

# Verbale Kommunikation im Sportunterricht

## Dialogizität als Handlungsorientierung für Sportlehrkräfte

Johannes Gutbrod & Ingo Wagner

### Abstract

Unterricht fußt auf einer gelingenden Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen. Im Sportunterricht erscheint dies besonders wichtig, da hier im Gegensatz zum Klassenraumunterricht durch fehlgeleitete sportliche Betätigung körperliche Gefahren entstehen können. U. a. deshalb ist es für Sportlehrkräfte bedeutsam, eindeutig und klar zu kommunizieren. Auf Basis von drei Nuancierungen der dialogischen Gesprächsführung werden daher praktische Handlungsorientierungen für Lehrkräfte im Sportunterricht abgeleitet. Es werden konkrete methodische Vorgehensweisen unterbreitet, die anregend für den praktischen Sportunterricht und seine Reflexion sein können. Der Ansatz kann einerseits zur Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen und andererseits die Anbahnung der Reflexionsfähigkeit der Schüler\*innen in Bezug auf die eigene sportliche Bewegung fördern.

### Englisch

Teaching is based on successful communication between teachers and students. This seems to be particularly important in physical education because, in contrast to classroom teaching, physical harm can result from mis-guided physical activity. Therefore, it is important for physical education teachers to communicate clearly and unambiguously. On the basis of three nuances of dialogue, practical guidelines for teachers in physical education are derived. Concrete methodological approaches are presented that can be stimulating for practical physical education and its reflection. The approach can contribute to the professionalization of teachers and to the development of the students' ability to reflect on their own sports movement.

### Einleitung

Kommunikation ist ein grundlegender Bestandteil jeder Lehr- und Erziehungstätigkeit (Vogel, 2018, S. 9). Sie wird als zentrale Komponente der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen wahrgenommen (Hattie, 2013, S. 141), welche einen sehr großen Effekt auf den Lernzuwachs im Unterricht hat (Hattie & Zierer, 2018, S. 84). Folglich sollte ein Schwerpunkt der Forschung zur Interaktion im Unterricht darauf liegen, wie kommuniziert wird, um die gewünschten Denkprozesse sowie das anvisierte (Problemlöse-)Handeln zu evozieren.

Der Sportunterricht stellt bezüglich der Kommunikation im Unterricht besondere Herausforderungen an Lehrkräfte. Denn einerseits muss Kommunikation im Sportunterricht in besonderem Maße eindeutig und klar sein, um zu verhindern, dass Lernende sich und andere physisch gefährden, beispielweise durch Zusammenstöße, falsche Hilfestellung o. Ä. Andererseits wird die Kommu-

nikation im Sportunterricht besonders erschwert durch akustische Raumgegebenheiten, einen erhöhten Lärmpegel und eine heterogene Schülerschaft (Wagner et al., 2021) sowie durch die Bewegung der Lernenden im Lernraum, wodurch teilweise große Distanzen zwischen den Kommunizierenden entstehen. Zugleich ist Kommunikation von Lehrkräften im Sportunterricht gekennzeichnet durch ein großes Spektrum, das von einfachen, befehlsförmigen Anweisungen zur Ausführung von Bewegungen bis hin zur komplexen, kritischen Reflexion von Handlungen reichen kann (Wagner, 2016).

Vor dem Hintergrund der fachspezifischen, hohen Bedeutung verbaler Kommunikation im Sportunterricht, drängt daher die Klärung folgender Forschungsfrage: Welche Handlungsorientierungen kann die Sportpädagogik Sportlehrkräften zur Gestaltung der verbalen Kommunikation im Sportunterricht bieten, um das gewünschte (Bewegungs-)Handeln der Schüler\*innen adäquat anleiten zu können? Zur Beantwortung werden im Folgenden der bisherige Forschungsstand aufgear-

beitet und auf Basis des Ansatzes der Dialogizität Handlungsorientierungen abgeleitet.

## Forschungsstand zur verbalen Kommunikation im Sportunterricht

Bisherige Forschung zur Kommunikation im Sportunterricht umfasst verschiedene Stränge, darunter systemtheoretische Forschung, Analysen zur Sprachbildung, zur Kommunikation via Aufgabenstellungen und Arbeitsblätter sowie zur Gesprächsführung im Sportunterricht:

Wegener und Kastrup (2016) haben Kommunikation im Sportunterricht auf systemtheoretischer Basis nach Luhmann mit pädagogischen Modifikationen nach Kade in einem qualitativen Design analysiert und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass die Verständigung auch bei erfahrenen Sportlehrkräften mitunter nicht so gelingt, wie ursprünglich geplant. Dazu stellt Wegener (2017) Kommunikationsstrategien vor, die sich für die Informationsverbreitung auf Stimmeinsatz, Körpersprache und Medieneinsatz beziehen, hinsichtlich der Verständigung auf adressatengerechte sprachliche Anpassung, Thematisierung der Kommunikation und Beobachtung der Reaktionen und ergänzend Beziehungsarbeit und Motivation beinhalten.

Zur Sprachbildung im Sportunterricht allgemein sei auf eine Übersicht bei Krüger et al. (2019) verwiesen, in der zentrale Grundlagen und Prinzipien zusammengestellt sind. Darüber hinaus hat beispielsweise Friedrich (2013) eine Zusammenstellung vorliegender empirischer Ergebnisse und sprachanalytisch gesicherter Konstrukte vorgenommen, um Potenziale in den unterrichtsanalytischen Diskurs einzubringen, allerdings mit dem Schwerpunkt der Analyse und Förderung im Kontext des Erklärens anhand von Redebeispielen.

Neuber (2000) illustriert, dass Lehrkräfte bei ihrer Kommunikation innerhalb einer Unterrichtsstunde je nach Situation flexibel zwischen Bewegungsanweisungen, -aufgaben und -anregungen wechseln müssen, was sich in den Aufgabenstellungen im Sportunterricht spiegelt. Neuere Forschungen kontextualisieren dies in der Diskussion um kompetenzorientierten Sportunterricht und eruieren explorativ Umsetzungspotenziale (Roth, 2014), beispielsweise für Lernaufgaben (Pfitzner, 2012). Weiterführend werden auch Handlungshilfen für die motivierende Kommunikation durch Aufgabenstellungen auf Basis der Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan abgeleitet (Weber, Reuthorst & Kastrup, 2017).

Des Weiteren existiert Forschungsliteratur, die sich auf schriftliche Kommunikation über Arbeitsblätter bezieht und hierzu Gestaltungs- und Einsatzhinweise gibt (Wagner, 2016; Wegener, 2019).

Zu mündlicher verbaler Kommunikation liegt ein sportpädagogischer Fokus auf Gesprächen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen mit dem Ziel der Reflexion, wozu auch methodische Hinweise abgeleitet worden sind (Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016). Diese Intention von Kommunikation hat im Spannungsfeld mit der Forderung nach möglichst viel körperlich aktiver Bewegungszeit (z. B. Breithecker et al., 2021) (und folglich eher geringen Zeitfenstern für Gespräche) zu kontroversen Diskussionen in der Sportpädagogik geführt (Krüger & Hummel, 2019).

Insgesamt ist sprachliche Kommunikation für den Sportunterricht noch „weitestgehend unerforscht“ (Krieger et al., 2019, S. 67) und bisher „kein zentrales Thema der Sportdidaktik“ (Schierz & Serwe-Pandrick, 2019, S. 267). Das liegt laut Schierz und Serwe-Pandrick (2019) u. a. daran, dass die Sportdidaktik in ihren dominanten Fachdiskursen vielmehr der Bewegung und dem Körper als fachlich genuinen Medien der Weltbegegnung ihre besondere Aufmerksamkeit schenkt.

Somit wird aus der Darstellung bisheriger Forschungsarbeiten deutlich, dass zwar systemtheoretische, sprachanalytische, kommunikationstheoretische oder psychologische Sichtweisen bereits Berücksichtigung erfahren haben, jedoch noch ein Forschungsdefizit bei der theoriegeleiteten Handlungsorientierung aus allgemein pädagogischer Perspektive besteht. Hier erscheint der folgende Ansatz der Dialogizität aus der Schulpädagogik vielversprechend für den Sportunterricht.

## Pädagogische Theorie der Dialogizität

In der schulpädagogischen Literatur liegen zur Kommunikation viele verschiedene Ansätze vor. Hilbert Meyer spricht beispielsweise von *sinnstiftendem Kommunizieren* (Meyer, 2016, S. 67 ff.). Meyer versteht darunter den Prozess, „in dem die Schüler im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehrlernprozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben“ (Meyer, 2016, S. 67). Laut Klaus Zierer informieren erfolgreiche Lehrpersonen „Lernende und Eltern über die Sprache der Bildung“ (Zierer, 2020, S. 16).

Den hier exemplarisch aufgeführten Positionen ist die Fokussierung des gegenseitigen Umgangs bzw. der Lehrkraft-Schüler\*in-Beziehung in Bezug auf das gemeinsame Kommunizieren gemein. Zierer spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „erfolgreiche“ Lehrkräfte die Art und Weise ihrer Kommunikation erläutern, denn sie „sehen Unterricht nicht als Einbahnstraße, sondern als Dialog“ (Zierer, 2020, S. 16).

Auf den Dialog als grundlegende Form der Kommunikation will dieser Beitrag eingehen, denn Dialog ist pädagogische Kommunikation par excellence (Mikhail, 2016).

**Dr. Johannes Gutbrod**  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Didaktik (ISD) des Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und Lehrkraft für Sport, Deutsch und Geografie an einem Gymnasium.  
[www.isd.kit.edu](http://www.isd.kit.edu)

[johannes.gutbrod@kit.edu](mailto:johannes.gutbrod@kit.edu)

**Dr. Ingo Wagner**  
Jun.-Professor und Leiter des Arbeitsbereiches für interdisziplinäre Didaktik der MINT-Fächer und des Sports am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), [www.isd.kit.edu](http://www.isd.kit.edu)

[ingo.wagner@kit.edu](mailto:ingo.wagner@kit.edu)

Kurz gesagt: Jeder Dialog ist kommunikative Interaktion, aber nicht jede kommunikative Interaktion ist ein Dialog. Es geht weder um den Nachweis einer Signalübertragung von Sender zu Empfänger noch um die Aufschlüsselung der Aussage in eine Sach-, Selbst-, Beziehungs- und Appellebene (Schulz von Thun, 2019). Dialogisch ist die Kommunikation zwischen zwei Personen immer dann, wenn Argumente ausgetauscht werden und der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Habermas, 1995, S. 161) zählt. Die sachgerechte Argumentation ist die konstitutive Idee zum Dialog und gibt damit das *methodische Vorgehen* einer Lehrkraft im pädagogischen Sinne vor. Im Dialog werden Argumente ausgetauscht – das konstituiert den Dialog. Ein Dialog bedarf nicht notwendigerweise einer sprachlichen Ausführung – Taten, Körperhaltung oder Bewegungen sind ebenso als Argumente anzusehen. „Im Argumentieren bzw. in der argumentativen Auseinandersetzung zeigt sich [aber] das spezifische Moment“ (Mikhail, 2016, S. 200) pädagogischen Handelns im Unterricht. Damit ist gemeint, dass das pädagogische Gegenüber – in der Schule also die Schüler\*innen – dialogisch dazu aufgefordert werden, die Inhalte des Unterrichts auf deren Sachlogik zu überprüfen.

Freilich möchte eine Lehrkraft die Schüler\*innen im Unterricht nicht überreden, sondern sie möchte die Kinder überzeugen. Wenn die Kinder im Sportunterricht bspw. die Korbwurfttechnik erlernen sollen, wird die Lehrkraft versuchen, die Vorteile der vorgeführten Technik mit dem abknickenden Handgelenk zu erläutern und die Kinder können nach einiger Übungszeit – durch eine erhöhte Trefferquote – diese Vorteile auch einsehen. Eventuell lassen sie sich auch durch ein Video eines professionellen NBA-Spiels überzeugen, in dem Spieler die Technik anwenden.

Schüler\*innen „lassen sich nicht einfach darüber belehren, lassen sich nichts in der Manier einer Konsumentin beziehungsweise eines Konsumenten beibringen – sondern sie prüfen gedanklich“ (Mikhail, 2020, S. 14) die Argumente der Lehrperson auf ihre Stimmigkeit und sachlogische Stringenz. Die Schüler\*innen „argumentieren möglicherweise dagegen, widersprechen, führen Gegengründe an usw.“ (Mikhail, 2020, S. 14) – kurzum: Sie führen ihrerseits Argumente ins Feld. „Das Argument erzwingt keine Handlung, sondern bewegt den anderen, selbst zur Einsicht zu kommen, damit er handeln kann“ (Ladenthin, 2020, S. 20).

Überzeugung durch Argumentation allerdings setzt ein Gegenüber voraus, das Gründe einsehen kann, wofür einzig „das Argumentieren geeignet“ (Mikhail, 2016, S. 200) ist. Allein die Handlung der Argumentation schafft für Schüler\*innen im Unterricht die Möglichkeit, das Gelehrte nachvollziehen zu können. Mikhail spricht in diesem Zusammenhang von „der Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen“ (ebd.) und meint damit, die Argumente der Lehrkraft werden im Unter-

richt im Allgemeinen zum *Nachdenken* bzw. im Sportunterricht im Besonderen zum *Nachahmen* im wahrsten Sinne des Wortes aufgegeben. Indem Schüler\*innen denkend nachvollziehen und körperlich durch Bewegung nachahmen, was die Lehrkraft argumentativ vorlegt und veranschaulicht, können sie sportliche Bewegungen lernen.<sup>1</sup>

Diese allgemeine schulpädagogische Theorie bedarf weiterer Konkretisierung und fachspezifischer Differenzierung, die im nächsten Kapitel zum Begriff des Argumentierens geliefert wird.

## (Neue) Handlungsorientierung: situationsadäquates Argumentieren

Der Ansatz des Argumentierens wird hier nun insofern erweitert, als dass die Argumente der Lehrkraft in Bezug zu den Aufgaben im Unterricht gewählt werden. Argumente bzw. deren Auswahl stehen in direkter Abhängigkeit von den Anforderungen, die die Aufgaben im Unterricht an den Unterricht stellen. Für das pädagogische Arbeitsfeld Schule kann das Prinzip des Dialoges und die pädagogisch handlungsleitende Idee der Argumentation noch weiter entfaltet werden.

Unter Argumentation verstehen die Autoren eine bestimmte „geprägte Gestaltung des Unterrichts. Gemeint ist die Forderung, Unterricht [...] als Praxis des Gründen-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens zu gestalten“ (Mikhail 2022, S. 189). Argumente sind Angaben von Gründen, unter dem Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

Eine Lehrkraft fordert beispielsweise eine Schülerin auf, einen Korbwurf im Basketball auszuführen. Um die korrekte Technik zu erlernen, bietet es sich an, deren Merkmale zuvor zu erläutern und diese zum Beispiel anhand von verschiedenen Stationen mit individuellem Feedback durch die Lehrperson üben zu lassen (*instruktional*).

<sup>1</sup> Wenn jemand geneigt wäre, dem dialogischen Argumentieren als Grundsatz pädagogischer Kommunikation zu widersprechen, würden hierfür bereits Argumente in Anschlag gebracht. Es würde argumentiert werden, weshalb das Argumentieren nicht der grundlegende Modus pädagogischer Kommunikation sei. Ein Argument muss dabei nicht ausdrücklich bzw. notwendigerweise sprachlich formuliert werden. Eine Tat, oder Verhaltensweisen oder schlichte Resignation können auch als Argument begriffen werden. So war bspw. der berühmte Fingerzeig von Stefan Effenberg gegen das Publikum durchaus als Argument gemeint, selbst wenn es nicht sonderlich durchdacht war. Das Ergebnis wäre dann allerdings immer dasselbe: Es entstünde ein Dialog. Dann würde aber wiederum genau die Position eingenommen, die doch eigentlich bestritten werden sollte (Mikhail, 2020, S. 14 ff.).

Wenn es beispielsweise darum geht, das Dribbling zu vertiefen, schneller und effektiver zu dribbeln oder Finten zu erlernen, bietet sich ein *autonomes Setting* an, in dem Schüler\*innen die Bewegungen üben können, die für ihr jeweiliges Fertigkeitslevel angemessen sind. Wer behände und schnell mit dem Ball an den Gegenspieler\*innen vorbei dribbeln kann, kann Überzahlsituationen kreieren und der Mannschaft einen Raumvorteil verschaffen.

Das eigentliche Basketballspiel kann idealerweise in einem *kooperativen Setting* erlernt werden, da sich erst ab einer bestimmten Anzahl an spielenden Personen basketballspezifische Konstellationen auf dem Spielfeld ergeben. Die Angriffstaktik Pick and Roll ist ohne Mit- und Gegenspieler\*in schlachtweg nicht authentisch anzuwenden, mithin nicht spielbar.

Es gilt somit, Argumente den jeweils gewählten Phasen des Unterrichts adäquat anzupassen, sodass die Schüler\*innen der Möglichkeit nach wissen können, was von ihnen erwartet wird. Die Autoren gehen davon aus, dass sich Lernphasen im Unterricht grob auf (mindestens) drei verschiedene Weisen darbieten lassen: Es gibt eine *instruktionale*, *kooperative* oder *autonome Lernphase* im Unterricht. D. h. entweder wird nach einem *vorgegebenen* Muster alleine gelernt, wie bspw. beim Korbwurf im Basketball, oder es wird *mit anderen gemeinsam* in einer Gruppe gelernt, wie bspw. beim Basketballspiel. Schließlich kann auch *selbstbestimmt alleine* gelernt werden, wie das bspw. beim Dribbeln lernen der Fall ist, denn wann und wo ein Dribbling wie lange angesetzt werden soll, entscheiden im Beispiel allein die Spielerinnen (Gutbrod, 2018, S. 172 ff.). Anhand dieser Phasen soll im Weiteren die Auswahl der Argumentation erörtert werden. Dabei geht es jedoch nicht darum, „vorzuschreiben“, wie welcher Inhalt zu unterrichten sei.

Vielmehr geht es in diesem Beitrag „um das reflektierte Bewusstwerden“ (Zierer, 2016, S. 80), verschiedene Handlungsorientierungen im und durch das Argumentieren aufzuzeigen, was im Folgenden erläutert wird.

### **Normierung als Argument**

Soll eine Unterrichtsaufgabe *instruktional* eingeführt werden, bedarf es klarer und strukturierter Argumente. Das Erlernen einer sportlichen Bewegung verhält sich im Sportunterricht dann ähnlich wie beim Schreiben lernen. Beim Recht-Schreiben lernen besteht keine Autonomie. Denn es ist ja gerade die dahinterliegende Idee der Rechtschreibregeln, dass alle Personen, die Deutsch schreiben, die Worte gleich schreiben, um sie so verständlich für alle zu machen. Das *instruktionale* Vorgehen bspw. durch eine methodische Reihe, verhält sich analog zum Schreiben lernen.

Im Sportunterricht fallen hierunter alle Bewegungen, die normiert sind, wie z. B. oft beim Turnen oder bei

einigen Leichtathletikdisziplinen. Normiertes Turnen lässt bspw. Kreativität und Autonomie in der Aneinanderreihung der Bewegungen, kaum aber in deren Ausführung, zu. Denn hier gibt es transparente Kriterien, wie eine Bewegung richtig auszuführen ist. Scharenberg rät Lehrkräften in diesem Zusammenhang dazu, „unmissverständliche Sprache und klare Bewegungsvorstellung bei allen Beteiligten“ (Scharenberg, 2021, S. 25) zu erzeugen. Denn die Argumente für eine *instruktionale Lernphase* sollten – wie Scharenberg angibt – *unmissverständlich* sein, da sie sonst bei Schüler\*innen lediglich zur Verwirrung, nicht zur Klärung der Aufgabenstellung beitragen. Genau dies leistet bspw. eine methodische Reihe, indem sie Bewegungsaufgabe an Bewegungsaufgabe hängt und für die Lernenden veranschaulicht, wie der Körper zu bewegen ist. Es bedarf dabei in der Reinform keiner Deutung durch die Schüler\*innen, sondern sie sollen das Gesagte sofort anwenden. Daher sind die Lehrkräfte angehalten, sich klar und direkt auszudrücken: „Direkte Instruktion, als eine Form des Unterrichts, in der die Lehrperson klare Ziele verfolgt und die Schülerinnen und Schüler bewusst zur Zielerreichung hinführt, erreicht nach Hattie eine überdurchschnittliche Effektstärke (Zierer, 2016, S. 61). Was damit gemeint ist, lässt sich als *instruktionale Argumentation* im Sportunterricht zielführend einsetzen: „Letztlich ist damit ein Unterricht beschrieben, in dem sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden genau wissen, wer, was, wann, warum, wie und wo und mit wem zu tun hat“ (Zierer, 2016, S. 62).

### **Handlungsalternativen veranschaulichen als Argument**

Lernen im Sportunterricht kann allerdings auch anders angegangen werden. Viele Sportarten erfordern *kooperatives Handeln*, so z. B. alle großen Spielsportarten. Alle Spiele fußen darauf, dass sie gemeinsam gespielt werden. Hier hängen die Bewegungen des einen Spielers von der Bewegung des Mit-, oftmals gar noch denen des Gegenspielers ab. Ob die Aufbauspielerin im Basketball ein risikoreiches Dribbling beginnt, hängt auch davon ab, wo sich ihre Mitspielerinnen befinden. Solche sportlichen Bewegungen stehen oftmals in Abhängigkeit von anderen Schüler\*innen.

Eine *kooperative Lernform* im Sportunterricht zielt darauf ab, gemeinsam in Gruppen zu lernen. Hier stehen, neben dem Bewegungslernen, vor allem auch Schlüsselqualifikationen im Vordergrund: Teamfähigkeit, Empathie, gegenseitiges Anerkennen von Argumenten, kommunikative Auseinandersetzung mit Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Durch wertschätzende Diskussion sollen Kinder mit- und voneinander lernen (Gutbrod, 2018, S. 172). Hattie weist dem kooperativen Lernen eine Effektstärke von 0,42 nach (Zierer, 2016, S. 63). Kooperatives Lernen ist allerdings nur dann erfolgreich, wenn die Schüler\*innen „wissen,

worum es geht, was zu tun ist, womit gearbeitet werden soll“ (Zierer, 2016, S. 64). Die Argumentationsmuster verschieben sich daher. Wo in einer *instruktionalen Argumentation* noch klare und deutliche Ansprachen verlangt wurden, liegt der Fall beim kooperativen Argumentieren in seiner Reinform etwas anders. Denn ob eine Entscheidung bspw. ein risikoreiches Dribbling im Basketballspiel zu nehmen, richtig oder falsch ist, lässt sich nicht so sicher und eindeutig bestimmen.

Die Argumente einer kooperativen Vorgehensweise im Unterricht sollten sich daher klar innerhalb der Grenzen der gestellten Aufgabe bewegen. Sie sind nach dem Modus *Handlungsalternativen aufzeigen* gestrickt. Um das Beispiel von oben noch einmal aufzugreifen: Entscheidet sich die Schülerin für das risikoreiche Dribbling, so hat sie in diesem Moment des Spiels wahrscheinlich keine bessere Alternative zum Dribbling gesehen (oder, falls es ihr gar nicht um den Sieg des Spiels ging, wollte sie ggf. zeigen, wie gut sie dribbeln kann – was im Übrigen auf Dialogpotenziale zu Intentionen verweist). Es ist also einerseits wichtig, die Situation nachzustellen und ihr argumentativ zu veranschaulichen, welche anderen Möglichkeiten sie statt des Dribblings gehabt hätte. Andererseits ist es ebenso notwendig, den Mitschülerinnen zu veranschaulichen, wie sie durch ihre Bewegung der Mitspielerin noch mehr Handlungsalternativen hätten geben können.

### Nondirektivität als Argument

Der Sportunterricht kennt auch Bewegungsaufgaben, die weder von vorgegebenen Mustern noch von anderen Personen abhängen. Laut der Studie *Visible Learning* hat innerhalb der Lehrkraft-Schüler\*in-Beziehung der affektive Outcome *nondirektiv* die größte Effektstärke von über 0,7 (Hattie, 2013, S. 142). Deshalb kann bspw. Gissel für den Sportunterricht auch Phasen einfordern, „die Möglichkeiten geben, Selbstbestimmung, [...] einzuziehen und zu gestalten“ (Gissel, 2019, S. 218). Autonome Handlungsformen im Sport sind bspw. durch Trendsportarten gegeben. Eine ganz bestimmte Trendsportart ist *erstens* oftmals nicht durch den Bildungsplan explizit vorgegeben und *zweitens* kann die Entscheidung, welche Trendsportart durchgeführt wird, den Schüler\*innen selbst obliegen. Lehrkräfte können hier nondirektiv unterrichten. Das primäre Ziel solcher Unterrichtsphasen und -inhalte ist neben der Wissensvermittlung, die Gelegenheit der Schüler\*innen „an den selbstentschiedenen Aufgaben zunehmend ihre Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit“ (Rekus, 1993, S. 247) zu entfalten.

Argumentationsstrategien für autonome Handlungsformen sind weder *instruktional* angelegt, noch sind sie wie die der Kooperation gedacht, sondern sie sollen den Kindern selbst überlassen bleiben. Es geht hierbei um möglichst kreative Bewegungsausführungen, wie sie bspw. beim Tanzen vorkommen, wenn die Kinder

selbstständig zur Musik Bewegungen finden und sich in rhythmischer Art und Weise zur Musik bewegen. Denkbar ist allgemeiner auch, verschiedene Bewegungsprobleme zu erkennen, zu erkunden und nach eigenen Lösungen hierfür zu suchen. Im Parcours zeigt sich dies bspw. da es hier keine Begrenzungen der Bewegung durch Vorgaben gibt. Sich einem Traceur gleich durch einen Hindernisparcours in der Sporthalle zu bewegen, gibt den Schüler\*innen alle Möglichkeiten der freien Entfaltung. Sie können so z. B. Anforderungen erkennen, Vorwissen aktivieren, Handlungsstrategien aktivieren und anwenden, Verantwortung übernehmen, leibliche Wahrnehmungs- und Selbstregulierungskompetenz entwickeln (Gissel, 2019, S. 179).

Eine Lehrkraft hilft ihnen dabei, indem sie die Schüler\*innen auf ihrem einmal eingeschlagenen Bewegungsweg hilft, motiviert und hierzu Feedback gibt. Die Argumente sollten folglich die Selbstbestimmung der Kinder nicht beeinflussen, sondern sie „bei der Stange“ halten. „Wohin gehst du? Wie kommst du voran? Wohin geht es als Nächstes?“ (Zierer, 2016, S. 65). Die Argumente sollten daher animierend, anspornend bzw. ermutigend sein. Um beim oben genannten Beispiel zu bleiben: Vielleicht kann die Lehrkraft die Kinder auch inspirieren und in ihrer Bewegungsausführung durch Lob befruchten, noch kreativere Ausdrucksformen im Tanz zu finden oder den Parcours noch eleganter zu durchqueren.

### Fazit und Ausblick

Die explizite Kommunikation im Sportunterricht ist bisher kaum Gegenstand der Forschung. Dieser Aufsatz nimmt sich daher dieser Leerstelle an und versucht durch das Aufzeigen verschiedener formaler Argumentationsstrukturen, Lehrkräften Handlungsalternativen und Handlungsoptionen für ihre tägliche Arbeit aufzuzeigen. Es handelt sich daher nicht nur um eine erste Systematisierungsstruktur für unterrichtliche Handlungen, sondern vor allem um ein Hilfsmittel zur Reflexion und Sensibilisierung der eigenen (sprachlichen) Handlungen im Unterricht. Es wird versucht, den Lehrkräften eine Unterscheidung an die Hand zu geben, die sie vielleicht implizit kennen, aber so kaum explizit zur Reflexion in Anschlag gebracht hatten.

Was in solch einem Aufsatz theoretisch-analytisch unterschieden werden kann, ist in der unterrichtlichen Praxis nicht immer trennscharf abzugrenzen, da Lehrkräfte zwischen den verschiedenen Phasen immer wieder wechseln. Im Unterricht eine *instruktionale*, eine *kooperative* und eine *autonome* Phase nachzuweisen, dient mit einem Wort Herbarts „weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er tut, als dass sie in der Praxis sichtbar werden dürfte“ (Herbart, 1984, §43) und leistet dennoch einen Anteil zur Professionalisierung von Lehrkräften.

Schließlich sehen die Autoren diesen Aufsatz auch als eine mögliche Antwort auf die fachdidaktische Diskussion innerhalb der Sportpädagogik. Hier wird darüber diskutiert, ob eine Reflexion der eigenen Bewegungserfahrung durch Schüler\*innen ein Bestandteil des Sportunterrichts sein soll. Wenn die Lehrkräfte ihren Schüler\*innen die Art und Weise ihrer Argumentation erläutern, also im wahrsten Sinne des Wortes dialogisch handeln, könnte dies auch einen Beitrag zu Reflexionsfähigkeit im Sportunterricht darstellen. Schüler\*innen würden für sich die Frage beantworten müssen, warum erläutert meine Lehrkraft sportliche Bewegungen und Anweisung auf diese und nicht auf eine andere Art und Weise. Es könnte dann ein reflektiertes Verständnis der eigenen Bewegung auf Seiten der Schüler\*innen entstehen.

## Literatur

- Breithecker, J., Jaitner, D., Lohmann, J., Linke, D., Siegle, M., Lames, M. & Brandl-Bredenbeck, H. P. (2021). Bewegungszeit, Belastungsintensität und Bewegungsumfang im Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51, 290-301.
- Friedrich, G. (2013). Erklärungen über Erklärungen. In J. Gießing & M. Giese (Hrsg.), *Bewegung, Semiotik, Training – eine Würdigung der Arbeiten des Sportwissenschaftlers Eberhard Hildenbrandt* (S. 11-23). Tectum.
- Gissel, N. (2019). *Kritisch-konstruktiver Sportpädagogik. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik des Sports*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Gutbrod, J. (2018). *Schule und Gemeinschaft. Eine problemhistorische Rekonstruktion*. Peter Lang.
- Habermas, J. (1995). *Wahrheitstheorien* (1972). In ders. (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (S. 127-186). Suhrkamp.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriß pädagogischer Vorlesungen* (Bd. 1). Besorgt von Josef Esterhues. Ferdinand Schöningh.
- Krieger, C., Heemsoth, T., Gogoll, A., Jeisy, E. & Kleinknecht, M. (2019). Zum Zusammenhang von sportunterrichtsbezogenem Wissen, sportunterrichtlicher Leistung und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), 67-83.
- Krüger, M. & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen? Zur Kritik am reflective turn der deutschen Sportpädagogik. *sportunterricht*, 68(10), 469-473.
- Krüger, M., Kaulvers, J., Haller, P., Lakehal, S., Mavruk, G., van de Sand, S., Süßenbach, J. & Gebken, U. (2019). Sprachbildung im Sportunterricht – Begriffe, Grundlagen und Perspektiven. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), 84-105.
- Ladenthin, V. (2020). Argumentieren im Pädagogikunterricht. *Pädagogik Unterricht*, 40(2-3), 20-30.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht* (11. Aufl.). Cornelsen.
- Mikhail, T. (2016). *Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis*. Ferdinand Schöningh.
- Mikhail, T. (2020). Dialogizität als Grundsatz pädagogischen Handelns. *Pädagogik Unterricht*, 40(2-3), 10-19.
- Mikhail, T. (2022). Dialogizität. In C. Püttmann & E. Wortmann (Hrsg.), *Handbuch Pädagogikunterricht* (S. 189-192). Utb.
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd. 45). Academia.
- Pfitzner, M. (2012). Aufgabenkultur im Sportunterricht – von etablierten Methoden des Sportunterrichts und Lernaufgaben. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten: Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 53-66). Shaker.
- Rekus, J. (1993). *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Juventa.
- Roth, A.-C. (2014). Eine gute Aufgabe ist mehr als die formulierten Aufgabenstellung – explorative Annäherung an ein Gelingen kompetenzorientierten Sportunterrichts. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht – Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 205-230). Springer.
- Scharenberg, S. (2021). Mut zur Hilfeleistung im Gerätturnen. *SportPraxis*, 6, 21-25.
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2019). „Darf man nicht machen. Ist ein Foul“ – eine rekonstruktive Fallstudie zur moralischen Kommunikation und Objektivierung im Sportunterricht. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht – Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 267-291). Springer.
- Schulz von Thun, F. (2019). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. (56. Auflage). Rowohlt.
- Serwe-Pandrick, E. & Gruschka, A. (2016). Reflexion über Sport im Sportunterricht: Annäherung an die Logik praktischer Versuche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April – 2. Mai 2015 in Bochum* (S. 21-49). Feldhaus.
- Vogel, I. C. (2018). Kommunikation – Eine Einführung (2. Auflage). In ders. (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 9-31). Klinkhardt.
- Wagner, I. (2016). *Wissen im Sportunterricht*. Meyer & Meyer.
- Wagner, I., Bartsch, F. & Rulofs, B. (2021). Unterschiede zwischen Schüler\*innen im Sportunterricht in der Wahrnehmung von Lehrkräften – Entwurf einer Strukturierung auf Basis einer quantitativen Befragung von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51, 277-289. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00716-8>
- Weber, M. L., Rethorst, S. & Kastrup, V. (2017). Motivationsförderliche Kommunikation – zur Bedeutung von Aufgabenstellung und Feedback im Sportunterricht. *sportunterricht*, 66(10), 296-301.
- Wegener, M. (2017). Kommunikation im Sportunterricht – Anforderungen und Strategien für Sportlehrkräfte. *sportunterricht*, 66(10), 291-295.
- Wegener, M. (2019). Das Arbeitsblatt als Kommunikationsmedium im Sportunterricht. *sportunterricht*, 68(8), 351-355.
- Wegener, M. & Kastrup, V. (2016). „Darf ich mal versuchen?“ Verständigung im Sportunterricht. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April – 2. Mai 2015 in Bochum* (S. 119-128). Feldhaus.
- Zierer, K. (2016). *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for teachers“*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. (2020). *Visible Learning 2020: Zur Weiterentwicklung und Aktualität der Forschungen von John Hattie*. Herausgegeben von der Konrad Adenauer Stiftung. Berlin. (Stand 01.02.2020). <https://www.kas.de/documents/252038/7442725/Visible+Learning+2020.pdf/e664fc77-2b6e-bc9d-f6a1-9b8075268a50>