben.

Im Fokus steht eine Gruppe von sechs Schülern, die sich einen Volleyball mittels Pritschen zuspielen. Innerhalb der Gruppe befindet sich auch

Frederik, der einen Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung hat. Dieser Förderbedarf äußert sich darin, dass er Schwierigkeiten bei der Koordination seiner Extremitäten hat. Weiterhin sind die Schüler Maik und Dennis in der Gruppe, die von Weber als „zwei der leistungsstärksten Volleyballspieler der Klasse“ (S. 175) eingestuft werden. Entsprechend handelt es sich dem Autor zufolge um eine sehr leistungsheterogene Gruppe (S. 175). Mit Blick auf den inklusiven Anspruch ist vor diesem Hintergrund von Interesse, ob und inwiefern sich die Sportlehrkraft um die Sicherung von Verständigung bemüht, mit dem Ziel, dass es allen möglich ist, bei dieser Übung mitzumachen.

5.1 Die Szene

„Die Klasse hat sich selbstständig in drei Gruppen aufgeteilt. Die Gruppen haben eine Stärke von fünf bis acht [Schüler:innen]. Innerhalb der Gruppen haben sich die [Schüler:innen] in Kreisformation aufgestellt und spielen sich den Ball vorwiegend mit der Technik des Pritschens zu. Eine der drei Gruppen besteht aus sechs männlichen Schülern. Der Lehrer geht auf diese Gruppe zu, der es in diesem Moment nicht gelingt, den Ball in der Luft zu halten. Der Lehrer sagt: ‚Ich hab’s schon gesehen. Oben halten. Oben halten.‘ Frederik hat den Ball. Der Lehrer sagt: ‚So Frederik, klappt das?‘ Frederik wirft sich den Ball an und versucht ihn zu einem Mitschüler [zu] baggern. Der Ball landet hinter der Gruppe auf dem Boden. Der Lehrer reagiert: ‚Na, na, na, na, na, Frederik‘ und zeigt ihm mit seiner Körpersprache, dass er pritschen soll. Der Lehrer bekommt den Ball zugeworfen. Er spricht zur Gruppe: ‚So. Also jetzt auf eins?‘ und signalisiert, dass er sich in die Gruppe integriert. Bevor er den Ball zu einem Mitglied spielt, ordnet er die Gruppe neu an. Er wendet sich zu Maik, der rechts neben Dennis steht und weist ihn mit den Worten ‚Du gehst jetzt mal dahin!‘ und einer dazugehörigen Gestik darauf hin, dass er sich links neben Dennis stellen soll. Dann spricht er zu Dennis und sagt: ‚Du gehst jetzt mal rüber hier in die Lücke.‘ Damit positioniert er Dennis gegenüber von Maik in die Position zwischen Gabriel und Frederik. Mit dieser neuen Anordnung gelingen der Gruppe – zu der nun auch der Lehrer zählt – einige erfolgreiche Zuspiele“ (Weber, 2021, S. 175f.).

5.2 Analyse der Szene mit Blick auf Verdeckungsgeschehen

Was das Handeln des Lehrers betrifft, ist festzustellen, dass er das Geschehen genau im Blick hat. So beobachtet er, dass es der besagten Jungengruppe nicht gelingt, sich den Ball mehrere Male einander zuzuspielen. Er geht zur Gruppe und greift aktiv in das Spielgeschehen ein, indem er die Position von zwei nebeneinanderstehenden Schülern ändert. Es sind nicht irgendwelche Schüler, sondern jene beiden, die als die leistungsstärksten eingeführt wurden. Der Lehrer positioniert sie so um, dass sie sich nun gegenüberstehen. Welche Intention der Lehrer mit dieser Umpositionierung verfolgt, äußert er nicht. Mit Blick auf Verständigungsprozesse zeigt sich hier, dass sich der Lehrer in dieser Situation nicht darum bemüht, seine Handlung bzw. Entscheidung zu begründen und damit den Schülern verstehbar zu machen, was die Umpositionierung bezwecken soll. Stattdessen bringt er den nächsten Ball ins Spiel und spielt auch selbst mit. Ab jetzt gelingt das Zuspiel, bei dem sich alle Schüler der Gruppe aktiv einbringen und es schaffen, den Ball im Spiel zu halten.

Die Tatsache, dass der Lehrer Maßnahmen ergreift, die die Gruppe unterstützt, kann als Bemühung angesehen werden, eine Teilhabe für alle sowie das Gelingen der gestellten Aufgabe zu ermöglichen. Dass der Sportlehrer die Gründe seines Handelns nicht offenlegt, deutet allerdings darauf hin, dass er nicht um eine Verständigung bemüht ist, zumindest nicht explizit. Er überlässt es damit den Schülern, die getroffenen Maßnahmen selbst einzuordnen. Somit hat der Lehrer keine Kenntnis darüber, wie die Schüler sein Handeln auffassen. Die Schüler stellen keine Fragen zu der Entscheidung und tun, was der Lehrer sagt.

Werden nun die in Webers Fall-Rekonstruktion (2021, S. 176-179) angeführten Interviewaussagen des Lehrers und einiger an der Szene beteiligten Schüler für die Sekundäranalyse hinzugezogen, kann die Intention des Lehrers für die vorgenommene Veränderung der Aufstellung im Kreis nachvollzogen sowie herausgestellt werden, wie die Schüler die Botschaft ihres Sportlehrers verstehen. Was die Perspektive des Lehrers angeht, wird herausgearbeitet, dass dieser die beiden aus seiner Sicht leistungsstärksten Schüler der Kleingruppe einander gegenübergestellt hat, um mehr Stabilität im Zuspiel zu gewinnen und damit die Chance zu erhöhen, dass das gemeinsame Zuspiel im Kreis gelingt. Von einer gleichmäßigeren Verteilung der spielstarken Schüler verspricht er sich somit, dass diese ihren Mitspielern den Volleyball passgenau zuspielen können, sodass diese den Ball annehmen und weiterspielen können (vgl. Weber, 2021, S. 176). Hinsichtlich

der Frage nach Verdeckungsgeschehen ist insbesondere folgendes Zitat aufschlussreich:

„Das sage ich dann ganz bewusst nicht, aber muss [ich] ja auch nicht in dem Moment. Ich muss ja nicht da irgendwelche schlafenden Hunde wecken und sagen: ‚Ey, ich möchte das so und so und so.‘ Das wird einen Grund geben, warum ich das mache (Lehrer).“ (Weber, 2021, S. 176)

Mit dieser Aussage bringt der Lehrer deutlich zum Ausdruck, dass er den Positionswechsel der beiden Schüler absichtlich nicht begründet, da er die Leistungsheterogenität der Schüler hinsichtlich der Volleyballtechniken nicht zum Vorschein bringen oder gar hervorheben möchte. Zwar deutet er darauf hin, dass er eine Begründung liefern könnte, erwartet allerdings auch kein kritisches Hinterfragen seiner Entscheidung seitens der Schüler. Insofern erachtet er es möglicherweise nicht für notwendig, vorab von sich aus eine Begründung zu geben. Vielmehr geht er wie selbstverständlich davon aus, dass die Schüler die Umpositionierung hinnehmen und ausführen. Wie aber fassen sie die Situation auf? Was kommt mit Blick auf den Kommunikationsprozess bei ihnen an? Werden die Interviewaussagen der an der Situation beteiligten Schüler betrachtet, so wird deutlich, dass sie sich die vom Lehrer vorgenommene Änderung der Aufstellung im Kreis unterschiedlich erklären.

Frederik, der einen attestierten Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung hat, sieht die Szene wie folgt:

„Ja, wahrscheinlich, weil Christian kann mir die Bälle vielleicht nochmal ein bisschen präziser [...] zupassen als Dennis [...]. Weil Christian sowieso so eine Sportskanone ist. (Frederik)“ (Weber, 2021, S. 178).

Frederiks Aussage nach ist der Wechsel der Positionen mit der hohen sportmotorischen Leistung von Christian zu begründen. Er vermutet, dass der Lehrer diese Maßnahme trifft, weil Christian die Zuspieltechniken sehr gut beherrscht und somit in der Lage ist, den Ball präzise zuzuspielen. Des Weiteren bezieht Frederik diesen Positionswechsel auch auf sich, weil ihm Christians Fähigkeiten zugutekommen sollen und ihm dadurch eine Ballannahme ermöglicht wird.

Ein Schüler aus Webers Fall-Rekonstruktion erklärt das Handeln des Lehrers ähnlich:

„Auch, dass der Lehrer, der Dennis auch woanders hingestellt [hat], neben Frederik, dass er ihm vielleicht ein bisschen helfen kann. (Jörn)“ (Weber, 2021, S. 178).

Auch er bezieht den vollzogenen Wechsel auf Frederik, zieht aber eine andere Begründung dafür heran. So wird seiner Ansicht nach Dennis neben Frederik positioniert, um ihn bei Bedarf unterstützen zu können, d. h. Bälle anzunehmen, die Frederik nicht bekommt bzw. die nicht genau zu Frederik kommen.

Christian geht im Interview auf die Beteiligung des Lehrers am Spiel ein und erklärt sich diese folgendermaßen:

„Kann sein, dass Herr B. jetzt Frederik gegenübersteht, dass Frederik den Ball jetzt besser zuspelen kann. Dass es ein bisschen einfacher für Frederik ist. (Christian)“ (Weber, 2021, S. 178).

Dieser Aussage zufolge begründet auch Christian das Eingreifen des Lehrers damit, dass Frederik aufgrund seines Unvermögens ein präzises Zuspiel durch sportmotorisch leistungsstarke Mitspieler:innen benötigt, um die Chance zu erhöhen, dass Frederik den Ball weiterspielen kann.

Es zeigt sich, dass *alle* interviewten Schüler die vorgenommene Änderung der Aufstellung im Kreis mit Frederik in Zusammenhang bringen. Sie verstehen den Positionswechsel als notwendige Unterstützungsmaßnahme für Frederik, da seine volleyballspezifischen Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe nicht ausreichen. Vorsichtig könnten die Aussagen der Schüler auch dahingehend interpretiert werden, dass sie Frederik eine Hilfsbedürftigkeit zuschreiben.

Keiner der befragten Schüler führt an, dass die beiden vermeintlich leistungsstärksten Schüler nebeneinanderstehen und von dem Lehrer auseinandergezogen werden, damit sie ihre volleyballspezifischen Kompetenzen auf einen größeren Raum verteilen können und somit Stabilität ins Spiel bringen, was letztlich zum Gelingen des Zuspiels im Kreis beiträgt. Und keiner der befragten Schüler bringt zur Sprache, dass es neben Frederik auch noch andere Schüler innerhalb der Kleingruppe gibt, die das obere Zuspiel noch nicht so gut beherrschen, sodass auch für sie die Maßnahme vorteilhaft sein könnte.

Das intendierte Verdecken des eigentlichen Grundes der Veränderung der Aufstellung im Kreis führt also dazu, dass die Schüler das Handeln des Lehrers ganz unterschiedlich und nicht im Sinne des Lehrers verstehen.

6. Diskussion

Die Intention, die der Lehrer mit der Veränderung der Positionen im Kreis hat, bleibt den Schülern verborgen. Der Lehrer ist offenbar darum bemüht, allen Schülern bei der Aufgabe eine aktive Beteiligung zu ermöglichen. Dass die Veränderung der Position aber als eine Inklusionsbemühung zu werten ist, soll nicht erkannt werden. Vielmehr begründet er sein Handeln absichtlich nicht, ja er verdeckt den Grund, weil er die Leistungsheterogenität nach eigener Aussage bewusst nicht offen thematisieren möchte. Das Verschleiern der Begründung, also eine bewusste Intransparenz von Entscheidungen, mit der Differenz de-thematisiert wird, kann als Verdeckungs-geschehen bezeichnet werden. Dieses kann dazu dienen zu vermeiden, einzelne Schüler:innen in positiver Weise zu sehr hervorzuheben oder aber in negativer Weise zu stigmatisieren. Insofern könnte es sein, dass er insgesamt die Leistungsachse und Ordnung, die er bei der Umpositionierung der Gruppe im Kopf hat und anwendet, als Ganze verdecken möchte. In dieser Hinsicht dürfte sich die Aussage „keine schlafenden Hunde wecken zu wollen“ auf die gesamte Klasse beziehen. Dies kann als „Maskieren von Differenz“ verstanden werden, wie es Ludwig (2023) im Kontext des Biologieunterrichts beobachtet hat. Die intendierte Verdeckung soll damit nicht nur Frederik, sondern allen zugutekommen; vielleicht auch dem Lehrer selbst, weil er durch ein Offenlegen der Gründe in eine Diskussion mit den Schülern geraten könnte. Er müsste sich erklären. Denn er hat die Veränderung der Positionen vorgenommen, weil er alle Schüler auf der Leistungsachse schwächer/stärker aufgrund bestimmter Kriterien eingeordnet hat. Er müsste somit allen Schülern ihre Position auf der Leistungsachse offenlegen und ggf. begründen. Will er dies vermeiden, weil er Bedenken hat, dass die Schüler:innen sich in diese Ordnung einfach einfügen lassen, sich also wundern oder gar beschweren könnten, so ist das Verdecken der Begründung als eine Strategie zu erachten, die Situation für sich selbst stressarm zu gestalten.

Welche Folgen aber hat die Verdeckung von Gründen des Sportlehrerhandelns?

Durch die Tatsache, dass der Lehrer seine Intention für die Umpositionierung vor den Schülern nicht offenlegt, um keine „schlafenden Hunde“ zu wecken, macht er die Leistungsheterogenität – d. h. sowohl die Leistungsstärke als auch die Leistungsschwäche – innerhalb der Gruppe nicht explizit zum Thema. Aufgrund der Nicht-Thematisierung der Leistungsheterogenität finden die Schüler selbst eine Erklärung für die Neuordnung im Kreis: Alle befragten Schüler erklären die Umpositionierung mit Frederiks Leistungsschwäche und der Notwendigkeit, Frederik zu unterstützen, und schreiben ihm damit eine „Hilfsbedürftigkeit“ (Weber, 2021, S. 179) zu. Die De-Thematisierung von Differenz führt also auf Seiten der Schüler zu einem Verstehen, das allein Frederik für die getroffene Anpassung verantwortlich macht.

Hinzu kommt, dass der Lehrer durch das Nicht-Thematisieren die Vermutungen der Schüler nicht mitbekommt. Für ihn bleibt im Verborgenen, wie die Schüler seine Botschaft empfangen und verstehen. Durch das Verdecken von Begründungen seiner Entscheidungen eröffnet er einen Interpretationsspielraum, der beliebig und für gleichsinniges Verstehen unzulänglich ist. Damit vergibt er die Chance, die Umpositionierung als das verstehbar zu machen, was sie ist: eine Maßnahme zur gleichmäßigen Verteilung von leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler:innen in der kreisförmigen Aufstellung mit dem Ziel, dass das Zuspätkommen gelingt.

7. Fazit

Die Analyse des Fallbeispiels zeigt, dass der Sportlehrer eine Verdeckung intentional einsetzt, um Leistungsheterogenität nicht sichtbar zu machen. Diese Strategie wählen Lehrkräfte, um dem normativen inklusiven Anspruch mit seinen paradoxen Anforderungen, „Schüler:innen mit Förderbedarf im Unterricht zu inkludieren und zugleich den [...] Leistungsanspruch aufrechtzuerhalten“ (Ludwig, 2023), gerecht zu werden und Exklusion zu vermeiden. Im analysierten Fall möchte der Lehrer eine gleichberechtigte und zufriedenstellende Teilhabe aller ohne Stigmatisierung Einzelner ermöglichen. Das Nicht-Thematisieren hat aber – unbeabsichtigt – genau das zur Folge: in den Köpfen der Schüler:innen werden Ordnungen i.S.v. leistungsstark/leistungsschwach stabilisiert. Das birgt die Gefahr, dass Kinder mit einem Förderbedarf stigmatisiert werden. Dieses Missverstehen hätte durch einen reflexiven Kommunikationsprozess, der das Verstehen aufseiten der Schüler:innen überprüfen hätte können, ausgeräumt werden

können. Damit hätte einer im Verborgenen entstehenden Stigmatisierung leistungsschwächerer oder handlungseingeschränkter Schüler:innen entgegen gewirkt werden können.

Literatur

- Bender, S., Flügel-Martinsen, O., Neuhaus, T., Peters, M., Tiefenthal, G., & Vogt, M. (2023). Vorwort. In S. Bender, O. Flügel-Martinsen, & M. Vogt. (Hrsg.) *Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse* (S. 39-60). Bielefeld University Press.
- Borggrefe, C. (2008). *Kommunikation im Spitzensport. Theoretische Reflexionen zu kommunikativen Erfolgsstrategien von Trainern*. Hofmann.
- Borggrefe, C., & Cachay, K. (2015). *Kommunikation als Herausforderung. Eine theoretisch-empirische Studie zur Trainer-Athlet-Kommunikation im Spitzensport*. Hofmann.
- Bredahl, A.-M. (2013). Sitting and watching others being active: the experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40-58. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.
- Cachay, K., Borggrefe, C., & Hoffmann, A. (2023). Integration in und durch den organisierten Sport. Kommunikations- und netzwerktheoretische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 20, 1-30. <https://doi.org/10.1515/sug-2023-0002>
- Giese, M., & Weigelt, L. (2015). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Band 27) (S. 10-52). Meyer & Meyer.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2017). Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inklusiven Sportunterricht. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, band 34) (S. 12-30). Meyer & Meyer.
- Kastrup, V., & Fast, N. (2022). Verdeckung - Eine Strategie zur Verwirklichung inklusiver Ansprüche im Sportunterricht? In J. Schwier & M. Seyda (Hrsg.). *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter. Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (S. 169-179). transcript.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), 7-16.
- Ludwig, L. (2023). „(,) des durchschaun die Schüler net gleich (,)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrbenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/682>
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Soziologische Aufklärung. Die Soziologie und der Mensch* (3. Aufl.). Westdeutscher Verlag.

- Medjedovic, I. (2010). Sekundäranalyse. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 304-319). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), 58 Absätze. Abruf unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/3732>
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*. Hofmann.
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14-28). Beltz.
- Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149–160. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4>
- Rischke, A., & Reuter, S. (2019). Wie verändert sich Sportunterricht durch Inklusion? Empirische Anhaltspunkte zur Sicht von Lehrkräften. *Sportunterricht*, 68(4), 163–168.
- Ruin, S., & Meier, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte – ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 127–143). Sankt Augustin: Academia.
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67–87.
- Ruin, S., Meier, S., & Leineweber, H. (2016). Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 174-197). Beltz.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht. Internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (3), o.S.
- Vogt, M., & Neuhaus, T. (2021). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 113-128.
- Weber, M. L. (2021). *Motivierende Kommunikation in heterogenen Gruppen: eine empirische Studie zur Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler:innen im inklusiven Sportunterricht*. disserta Verlag.
- Wegener, M. (2018). *Kommunikative Anforderungen im Sportunterricht*. Tectum.
- Welsche, S., & Ritter, J. (2013). Wie erleben motorisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche inklusiven Sportunterricht? Ergebnisse einer qualitativen Befragung. *Sportpädagogik*, 37(6), 44-46.
- Wiesche, D. (2023). Wenn Leistungen vorgeführt werden – Zum Zusammenhang von Leistungen und dem Schamerleben im Sportunterricht. In D. Wiesche & N. Gissel (Hrsg.), *Leistung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 259-278). Springer.

