universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprache und Sprechen in »Unterrichtspraktischen Studien Bewegung und Sport«. Eine qualitative Mikroanalyse des Verbalverhaltens von Studierenden in didaktischen Situationen.“

verfasst von / submitted by

Iris Roßmanith

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 350 482
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Italienisch UF Bewegung und Sport
Betreut von / Supervisor	Ao. Univ.- Prof. Dr. MMag. Konrad Kleiner

Wien, am 13. Februar 2016

Grazie mille!

An euch, lieber Papa, liebe Mama, für alles, was ihr für mich bisher in meinem Leben getan habt. Für das Schaffen eines liebevollen Zuhauses, in das ich immer wieder unglaublich gerne zurückkomme, für das Anbieten nicht nur eines offenen Ohres in allen Lebenslagen, für emotionalen Rückhalt und euer Vertrauen sowie eure Wertschätzung, die ihr mir entgegenbringt. Ebenfalls danke ich euch vielmals, für die stets großzügige finanzielle Unterstützung, mit der ihr mir eine angenehme und sorgenfreie Studienzeit ermöglicht habt.

An dich, mein lieber Lukas, für deine endlose Geduld, mit der du mein zeitweise emotional forderndes Gemüt in für mich turbulent erscheinenden Zeiten erträgst und deine Zuneigung mir gegenüber, die dich für mich so verlässlich und uns so solide macht. Vor allem aber danke ich dir an dieser Stelle, für deinen unerschütterlichen Optimismus und Pragmatismus, der mir nicht nur einmal die notwendige Courage gegeben hat, ins kalte Wasser zu springen.

An meine Freundinnen Gabriela, Kathrin, Susanne und Therese, die ich noch vor eigentlichem Studienbeginn gewonnen habe und denen ich für die Erlebnisse und Verrücktheiten danke, die wir bisher gemeinsam erlebt haben. Auf dass noch viele folgen mögen und unsere Bande sich erhalten!

An euch, Isabella und Martin, für eure Freundschaft, die ich sehr genieße und unsere unglaublich schöne Reise in ein verzaubertes und zugleich verrücktes Land, deren besondere Erinnerungen mir in Denkpausen während des Verfassens dieser Arbeit, immer wieder in den Sinn gekommen sind.

Und nicht zuletzt an Sie, sehr geehrter Herr Prof. Dr. MMag. Kleiner, an dich, lieber Konrad, für das mir entgegengebrachte Vertrauen, diese Arbeit gewissenhaft und den umfassenden Anforderungen entsprechend zu verfassen sowie für die stets tatkräftige und wohlwollende Unterstützung bei allen Schritten ihrer Realisierung.

Iris Roßmanith

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 9
1.1 Überblick über die Forschungsperspektive 9
1.2 Hinführung zur Problemstellung 10
1.3 Gliederung 11
1.4 Methodische Vorgehensweise 12
2 Kommunikation als interpersonaler Prozess 13
2.1 Grundlegende Definition von Kommunikation 13
2.2 Der interpersonale Kommunikationsprozess als Zeichentransport 14
2.3 Kommunikation aus Sicht der Pragmatik - eine Erweiterung des interpersonalen Kommunikationsbegriffes 16
2.4 Watzlawicks Kommunikationstheorie: die fünf pragmatischen Axiome der Kommunikation 18
2.5 Kommunikation als Operation zwischen sozialen Systemen (Luhmann) 20
2.6 Das Kommunikationsmedium: verbale Sprache 24
2.7 Funktionen von Kommunikation und Sprache 26
2.8 Barrieren und Störmomente für verbale Kommunikation in Form von Sprechakten 28
2.8.1 Umgebungs- und personenabhängige Störquellen kommunikativer Prozesse 28
2.8.2 Missverstehen und Nichtverstehen sprachlicher Zeichen 29
2.8.3 Direkt- und Indirektheit von Sprechakten 30
2.8.4 Soziale Beziehungen und Normen 31
2.8.5 Übereinstimmungsfehler im sprachlichen Kode 31
Zusammenfassung und kritische Betrachtung 33
3 Kommunikation als interpersonaler Prozess im Unterricht 38
3.1 Unterricht: dyadische Kommunikation oder Gruppenkommunikation? 38
3.1.1 Dyadische Kommunikation 38
3.1.2 Kommunikation in Gruppen 38
3.1.3 Fazit 40
3.2 Beispiele für schematische Abläufe von unterrichtlicher Kommunikation 41
3.2.1 Der klassische LehrerInnenvortrag 41
3.2.2 Der LehrerInnenvortrag mit Regiefunktion 42
3.2.3. Entwickelnde Lehrgespräche zwischen LehrerInnen und SchülerInnen 42
3.3 Der Dialog als Schema unterrichtlicher Kommunikationsverläufe 43

3.3.1 Formen und Funktionen von Dialogen im Unterricht 44
3.3.2 Voraussetzungen zur Umsetzbarkeit von lernzentrierten LehrerIn-SchülerInnen-Dialogen....46
3.4 Pädagogische-erzieherische bzw. didaktische Funktionen und Bedeutung von verbalkommunikativen Prozessen im dialogischen Unterricht 47
3.4.1 Bedeutung von verbalkommunikativen Prozessen im dialogischen Unterricht 47
3.4.2 Pädagogisch-erzieherische Funktionen verbalkommunikativer Prozesse im dialogischen Unterricht....47
3.4.3 Didaktischen Funktionen verbalkommunikativer Prozesse im dialogischen Unterricht 49
3.5 Abhängigkeitsmomente für erfolgreiche Unterrichtskommunikation 50
3.5.1 Beziehung zwischen Lehrperson und SchülerInnen als KommunikationspartnerInnen 50
3.5.2 Rollenzuweisung und Selbstkonzept der KommunikationspartnerInnen....51
3.5.3 Die verbale Message der LehrerInnen 53
3.5.4 Zusammenhang von Verbalisierung und Lerntypen 53
3.5.5 Gerichtetheit des Verbalverhaltens 54
3.6 Störmomente für verbale Unterrichtskommunikation 55
3.6.1 Angst vor Kommunikation 56
3.6.2 Verstellung der Lehrperson....56
3.6.3 Filtration der Wahrnehmung....57
3.6.4 Unkonzentriertheit....57
3.6.5 Unvermögen, aktiv zuzuhören 57
Zusammenfassung und kritische Betrachtung....59
4 Unterrichtsgespräche als modellhafte Charakterisierung der dialogischen Unterrichtskommunikation....62
4.1 Definition des Gesprächsbegriffs 62
4.2 Abgrenzung und Charakterisierung von Unterrichtsgesprächen....63
4.3 Formen von Unterrichtsgesprächen 64
5 Kommunikation als interpersonaler Prozess im Sportunterricht- Gesprächsformen zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen in präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phasen des Unterrichtsverlaufes....67
6 Das Kommunikationsmedium: Sprache und Verbalverhalten von Lehrpersonen im Unterricht „Bewegung und Sport"....72
6.1 Überblick über die Forschungslage....72
6.1.1 „Zur Theorie des sensomotorischen Lernens" (Ungerer)....74
6.1.2 „Zur Theorie der Unterrichtssprache" (Priesemann)....74

6.1.3 „Die Sprache des Lehrers" (Spanhel) 75
6.1.4 „Sprache und Bewegung" (Hildenbrandt) 75
6.1.5 „Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht" (Drexel) 76
6.1.6 „Sprache und Sprechen im Sport" (Digel) 76
6.1.7 „Zur Lehrersprache im Sportunterricht" (Köppe & Köppe) 76
6.1.8 „Systematische Beobachtung verbaler und extraverbaler Kommunikation im Sportunterricht" (Rehbein) 77
6.1.9 „Untersuchung der verbalen und non-verbalen Kommunikation sowie unterrichtsbezogener Einstellungs- und Verhaltensweisen" (Kleiner) 77
6.1.10 „Sprechen im Sportunterricht - eine Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern" (Kuhlmann) 77
6.1.11 „Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers" (Friedrich) 78
6.2 Funktionen und Bedeutung der Sprache" für die Initialisierung von motorischen sowie kognitiven Lernprozessen im Unterricht „Bewegung und Sport 78
6.3 Sportunterrichtspezifische Bedingungen für Kommunikation, LehrerInnensprache und Verbalverhalten 82
6.3.1 Äußere Bedingungen 82
6.3.2 Innere Bedingungen 84
6.4 Formen der SportlehrerInnensprache 86
6.4.1 Fach- und Verständigungssprache 86
6.4.2 Zusammenhang von Gesprächsformen, Sprechhandlungen und Sprachformen 87
6.4.3 Konzeptionelle sowie funktionelle Betrachtung ausgewählter Sprachformen im Sportunterricht 90
Zusammenfassung und kritische Betrachtung 96
7 Ermittlung der Daten und Auswertung 99
7.1 Setting der Untersuchung 99
7.2 Durchführung der Untersuchung 101
7.3 Methoden der Datenanalyse 103
7.3.1 Konversationsanalyse als Methode zur Datenanalyse 103
7.3.2 Kategoriensysteme zur Analyse von Verbalverhalten im Sportunterricht 108
7.4 Erstellung der Transkriptionen 114
7.4.1 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem II (GAT II) 114
7.4.2 Anwendung des GAT II-Systems im Rahmen der Forschungsarbeit 115
7.4.2.1 Durchführung der Transkriptionen 115

7.4.2.2 Designkonventionen 115
7.5 Darstellung der Ergebnisse 119
7.5.1 Charakteristika von sportunterrichtsspezifischen Unterrichtsgesprächen 119
7.5.2 Spezifika realisierter Sprechakte - Direktheit und Gerichtetheit der Äußerungen 123
7.5.3 Aspekte zum typischen Einsatz unterschiedlicher Sprachformen 126
Conclusio 132
Literaturverzeichnis 136
Abbildungsverzeichnis 144
Tabellenverzeichnis 145
Anhang 147
Zusammenfassung 520
Abstract 521

1 Einleitung

1.1 Überblick über die Forschungsperspektive

Im Gegensatz zu den vorwiegend kognitiv orientierten Fächern (z.B. Mathematik, Englisch, Deutsch, Geschichte etc.), gilt der Sportunterricht lange als sprachlos. Grund dafür, ist eine Fokussierung des Unterrichtsfaches auf das Erlernen und den Erwerb von vorwiegend Bewegungsfähigkeit bzw. -fertigkeiten sowie eine vordergründige Körperlichkeit, die eine lehrerInnenzentrierte Sprachverwendung im Rahmen der didaktischen Gestaltung von Lernprozessen überflüssig macht. Lerninhalte werden nicht erklärt und beschrieben, sondern können schlichtweg mithilfe des eigenen Körpers präsentiert werden.

Bis zu Beginn der 1970er Jahre herrscht, aufgrund dieser Auffassung, nur wenig Interesse an der Auseinandersetzung mit sportunterrichtsspezifischer Unterrichtskommunikation innerhalb der sportwissenschaftlichen bzw. sportpädagogischen Forschungsperspektive. In Zusammenhang mit einer Neuorientierung der sprachwissenschaftlichen Diskussion und den neuen Erkenntnissen über wesentliche Aspekte theoretischer Grundlagen interpersoneller Kommunikation, steigt allerdings auch das Forschungsinteresse für die Beschäftigung mit sportunterrichtsspezifischer Kommunikation und Sprachverwendung. Das Sprechen sowie die nonverbale Kommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen bzw. zwischen SchülerInnen und SchülerInnen und auch Lehrpersonen im Teamteaching, wird nunmehr nicht mehr als bedeutungslos für die Wissensvermittlung und Gestaltung didaktisch-methodischer Handlungskomplexe im Bewegungs- und Sportunterricht angesehen. Aufbauend darauf, entwickelt sich die Analyse der kommunikativen Strukturen im Bewegungs- und Sportunterricht für einen Zeitraum von ungefähr zwanzig Jahren zu einem beliebten Forschungsthema und es entsteht eine Vielzahl an Publikationen unter teilweise sehr unterschiedlichen Forschungsperspektiven. Ungerer (1971) nimmt eine der ersten Analysetätigkeiten im Hinblick auf eine Charakterisierung der verbalen Sprachverwendung von SportlehrerInnen vor, wobei er die Bedeutung der Sprache vor allem in Hinblick auf ihre Auswirkung auf die Steuerung der Informationsaufnahme im Rahmen des sensomotorischen Lernens untersucht.

In weiterer Folge revidiert Kuhlmann (1986) die Auffassung einer Bedeutungslosigkeit der Sprache im Sportunterricht, indem er im Zusammenhang mit seiner Forschungsarbeit zu dem Ergebnis kommt, dass verbale Kommunikation zwischen dem/der Sportlehrer/in und der Verlauf von didaktischen Inszenierungen, in einer direkten Kausalbeziehung zueinander stehen. Dabei sind vor allem Ziel, Ausmaß, Gerichtetheit und Bedeutung des Spracheinsatzes ausschlaggebend, die sich in Anpassung an die jeweilige didaktische Situation verändern. Bereits vor Kuhlmann, spricht Priesemann (1971) in diesem Zusammenhang von der Wichtigkeit einer Differenzierung der objekt- und metasprachlichen Funktion von Sprache, um einen erfolgreichen Einsatz zur Gestaltung didaktisch relevanter Prozesse im Sportunterricht zu ermöglichen. Neben Spanhel (1971), Hildenbrandt (1973), Drexel (1975), Digel (1976) sowie Köppe und Köppe (1977), beschäftigt sich auch Rehbein (1978) mit den Charakteristiken der sportunterrichtsspezifischen Sprachverwendung. Dabei greift er die bisherigen Ansätze auf und weist dem Verbalverhalten von SportlehrerInnen in dieser Hinsicht eine lehr- sowie rahmenbezogene Dimension zu, wonach sich das Gesprochene einem Kategoriesystem zuweisen lässt, das wiederum eine Analyse der verwendeten Sprachstrukturen im Sportunterricht möglich macht. Ebenfalls Kleiner (1981) bedient sich eines umfassenden, sportunterricht-spezifischen Kategoriesystems zur qualitativen und quantitativen Analyse des Verbalverhaltens von SportlehrerInnen, wobei eine Konzentration auf die Differenzierung eines aktionalen sowie prä- und postaktionalen Spracheinsatzes in didaktischen Situationen erfolgt.

1.2 Hinführung zur Problemstellung

Wie bereits erwähnt, bietet der Zeitraum vom Beginn der Siebzigerjahre bis ungefähr zur Mitte der Neunzigerjahre, eine Vielzahl an forschungsbasierten Auseinandersetzungen mit Sprache und Sprechen sowie den Spezifika von Kommunikationssituationen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen im Bewegungs- und Sportunterricht. Nach dieser Zeitspanne, flacht das Forschungsinteresse allerdings ab, sodass aktuelle Literatur zur dezidierten Auseinandersetzung mit sportunterrichtsspezifischen Kommunikationssituationen kaum zu finden ist. Erkenntnisse dazu lassen sich allerdings durchaus ebenfalls aus der Auseinandersetzung verschiedener AutorInnen mit grundlegenden Kommunikationstheorien und kommunikationsrelevanten Perspektiven allgemeiner Unterrichtssituationen ziehen, sodass neue Forschungsergebnisse auch auf den Sportunterricht übertragen werden können. Dies ist zulässig, da der moderne Bewegungs- und Sportunterricht nicht mehr ein Unterrichtsfach darstellt, das ausschließlich auf das Erlernen (sport-)motorischer Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten ausgerichtet ist. Eine Abgrenzung von stärker kognitiv orientierten Fächern ist damit nicht mehr gegeben. Neben der Realisierung motorischer Lehr- und Lernzielsetzungen, steht in einem kompetenzorientierten Bewegungs- und Sportunterricht ebenso der selbstständige Erwerb kognitiver bzw. sozial-affektiver Fähigkeiten im Vordergrund. Didaktisch geplante, auf Verständigung aufbauende Kommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen gewinnt dadurch noch einmal an Bedeutung hinzu.

Aufbauend auf diesem Hintergrund, ist es Ziel dieser Arbeit, zu einer neuerlichen Erhebung, Analyse und Interpretation der Sprachverwendung von SportlehrerInnen zu kommen. Dies geschieht auf Basis eines Verständnisses von Kommunikation und Sprachverwendung nach den Prinzipien der pragmatischen Sprechakttheorie, wonach Sprechen als Setzen einer intentionalen Handlung vor einem Gegenüber verstanden wird.

Das Forschungsfeld zur Datenerhebung repräsentieren unterrichtspraktische Übungseinheiten im Rahmen von Lehrveranstaltungen der didaktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden des Faches Bewegung- und Sport des Zentrums für Sportwissenschaft und Universitätssport an der Universität Wien. Im Fokus der Forschungsarbeit, die ausgehend von einer Auseinandersetzung mit grundlegenden kommunikationstheoretischen Perspektiven zu einer Beschreibung von Kommunikation im Unterricht und in weiterer Folge einer Betrachtung des Verbalverhaltens der Lehrpersonen in sportunterrichtsspezifischen Kommunikationssituationen gelangen soll, steht die Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- Inwieweit bedienen sich Lehramtsstudierende in den berufsvorbildenden Praxislehrveranstaltungen „Unterrichtspraktische Studien" des Faches Bewegung und Sport der Sprache als Medium zur Initiierung und Inszenierung von didaktisch relevanten Handlungssituationen?
- Welche sprachlichen Mittel bzw. Sprachformen kommen in genannten Situationen in Rahmen der Unterrichtstätigkeit von Lehramtsstudierenden zum Einsatz und sind in diesem Zusammenhang spezifische Sprachstrukturen erkennbar?
- Welche Funktionen übernehmen diese verwendeten sprachlichen Formen im Hinblick auf die Gestaltung didaktischer Situationen?

1.3 Gliederung

Die vorliegende Arbeit untergliedert sich in einen hermeneutischen sowie einen nachfolgenden empirischen Teil. Zielsetzung des hermeneutischen Abschnittes, ist die Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen allgemeiner Kommunikationsprozesse sowie in weiterer Folge, ihrer Anwendung auf den Bewegungs- und Sportunterricht unter Miteinbezug der kommunikationscharakterisierenden Bedingungen von Unterrichtsgesprächen sowie Voraussetzungen von sportunterrichtsspezifischen Interaktionsprozessen zwischen Lehrperson und SchülerInnen.

Kapitel 2 umfasst die Definition (2.1) sowie die Betrachtung und Differenzierung von Kommunikationsprozessen aus unterschiedlichen Perspektiven (2.2; 2.5), wobei ein Schwerpunkt auf die pragmatische Auffassung von Kommunikation (2.3) gelegt wird. Darauf aufbauend wird die verbale Sprache als primäres Medium der menschlichen, interpersonellen Kommunikation genau beleuchtet (2.6), um folglich auf ihre Funktion in Kommunikationsprozessen (2.7) sowie auf ihren Einfluss hinsichtlich der Entstehung von Kommunikationsbarrieren und kommunikativen Störmomenten (2.8) einzugehen.

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus Kapitel 2, beschäftigt sich Kapitel 3 mit den Aspekten interpersoneller Kommunikationsprozesse zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen im Rahmen von Unterrichtssituationen. Dabei werden neben einer Deklarierung von Unterrichtskommunikation als dyadische Kommunikation (3.1.3), charakteristische Kommunikationsschemata im Unterricht, in Ausrichtung auf ihre didaktische Eignung für die Initialisierung von selbstständigen Lernprozessen sowie Lernzuwächsen (3.2) untersucht. Des Weiteren werden erzieherisch-pädagogische und didaktische Funktion verbalsprachlicher Prozesse (3.4) sowie Voraussetzungen zur Umsetzung von fachübergreifenden, dialogischen Kommunikationsstrukturen (3.5) erwähnt und mögliche Ursachen für Kommunikationsprobleme zwischen Lehrperson und SchülerInnen (3.6) angeführt.

Kapitel 4 setzt sich mit der Definition eines Gespräches (4.1) und deren Gültigkeit für die Charakterisierung von Gesprächen zwischen Lehrperson und SchülerInnen in didaktisch relevanten Unterrichtssituationen auseinander. Ebenfalls wird eine Abgrenzung der Unterrichtsgespräche von allgemeinen Gesprächssituationen (4.2) im Hinblick auf eine Charakterisierung unterrichtsspezifischer Gesprächsformen (4.3) vorgenommen.

In Kapitel 5 soll, aufbauend auf den Erkenntnissen aus dem vorhergehenden Kapitel, eine differenzierte Betrachtung didaktisch relevanter Kommunikationssituationen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen im Bewegungs- und Sportunterricht erfolgen. In diesem Zusammenhang wird eine Differenzierung von sportunterrichtsspezifischen Gesprächssituationen vorgenommen, wobei ihre Charakterisierung unter anderem anhand der Eigenschaften konkreter Handlungssituationen der KommunikationspartnerInnen im Bewegungs- und Sportunterricht erfolgt.

Nach Definition und Betrachtung der didaktisch relevanten Gesprächssituationen im Bewegungs- und Sportunterricht, soll sich Kapitell 6 umfassend mit dem Kommunikationsmedium Sprache in Zusammenhang mit dem Verbalverhalten der Lehrpersonen in Gesprächen mit SchülerInnen beschäftigen. Dazu wird zuerst eine Aufarbeitung der bisherigen Wissenschaftsperspektiven von Kommunikation und Sprache im Rahmen des Sportunterrichts (6.1) vorgenommen, um nachfolgenden auf die Funktion und Bedeutung von Sprache zur Initialisierung von motorischen sowie kognitiven Lernprozessen im Bewegungs- und Sportunterricht (6.2)

einzugehen. Des Weiteren erfolgt eine Betrachtung der sportunterrichtspezifischen Bedingungen (6.3) für die Realisierung von Kommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen sowie der Formcharakteristika der SportlehrerInnensprache (6.4).

Mit Kapitel 7 beginnt der empirische Teil der Arbeit. In diesem Rahmen erfolgt eine Methodenbeschreibung der Datengenerierung zum Verbalverhalten von Studierenden des Lehramtsstudiums Bewegung- und Sport des Zentrums für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien (7.1; 7.2). Des Weiteren werden die Konventionen der durchgeführten Konversationsanalyse (7.3) dargestellt. Ebenfalls in diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse sowie die daraus resultierenden interpretativen Erkenntnisse zur Charakterisierung des Verbalverhaltens unter dem Fokus der gestellten Forschungsfragen (7.5) angeführt.

1.4 Methodische Vorgehensweise

Im Vorfeld der Abfassung dieser Forschungsarbeit wurden grundlegende Überlegungen zu den Designkonventionen der Datengenerierung vorgenommen, um im Rahmen der durchgeführten Audioaufnahmen zu einem wissenschaftlich fundierten und umfassenden Datenpool zur nachfolgenden Analysetätigkeit zu gelangen.

Um die genannten Zielsetzungen realisieren zu können, soll der erste Teil dieser Forschungsarbeit den kommunikations- sowie unterrichtstheoretischen Grundlagen gewidmet sein. In diesem Zusammenhang kommt die Hermeneutik als Methode zur Wissensgenerierung zum Einsatz. Mit Hilfe der Literaturrecherche werden Informationen zur Definition von Kommunikation, verschiedenen Kommunikationskonzepten unter differenzierten Forschungsperspektiven sowie der Bedeutungs- und Funktionszuschreibung von Sprache als Medium der Kommunikation gesammelt. Themenrelevante wissenschaftliche Veröffentlichungen in Monographien und Sammelbänden sowie wissenschaftliche Artikel aus Printmedien und seriösen Onlinepublikationen, sollen ebenfalls Aufschluss über Kommunikation und lehrerInnenzentriertes Verbalverhalten im Rahmen unterrichtsbezogener Kommunikationssituationen geben. Auch werden in weiterer Folge, Informationen zu sportdidaktisch relevanten Unterrichtsgesprächen zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen recherchiert.

Ist es das Ziel des hermeneutischen Teils, zu einer kommunikations- sowie unterrichtstheoretischen Grundlage zu kommen, so umfasst die Zielsetzung des anschließenden empirischen Teils, die Analysetätigkeit der im Vorfeld gesammelten Daten zum Verbalverhalten der Studierenden in didaktisch relevanten Unterrichtssituationen. Eine umfassende Begründung zur Auswahl der Konversationsanalyse soll diese, trotz vordergründiger Unstimmigkeiten bezüglich ihrer Eignung zur Realisierung des Analyseziels, für die betreffende Vorgehensweise rechtfertigen, um letztendlich zu einer Analyse nach konversationsanalytischen Konventionen übergehen zu können. Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse erfolgt auf Basis einer qualitativen Interpretationstätigkeit. Aufgrund einer fehlenden statistischen Auswertung der Beobachtungen aus den Audioaufnahmen, kann im Zusammenhang mit den gewonnen Ergebnissen, nur von einer Erfassung des wahrgenommenen Ist-Zustandes der aufgezeichneten Verbalhandlungen ausgegangen werden.

2 Kommunikation als interpersonaler Prozess

Vorliegendes Kapitel dient dazu, die Grundlagen der Kommunikation als interpersonalen Prozess zu erarbeiten. Zuerst erfolgen eine allgemeine Definition von Kommunikation sowie eine vereinfachte Betrachtung des Kommunikationsvorganges zwischen Personen. Folgend wird näher auf die Auffassung von Kommunikation aus Sicht der Pragmatik eingegangen, die durch eine Erweiterung des Kommunikationsbegriffs zu einem detaillierten Verständnis von interpersonaler Kommunikation beiträgt und des Weiteren, Gültigkeit für die Betrachtung von Kommunikation und Sprache im Unterricht besitzt. Aufbauend auf dem Blickwinkel der Pragmatik, werden ebenso die Funktionen von Kommunikation und die Barrieren bzw. Störmomente in Hinsicht auf das Gelingen von interpersonalen Kommunikationsprozessen untersucht.

2.1 Grundlegende Definition von Kommunikation

Der Begriff „Kommunikation" (lat. „communicatio": 1. Mitteilung, 2. Teilhabe, Gemeinschaft; vgl. Lošek, 2006, S. 100) hat eine selbstverständliche Implementierung im alltäglichen Leben. Aufbauend auf der Aussage von Watzlawick (2003, S. 50) „man kann nicht nicht kommunizieren", steht der Mensch auf vielfältige Art und Weise in einem ständigen Kommunikationsprozess. Allerdings genau dieser Umstand, der Kommunikation zu etwas vollkommen Selbstverständlichen macht, ist ausschlaggebend dafür, dass es einige Schwierigkeiten aufwirft, Kommunikation als solche fassbar zu machen. Wenn das Anblinken eines anderen Verkehrsteilnehmers mit der Lichthupe, das Nacherzählen eines Filmes, den man im Kino gesehen hat und auch das Weiterschicken einer E-Mail mit wichtigen Informationen zur nächsten Betriebsversammlung kommunikative Prozesse sind, wird klar, dass Kommunikation vielschichtiger ist, als anfänglich angenommen.

Als Gemeinsamkeit aller Kommunikationsformen ist bei genauerer Auseinandersetzung erkennbar, dass Kommunikation immer zwei Seiten miteinbezieht. Stark vereinfacht bedeutet dies: eine Seite sendet etwas aus, das die andere Seite erreichen und dort etwas verändern soll. Es ist daher nicht möglich von Kommunikation zu sprechen, wenn nur eine Seite versucht zu kommunizieren, da in diesem Fall zwar vielleicht Information versendet, allerdings von niemandem aufgenommen wird. In Bezug auf humane Kommunikation bedeutet dies, dass Kommunikationsprozesse unter der Beteiligung zwischen mindestens zwei Menschen stattfinden müssen. Dies gilt auch, wenn Kommunikation durch den Einsatz von technischen Medien erfolgt. Selbst wenn Kommunikation nicht von Angesicht zu Angesicht stattfindet, beispielsweise wenn eine SMS geschrieben wird, so stehen hinter den Geräten immer noch Personen, die diese bedienen.

Kommunikation ist weiters ein sehr vielschichtiger Prozess, wenn davon ausgegangen wird, dass dieser durch unterschiedliche Mittel erfolgen kann. Wichtigstes Medium ist die Sprache, die im Falle der menschlichen, verbalen Kommunikation durch den Einsatz von gesprochenen Worten mit bestimmter Bedeutungszuschreibung, den Menschen wesentlich von Tieren unterscheidet. Diese können für Kommunikation nur auf Rufe oder nonverbale Reizsignale zurückgreifen, die eine bestimmte, meist durch Instinkte vorprogrammierte Reaktion in ihrem Verhalten auslösen.

An dieser Stelle lässt sich für den bisherigen Kommunikationsvorgang festhalten, dass dieser immer zwischen zwei oder mehreren Menschen stattfindet, auch wenn er nicht direkt von Angesicht zu Angesicht erfolgt. Das vordergründige Mittel humaner, verbaler Kommunikation ist die menschliche Sprache, die es dem Menschen ermöglicht, nicht nur reflexartig bzw. instinktgesteuert auf das kommunikative Verhalten anderer Menschen zu reagieren.

2.2 Der interpersonale Kommunikationsprozess als Zeichentransport

Der Kommunikationsprozess konstituiert sich grundlegend aus einem einfachen Vorgang, der den Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Individuen ausmacht. Die Information, die versendet werden soll, ist dabei in eine Botschaft verpackt. Für jeden Einzelverlauf von Kommunikation übernimmt jeweils eine Person die Funktion des/der SenderIn der Botschaft, während die andere Seite die versendete Botschaft in Position eines/einer EmpfängerIn aufnimmt. Dabei ist allerdings anzumerken, dass das Versenden von Botschaften meistens nicht isoliert jeweils von einer Person zur anderen erfolgt, sondern die KommunikationspartnerInnen häufig auch gleichzeitig Botschaften versenden und daher sowohl als SenderIn als auch als EmpfängerIn fungieren. Sie stehen damit in einem dynamischen Wechselwirkungsverhältnis (vgl. Burkart, 2002, S. 32).

Die Versendung besagter Botschaft erfolgt mit Hilfe eines Kanals, der SenderIn und EmpfängerIn miteinander verbindet. Damit eine Botschaft über den Kanal versendet und empfangen werden kann, ist weiters ein Medium notwendig, das die Botschaft enthält und den Transport von SenderIn zu EmpfängerIn ermöglicht. In diesem Zusammenhang können verschiedene Medien unterschieden werden. Diese erstrecken sich vom Einsatz verbaler und nonverbaler Sprache als grundlegende Medien der elementaren Kommunikation zwischen Menschen, über den Einsatz von geschriebener Sprache als sekundäres Kommunikationsmittel in Form von Briefen, Dokumenten, Plakaten, Zeitungen etc., bis hin zu Verwendung von so genannten tertiären Mitteln. Letztere repräsentieren technische Unterstützungsmöglichkeiten für das Ermöglichen von erfolgreicher Kommunikation in Form von Sender- und Empfängergeräten wie Telefone oder Computer.

Das Vorhandensein des Kanals, ermöglicht eine sensorische Wahrnehmung der Botschaft für den/die EmpfängerIn. Entsprechend der fünf Sinnessysteme des Menschen, können in einem Prozess elementarer Kommunikation, das heißt, durch direktes Miteinandersprechen, aufgrund des Vorhandenseins verbaler und nonverbaler Kommunikationsanteile in unterschiedlich starker Ausprägung, visuelle, akustische, olfaktorische, gustatorische sowie haptisch-thermische Kanäle zur Informationsübertragung genutzt werden.

Die bisher beschriebenen Anteile des Kommunikationsprozesses führen zwar dazu, dass Botschaften erfolgreich von SenderIn zu EmpfängerIn transportiert werden können und es zu einer Wahrnehmung der übermittelten Informationen kommt, ein richtiges Verständnis dieser auf Seiten des/der EmpfängerIn nach den Assoziationen des/der SenderIn, ist allerdings noch nicht gewährleistet. Um dies zu ermöglichen, benötigen die KommunikationspartnerInnen einen gemeinsamen Kode, was in vereinfachter Form bedeutet, dass sie im selben sprachlichen System situiert sein müssen, das heißt, dieselbe Sprache sprechen.

Vorliegendes SenderIn-EmpfängerIn-Modell hat seinen Erklärungsursprung in der Medientechnik, in deren Zusammenhang das Kommunizieren von Maschinen als Transportprozess von kodierten Informationen erfolgt. Als Begründer dieses Kommunikationsmodells gelten Shannon und Weaver (1976). Ihre Auffassung von technisch unterstützter Kommunikation als Signalübertragung zwischen zwei Telefonapparaten, prägte die beschriebene Vorstellung dyadischer Kommunikation, indem Badura (1971) sie aufgriff und im Rahmen der sprach- bzw. sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kommunikationsprozessen teilweise erweiterte.

Eine weitere Analogie entlehnt sich das Modell von Kommunikation als Zeichentransport aus der Vorstellung, dass Informationen ähnlich wie Pakete per Post an eine/n EmpfängerIn verschickt werden. Grundlegendes Problem bei dieser Auffassung von Kommunikation ist allerdings die Tatsache, dass Pakete, sobald sie einmal verschickt worden sind, nicht mehr bei dem/der SenderIn vorhanden sind. Im Falle eines Menschen, der im vollen Besitz seiner mentalen Fähigkeiten ist und unter der Voraussetzung, dass es sich um bewusste, absichtsvolle Kommunikation handelt, sind die Botschaft und die darin enthaltenen Informationen allerdings auch nach dem Senden immer noch bei dem/der SenderIn vorhanden.

Des Weiteren weist die Auffassung von Kommunikation als Transportprozess von Informationen trotz der Anerkennung einer dynamischen Wechselwirkung zwischen SenderIn und EmpfängerIn, die Schwäche einer gewissen Einseitigkeit auf. Es wird zwar der Vorgang der Informationsversendung beschrieben, der Aktivitätsanteil des/der EmpfängerIn, der/die nach der Dekodierung der Informationen auf das Interpretierte reagieren soll, fehlt allerdings. Das Feedback des/der EmpfängerIn ist nicht Teil des Modells. Da genau diese, in einer Face-to-Face Situation meist sprachliche Reaktion des/der EmpfängerIn aufgrund vorhergehender Bedeutungsinterpretation der Informationen, eine Kommunikationssituation erst ausmacht, reicht die Auffassung von Kommunikation als Informationstransport nicht aus, um festzustellen, ob Kommunikation erfolgreich abläuft. Es ist nicht gewährleistet, dass es zur Verständigung zwischen den beiden KommunikationspartnerInnen kommt.

Beschäftigt man sich genauer mit den Formulierungen zum Interpretations- und Verstehensprozess auf Seiten des/der EmpfängerIn nach Wahrnehmung der versendeten Information, so wird klar, dass ein Verständnis der Intention des/der SenderIn erst nach einer Interpretation durch die empfangende Person möglich ist. Ein Verständnis ist daher abhängig von der individuellen Interpretationsfähigkeit der/des EmpfängerIn, wobei nicht automatisch gegeben ist, dass jede/r die Information gleich interpretiert bzw. diese überhaupt als solche erkennt. Als Schlussfolgerung ergibt sich daraus der Umstand, dass Botschaften in Form von Signalen, Informationen beinhalten können, die für jede/n EmpfängerIn unterschiedlichen Inhalt haben. Beck (vgl. 2007, S. 21) stellt daher fest, dass Information und Bedeutung, die SenderIn und EmpfängerIn einer Botschaft zuschreiben, nicht miteinander gleichzusetzen sind. In weiterer Folge sind es daher nicht Informationen, die während des Kommunikationsprozesses von einer Person zur anderen übertragen werden, wenn sie nur durch kognitive Prozesse des/der EmpfängerIn entstehen.

Aufbauend auf den Kritikpunkten des Informationstransportmodells, muss eine genauere Beschreibung des Kommunikationsvorganges in Hinblick auf die Gewährleistung einer erfolgreichen Verständigung durch richtige Bedeutungsinterpretation der versendeten Informationen vorgenommen werden.

2.3 Kommunikation aus Sicht der Pragmatik - eine Erweiterung des interpersonalen Kommunikationsbegriffes

Das beschriebene, interpersonale Kommunikationsmodell als Zeichenvermittlung impliziert als Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation, die übereinstimmende Interpretation der Botschaft, die mit einer bestimmten Bedeutungsassoziation von dem/der SenderIn an den/die EmpfängerIn ausgesendet wird. Bei genauerer Betrachtung von Kommunikationsabläufen fällt allerdings auf, dass diese in verschiedenen Situationen verankert sind, die je nach charakteristischen Eigenschaften, den Informationsgehalt und die Bedeutung der Botschaft verändern können. Es ist daher für die gegenseitigen Verständigung nicht ausreichend, wenn der/die EmpfängerIn zwar dazu fähig ist, die gesendete Botschaft anhand ihres reinen Informationsgehalts zu interpretieren, ihm/ihr die Bedeutung dieser aber nicht klar wird, da er/sie den Zusammenhang der Bedeutung zum Kontext der Intentionsbildung bei dem/der SenderIn nicht kennt. Es ist daher nicht möglich, Kommunikation unter Ausblendung des umgebenden Kontexts zu betrachten.

An diesem Punkt schlägt die Pragmatik[1], die sich mit der Auswirkung von Kontexten auf Sprache als Medium der Kommunikation beschäftigt, eine Erweiterung des Kommunikationsprozesses vor. Der Einsatz von Sprache in Form von verbalen Äußerungen mit einem bestimmten Ziel, wird als Handlung mit intentionalem Charakter verstanden (vgl. Pelz, 1975, S. 131 ff). Der/die SenderIn der Botschaft handelt demzufolge durch den Einsatz von gesprochener Sprache, sie vollzieht durch eine Äußerung einen „Sprechakt" (Searle, 1971, S. 30). Dieser kann, wie das fassbare Äquivalent einer körperlichen Handlung (z.B. Winken, um Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen), niemals intentionslos sein. Die Erweiterung des Intentionsbegriffes erfolgt sogar soweit, als dass in der Auffassung der Pragmatik, ein Sprechakt als kommunikative, sprachliche Minimalhandlung, eine verbale Äußerung ist, die sich explizit auf ein Gegenüber richtet. Ziel dieser Minimalhandlung ist es, das Verhalten des anderen zu beeinflussen bzw. eine konkrete Handlung als Folge der Informationsvermittlung zu bezwecken. In Abhängigkeit davon, in welcher Situation und unter Wirkung welches Kontextes ein Sprechakt gesetzt wird, kommt immer einer der drei Teilakte zum Tragen, die einen Sprechakt konstituieren und das Kommunizieren eines bestimmten Inhaltes in Hinblick auf das Erreichen eines bestimmten Zwecks ermöglichen (vgl. ebd.):

1) Lokutionärer Teil: Wörter werden von einem/einer SprecherIn in einem Äußerungsakt gegenüber dem/der EmpfängerIn ausgesprochen. Es wird damit ein bestimmter Sinn vermittelt bzw. referenziert der/die SprecherIn eine vorhergehende Äußerung des Gegenübers. (Beispiel: *„Ich erkläre euch jetzt genau die Regeln des Spiels, damit ihr dann wisst, was genau zu tun ist. Alexandra hat es schon angesprochen, der Ball muss in die Endzone."*)
2) Illokutionärer Teil: bestimmte sprachliche Formen, wie Behauptungen, Versprechen, Anweisungen, Befehle oder Aufforderungen werden gegenüber dem/der EmpfängerIn formuliert, um ihn/sie zum Vollzug einer bestimmten, von dem/der SenderIn beabsichtigten Handlung zu bringen. (Beispiel: *„Nikolaus, halte jetzt bitte deinen Ball fest, setzt dich jetzt hin und hör mir zu!"*)
3) Perlokutionärer Teil: der/die SprecherIn setzt ausgewählte Formulierungen so ein, dass eine intentionalisierte Wirkung im Gegenüber tatsächlich erzeugt wird. (Beispiel: *„Es ist unglaublich anstrengend für meine Stimme, wenn ihr alle durcheinanderschreit,*

[1] Pragmatik ist die „Lehre von der Zeichenverwendung" (Schlieben-Lange, 1975, S. 10)

während ich spreche und ich euch immer entgegenschreien muss. Es wäre also schön, wenn ihr ein bisschen umsichtiger und leiser wärt.")

Sprachliche Strukturen, die zu diesen Zwecken eingesetzt werden, repräsentieren Konstativa und Performativa. Während erstere Satzkonstruktionen umfassen, die eine dezidierte Aussage bezüglich eines bestimmten Sachverhaltes enthalten, kommen Performativa zum Einsatz, um mittels einer Äußerung eine Handlung durchzuführen. Konstativa sind daher eher lokutionären und perlokutionären Sprechakten zuzuweisen, während Performativa sich für die Umsetzung illokutionärer Anteile eignen. Wunderlich (vgl. 1976, S. 77 ff.) schreibt dem illokutionären Sprechakt zur performativen Zweckrealisierung, illokutive Sprachstrukturen zu, denen wiederum unterschiedliche Sprachformen zugeordnet werden können. Darunter fallen:

- Direktiv (Aufforderung, Anweisung, Anordnung, Bitte, Befehl, Instruktion, Normsetzung) zur Öffnung von Handlungssequenzen (Beispiel: *„Petra, bitte hol mir eine dünne Gymnastikmatte."*)
- Commissiv (Ankündigung, Versprechen) zur Verbalisierung des Entschlusses, eine zukünftige Handlung einzuleiten (Beispiel: *„Wenn ihr jetzt beim Aufbauen schnell seid und ordentlich mitmacht, dann zeige ich euch nachher wie man einen Salto springt.")*
- Erotetisch (Frage), die ebenfalls dazu dient, Handlungssequenzen durch die verlangte Reaktion auf Seiten der HörerInnen zu eröffnen (Beispiel: *„Wer weiß, worauf man bei der Rolle vorwärts achten muss?"*)
- Repräsentativ (Behauptung, Bericht, Erklärung, Feststellung, Versicherung) zur Verbalisierung von Erfahrungen und Wissen, das als wahr eingestuft wird (Beispiel: *„Wie du siehst, kommst du im Wasser nicht gut vorwärts, weil du keine gute Wasserlage hast."*)
- Satisfaktiv (Danksagung, Entschuldigung, Rechtfertigung) (Beispiel: *„Es tut mir leid, uns bleibt leider keine Zeit mehr für ein Abschlussspiel, aber danke, dass ihr alle so brav mitgemacht habt."*)
- Retraktiv (Beantwortung einer Frage, Korrektur einer Behauptung) zur Beendigung einer Handlungssequenz (Beispiel: *„Nein, Katharina, heute haben wir nur die Rolle vorwärts geübt, das nächste Mal kannst du uns dann eine Rolle rückwärts zeigen."*)
- Deklaration (Benennung, Definition) zur Einführung institutioneller, sozialer oder rein sprachlicher Fakten (Beispiel: *„Kooperative Spiele zielen darauf ab, dass ihr zusammenspielt, weil das für ein Teamspiel, die grundlegende Voraussetzung ist, um erfolgreich zu sein."*)
- Vokativ (Ausruf, Anrede) zur Hinwendung an einzelne Personen oder Personengruppen durch idiomatische Äußerungen zur Steuerung der Adressatenhandlungen (Beispiel: *„Halt, Peter!"*)

Mit Setzung der jeweiligen Sprechakte unter Einsatz der geeigneten Sprachformen, ergeben sich zwei gleichzeitige Abläufe für den Kommunikationsprozess aus pragmatischer Sicht. Zum einen möchte die sendende Person im Sinne allgemeiner Kommunikation eine Information mit einem bestimmten Intentionsgehalt an das Gegenüber weitergeben, um Verständigung zu erzielen. Zum anderen soll die kommunizierte Information eine intentional genau festgelegte, kontextbezogene Handlung bei dem/der KommunikationspartnerIn erzeugen.

Habermas (vgl. 1971, S. 105) sieht in Zusammenhang mit dem Erkennen von Intentionalität allerdings die Schwierigkeit, dass der Nutzen einer Verbalisierung für den/die EmpfängerIn meistens nicht aus der Aussage selbst erkennbar ist. Grund dafür ist, dass jener Anteil des

Sprechaktes, der einen Hinweis auf den Sinn der Äußerung und somit auf die implizierte Intentionalität gibt, nicht dezidiert ausformuliert wird. Dem/der EmpfängerIn muss daher genug Kontext vorliegen, um die Bedeutung der Äußerung extrahieren zu können. Dies kann unter anderem wiederum durch die gezielte Auswahl verschiedener Sprachformen geschehen, sodass der/die SenderIn auf konkrete Art mit seinem/ihrem Gegenüber spricht und dadurch dezidiert nachvollziehbare Sprechakte gesetzt werden.

Dieser Umstand, dass die Schaffung einer Kontextvoraussetzung auf Seiten des/der EmpfängerIn durch den/die SenderIn mittels Setzen gezielter sprachlicher Handlungen in Form eines Einsatzes konkreter Sprachformen erfolgen kann, lässt die pragmatische Auffassung von erfolgreicher Kommunikation zur Grundlage für das didaktisch-intentionale sprachliche Handeln von LehrerInnen bzw. SportlehrerInnen im Unterricht werden.

2.4 Watzlawicks Kommunikationstheorie: die fünf pragmatischen Axiome der Kommunikation

1969 veröffentlichen Watzlawick, Beavin und Jackson ihre Erkenntnisse über die charakteristischen Eigenschaften gestörter, zwischenmenschlicher Kommunikation, die sie während Therapieversuchen von SchizophreniepatientInnen verzeichnen konnten. Diese waren nicht in der Lage, in ausgewählten, alltäglichen Situationen zu kommunizieren. Aufbauend auf diesen Beobachtungen, formulieren die AutorInnen, unter teilweisem Rückgriff auf andere Wissenschaftszweige wie Mathematik und Kybernetik, fünf Axiome, welche die Eigenschaften von menschlicher Kommunikation unter dem Blickwinkel der Pragmatik beschreiben und daher als regulative Richtlinien für das Verstehen von Kommunikationsprozessen aufgefasst werden können.

Axiom 1: Es ist nicht möglich, nicht zu kommunizieren

Die Pragmatik setzt verbales Kommunizieren mit intentionalem Handeln gleich, wodurch eine sprachliche Äußerung das Äquivalent zu einer körperlichen Handlung wird. Aufbauend auf der Auffassung verbaler Kommunikation als Vollzug eines Sprechaktes, weist diese kommunikative Handlung allerdings nicht nur sprachliche Komponenten auf, sondern charakterisiert sich ebenfalls durch Eigenschaften wie Gestik, Körperhaltung, Mimik und nonverbales Verhalten. Des Weiteren zählen auch paralinguistische Aspekte, wie beispielsweise Intonation, Sprechgeschwindigkeit oder das Einlegen von Sprechpausen während einer Aussage, zu den Bestandteilen eines Sprechaktes (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson, 2003, S. 51). All diese Komponenten sind in ihrer Ausprägungsart abhängig davon, in welcher Situation sich die KommunikationspartnerInnen befinden und mit welcher Intention bzw. unter welchem Kontext sie sich wahrnehmen und auf eine bestimmte Art und Weise handeln. Watzlawick nimmt diesbezüglich in einem weiteren Schritt noch eine Konkretisierung der pragmatischen Festlegung von Kommunizieren als Handeln vor, indem er argumentiert, dass das intentionale Setzen eines Sprechaktes in verbaler Kommunikation, nicht nur mit einer einzigen Handlung, sondern mit sozialem Verhalten gleichzusetzen ist. Aufgrund der Tatsache, dass ein Mensch immer eine Art von Verhalten zeigt, ist es unmöglich sich nicht zu verhalten und daher, wenn man davon ausgeht, dass Kommunizieren bedeutet ein Verhalten zu offenbaren, auch unmöglich nicht zu kommunizieren.

Axiom 2: Kommunikation beruht auf einem Inhalts- und Beziehungsaspekt

Nach pragmatischer Definition versteckt sich hinter einem Sprechakt immer eine Intention, die von dem/der EmpfängerIn der verbalen Aussagen unter Einbezug des umgebenden Kontextes richtig interpretiert werden soll, um die Bedeutung der Information, die an sie vermittelt wird zu verstehen. Im Gegensatz zu Habermas (vgl. 1971, S. 105), der davon ausgeht, dass der Erkenntnisgewinn über die Internationalität und den Nutzen einer Verbalisierung aufgrund einer fehlenden Formulierung, nicht aus der Aussage selbst zu ziehen ist, spricht Watzlawick (vgl. 2003, S. 55) einer verbalen Äußerung durchaus diese Eigenschaft zu. Eine Aussage enthält demnach neben Sachinformationen auch Informationen, die es dem/der EmpfängerIn ermöglichen, diese so zu verstehen, wie sie eben verstanden werden soll. Eine Begründung für seine Auffassung findet Watzlawick in der Beziehungsart, in der die KommunikationspartnerInnen zueinander stehen und in welchem Kontext eine Aussage getätigt wird. Beide beeinflussen demnach, wie Äußerungen zu verstehen sind. Dabei geht es allerdings um die Interpretation metasprachlicher Aspekte und nicht um den Inhalt, der erst richtig geschlussfolgert werden kann, wenn das Verhältnis zwischen den kommunizierenden Personen sowie der einflussnehmende Kontext einer Äußerung verstanden wurden. Aus dieser Tatsache heraus, ergibt sich die Prämisse, dass menschliche Kommunikation von einem Beziehungs- und einem Inhaltsaspekt geprägt ist, wobei der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt im Sinne von Kommunikation über Kommunikation (Metakommunikation) festlegt (vgl. ebd.).

Axiom 3: Kommunikation besteht aus interpunktierten Ereignisfolgen

Interpersonale Kommunikation konstituiert sich daraus, dass die daran beteiligten Personen miteinander interagieren und Informationen über bestimmte Inhalte ihrer Äußerungen austauschen. Dieser Austausch funktioniert allerdings nur erfolgreich, wenn die Form der Interaktionen an gewisse Regeln gebunden ist, die von den KommunikationspartnerInnen in gleicher Weise respektiert und eingehalten werden. Erst dadurch ist Orientierung im Verhalten der sich jeweils gegenüberstehenden Person und darauf aufbauend im Verlauf des Kommunikationsprozesses möglich. Nach Watzlawick (vgl. ebd.) übernimmt diese Aufgabe die Interpunktion, das heißt, das Setzen von „Ordnungsmarkern", die eine Orientierungsmöglichkeit am Verhalten der/des anderen und damit eine Strukturierung von Kommunikationsverläufen in eine Abfolge von aneinandergereihten sprachlichen Ereignissen ermöglicht.

Axiom 4: Digitale und analoge Kommunikation

Sprechen Personen miteinander, so werden einerseits Worte verwendet, die zu ihrem Bedeutungsinhalt eine rein zufällige Beziehung haben und andererseits auch jene, deren Beziehung zu ihrem Inhalt einen Ähnlichkeitsbezug haben. Im ersten Fall wird von digitaler Kommunikation gesprochen, wenn eine Beziehung zwischen Wort und Inhalt sich nur durch die semantische Ebene von gesprochener Sprache ergibt. Im zweiten Fall, der analogen Kommunikation, herrscht zwischen dem verwendeten Ausdruck und seinem Inhalt, tatsächlich eine Ähnlichkeit, wobei ein Ausdruck in diesem Zusammenhang auch ein körpersprachlicher sein kann. Beide Kommunikationsarten beeinflussen und ergänzen sich gegenseitig, sodass beispielsweise beim Auftreten von Komplikationen im Rahmen digitaler Kommunikation, die allein logische Aussagen tätigen kann, analoge Ausdrucksweisen herangezogen werden können, um den intentionalisierten Inhalt der Botschaft mit Hilfe semantischer Kontextualisierung an das Gegenüber zu vermitteln. Umgekehrt, ist eine rein auf semantischer Basis übermittelte Information nicht ausreichend interpretierbar, wenn sie nicht mit einer konkreten, auf logischen Regeln basierenden syntaktischen Strukturierung der Aussage verbunden wird.

Axiom 5: Symmetrische und komplementäre Interaktionen

Das letzte Axiom Watzlawicks, konkretisiert die Beziehungsebene, welche durch das zweite Axiom als Einflussgröße für die folgerichtige Interpretation von Kommunikationsinhalten genannt wird. Watzlawick (vgl. ebd.) geht davon aus, dass zwischenmenschliche Kommunikation immer entweder zwischen Personen stattfindet, die in einem hierarchischen Sozialgefüge auf derselben oder auf verschiedenen Ebenen stehen, wodurch Kommunikation symmetrisch bzw. komplementär verlaufen kann. Im Rahmen von symmetrischen Kommunikationsprozessen, herrscht Gleichheit zwischen den KommunikationspartnerInnen, sodass ihre Äußerungen als spiegelbildlich zu werten sind. In Hinblick auf komplementäre Kommunikationssituationen, unterstehen die Personen einem Hierarchieverhältnis, das dazu führt, dass eine Person sich in einer Sekundärposition befindet, während die andere eine primäre Stellung einnimmt. Es ist im Zusammenhang mit dieser Position laut Watzlawick allerdings zu beachten, dass die Stellungszuweisung im geltenden Hierarchiegefüge nicht wertend erfolgt, sondern eine reine Positionsbeschreibung vornimmt, die auf gesellschaftlichen Aspekten beruht. Als für diese Arbeit sehr passendes Beispiel, führen die AutorInnen die Positionsverteilung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen an: beide Menschen sind aus gesellschaftlicher und sozialer Sichtweise hinsichtlich ihrer Integrität als menschliche Individuen gleichbedeutend. Im Zusammenhang mit dem Unterricht, erfolgt allerdings eine Zuweisung der Lehrperson in eine primäre Position als VerantwortungsträgerIn für das Wohl und die Bildung der SchülerInnen, wodurch Kommunikation zwischen den beiden Seiten, nicht symmetrisch, sondern komplementär verläuft.

2.5 Kommunikation als Operation zwischen sozialen Systemen (Luhmann)

Eine Alternative zur pragmatischen Kommunikationstheorie und den Axiomen Watzlawicks, bietet die Auffassung von Kommunikation aus der soziologischen, systemtheoretischen Perspektive Luhmanns. Die dahinterstehende Theorie geht davon aus, dass Kommunikation stattfindet, damit soziale Systeme miteinander interagieren können. Im Rahmen dieser Theorie, wird ein System nach sprachwissenschaftlicher Definition verstanden und konstituiert damit eine Menge von Elementen, die in konkreter Beziehung zueinander stehen (vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/System#Bedeutung6a). In Hinblick auf eine Charakterisierung von sozialen Systemen, sind diese in Rückgriff auf die sprachwissenschaftliche Definition demnach als eine Manifestation von Beziehungen zwischen konkreten, menschlichen Handlungen zu verstehen (vgl. Burkart, 2002, S. 459).

Dabei ist der Mensch in seiner reinen Existenz allerdings nicht die vereinende Einheit der sozialen Systeme, indem er sie in seinem Bewusstsein und in seinen Handlungen in Bezug auf sich selbst und andere Menschen manifestiert, sondern die Systeme erhalten und erzeugen sich selbst. Es wird in diesem Zusammenhang von autopoietischen Systemen gesprochen, die durch ihre Selbsterzeugung den Menschen ausmachen. Der Mensch ist allerdings selbst kein System, sondern durch die Art seiner Handlungen in ein bestimmtes soziales System integriert (vgl. ebd.).

Die Eigenständigkeit der Systeme, impliziert eine gewisse Kontinuität im Verlauf der Systemprozesse, wenn ein einzelner Prozess auf jenen, zuvor gerade abgelaufenen Prozess zurückgreift, um sich daraus zu produzieren. Im Zusammenhang mit der Funktionsweise autopoietischer Systeme, wird durch das Selbstreferenzieren von systemeigenen Elementen, eine „operative Schließung" (Schneider, 2009a, S. 273) vollzogen. Durch diese Schließung erfolgt allerdings keinesfalls eine Abschottung nach außen, die keinerlei Informationswahrnehmung der

situativen Umwelt ermöglicht. Die Aufnahmefähigkeit des Systems ist lediglich auf Spezifika konkretisiert, wenn das System nur durch eine Bezugnahme auf sich selbst, umweltbezogene Sachverhalte referenzieren kann. Im Hinblick auf menschliche Kognition lassen sich die zwei Referenzseiten von Gedanken als verdeutlichendes Beispiel heranziehen: ein Mensch denkt, indem er einen Gedanken mit einem anderen verbindet und dabei beide Gedanken als seine eigenen deklariert, wenn er sich beim Denken selbst erleben kann. Die Gedanken stehen daher in einem Bezug zu dem Menschen als kognitives System, das sie hervorbringt und referenzieren dadurch das denkende Ich. Die zweite Referenzseite von Gedanken repräsentiert ihr Gegenstand, auf den sich die Gedanken richten (z.B. ein Glas Wasser, wenn man Durst verspürt, das morgige Wetter, die nicht erledigte Hausarbeit etc.). Das Spinnen von Gedanken um diesen Gegenstand, umfasst den fremdreferenziellen Aspekt und schafft damit einen Bezug zur Außenwelt, die den Menschen umgibt. Die wechselseitige Interaktion mit der Umwelt, charakterisiert sich allerdings in Abhängigkeit des Systemzustands.

Luhmann greift das Verständnis von in sich geschlossenen Systemen mit einem variierenden Grad an Offenheit für fremdreferenzielle Aspekte zur Schaffung einer Konzeptionstheorie von kommunikativen Interaktionen zwischen sozialen Systemen auf. Seiner Auffassung nach, konstituieren sich dadurch soziale Konstrukte, die in ihren Operationen in sich geschlossen sind. Dabei bauen soziale Systeme auf Kommunikation als konstruierendes Element auf, wenn sie die Verbindung zwischen den geschlossenen, systemischen Einheiten herstellt und als kleineste Einheit des Systems, sich nicht wieder aus mehreren Einheiten zusammensetzt. Daraus folgt wiederum die Schlussfolgerung, dass nicht der Mensch der Ausführer der Kommunikation ist, sondern das soziale System selbst Kommunikation erzeugt. Diese hängt damit nicht wie im Zusammenhang mit dem pragmatischen Kommunikationsverständnis, von einer kognitiven Interpretationsleistung von umgebendem Kontext und Intention hinter der kommunikativen Handlung ab. Kommunikation ist ein Produkt der sozialen Systeme, die miteinander interagieren, wobei ihre Existenz nur dann gesichert ist, wenn Personen als Teil eines jeweiligen sozialen Systems miteinander durch Kommunikation in Verbindung stehen (vgl. Luhmann, 1972, S. 190).

Als Konsequenz dieser Kommunikationstheorie auf Basis der Operationen von sozialen Systemen, wird die Funktionalität jeglicher anderer Zugänge zur Kommunikation aus den Angeln gehoben. Im Gegensatz zu den bis dato existierenden Kommunikationstheorien, geht Luhmann davon aus, dass nicht der Mensch der Konstrukteur von Kommunikation ist, indem er durch den Einsatz seiner Sprache wechselseitig mit anderen Personen interagiert und dadurch kommuniziert, sondern nur die Kommunikation selbst durch den Menschen als Sprachrohr kommunizieren kann, was Kommunikation zum Ergebnis sozialer Systeme macht.

Die Kernfunktion der Kommunikation bleibt trotz einer Neuorientierung der theoretischen Auslegung ihrer zugrundeliegenden Ausprägungen allerdings erhalten. Kommunikation dient weiterhin dazu, eine Mitteilung an ein Gegenüber weiterzugeben, was durch eine ständige Wechselbeziehung stattfindet, in der das System zu seiner Umwelt steht. Den Erfolg der Mitteilungsweitergabe zwischen den Systemen und ein damit impliziertes Verständnis der Information, die in der Mitteilung enthalten ist, gewährleistet eine Konstruktion der Handlungs- und Sinneszusammenhänge durch die miteinander kommunizierenden Systeme. Indem die Systeme jeweils eine Selektion der vielfältigen Möglichkeiten von Sinnverständnissen vornehmen, wird die Komplexität der Umweltbeziehungen, in denen die Systeme zum Zeitpunkt der Kommunikation stehen, reduziert. Der fremdreferenzielle Aspekt der Kommunikation wird dabei dahingehend konkretisiert, dass die Personen, die in einem der miteinander kommunizierenden

Systeme handeln, die sie umgebende Umwelt nur mehr in Form von ausgewählten Ereignissen wahrnehmen und darauf aufbauend Handlungen setzen (vgl. Burkart, 2002, S. 462). Kommunikation wird dabei zur gemeinsamen, wechselwirkenden Sinnaktualisierung der Sachverhalte, die Gegenstand der Kommunikation sind, sodass der Gegenstand für beide KommunikationspartnerInnen verständlich wird und Handlungen in weiterer Folge auf Basis desselben Kontextes folgerichtig interpretiert werden. An dieser Stelle wird die Bedeutung der Kommunikation für das Bestehen von sozialen Systemen als autopoietische Konstruktionen erkennbar: ein soziales System kann nur existieren, sofern die Aktionen der darin verhafteten Personen für Menschen aus einem anderen sozialen System erkenn- und nachvollziehbar sind, das heißt, sie sich in Bezug auf einen Gegenstand im Rahmen von kommunikativen Handlungen verständigen können.

Durch diesen Zusammenhang weist die Systemtheorie eine Parallele zur pragmatischen Sprechakttheorie auf, die ebenfalls die deckungsgleiche Interpretation eines vorhandenen Kontextes als Voraussetzung für das interindividuelle Verstehen von Mitteilungen ansieht. Des Weiteren ist die Selektion der Sinnkomplexitäten mit der Anwendung spezifischer Sprachformen im Rahmen von verschiedenen Sprechakttypen, in Anbetracht der hinter der kommunikativen Handlung stehenden Intention, gleichzusetzen. Als Beispiel kann dafür vor allem die Verwendung von Performativa im Zusammenhang mit illokutionären Sprechakten herangezogen werden, wenn auf die Handlungen anderer Personen, entsprechend der eigenen Intentionen Einfluss genommen werden soll (siehe Kapitel 2.3 und Kapitel 6.4.2). Bedeutungsrelativierend für diese Parallele zur Sprechakttheorie ist allerdings der Aspekt, dass die systemtheoretische Kommunikationsauffassung, Verstehen als Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation nur insofern ansieht, als dass eine kontextuelle Interpretation des Gesagten überhaupt stattfinden muss. Die Mitteilung muss daher als sprachliche Handlung verstanden werden, um Kommunikation stattfinden zu lassen. Inwiefern sie richtig verstanden wird, ist für den Kommunikationsprozess nicht relevant, der auch abläuft, wenn die mitgeteilte Information anders interpretiert wird, als der/die SprecherIn dies beabsichtigt (vgl. Schneider, 2009a, S. 278).

Luhmann formuliert aufbauend auf seiner Theorie der Kommunikation zwischen autopoietischen Systemen, einige Grundannahmen und charakteristische Eigenschaften für den Kommunikationsprozess. Eine Auswahl soll an dieser Stelle erwähnt werden.

Grundthese 1: Nicht der Mensch, nur soziale Systeme kommunizieren

Wie bereits kurz angesprochen, geht Luhmann davon aus, dass nicht der Mensch als Individuum in direktem Kontakt mit anderen Menschen steht, sondern die sozialen Systeme interagieren über verschiedene Kommunikationsmedien miteinander.

Grundthese 2: Informationen werden nicht übertragen

Durch die Geschlossenheit der autopoietischen Systeme und ihre Selbstreferenz zur Erzeugung und Aufrechterhaltung ihrer selbst, ergibt sich der Umstand, dass Systeme, die miteinander kommunizieren, eigentlich keine Mitteilungen abgeben bzw. aufnehmen können. Die bisherige Vorstellung eines Kommunikationsprozesses als wechselseitiger Austausch von Botschaften und Informationen mit dem Ziel der gegenseitigen Verständigung ist daher auf den systemtheoretischen Ansatz nicht übertragbar. Kommunikation konstituiert sich nicht durch einen Austauschprozess, sondern aus einem Selektionsprozess, in dessen Zusammenhang die Information sowie die Mitteilung, in der die Information enthalten ist, ausgewählt werden. Entsprechend der Selektionsentscheidungen ergibt sich letztendlich das Verstehen der Mitteilung

durch den/die ZuhörerIn. Zu Beginn dieses Selektionsvorganges entscheidet der/die SprecherIn daher zunächst, welche Information Inhalt der Mitteilung ist, indem die Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird. In einem nächsten Schritt wird entschieden, was genau von der Information weitergegeben wird. Aufbauend darauf, wird eine Mitteilung an das soziale System übergeben, wobei der/die EmpfängerIn verstehen muss, dass eine Mitteilung an sie weitergegeben wurde. Erst durch dieses Verstehen, wird Kommunikation realisiert (vgl. Berghaus, 2003, S. 82).

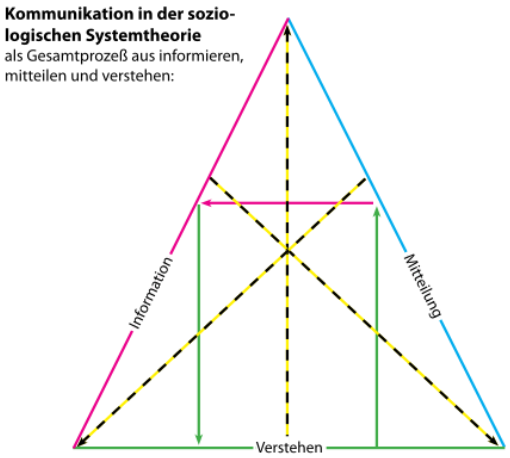

Abbildung 1: Kommunikation in der soziologischen Systemtheorie
(http://www.wikiwand.com/de/Kommunikation_%28soziologische_Systemtheorie%29)

Grundthese 3: Hervorherben der Interpretationsaktivität auf Seiten der EmpfängerIn

Im Gegensatz zu anderen Kommunikationstheorien, die den/die SenderIn als grundlegende Größe des Kommunikationsprozesses erkennen, sieht Luhmann eine Dominanz in der Interpretationsaktivität der EmpfängerInnen, die darüber entscheidet, ob eine Mitteilung als solche erkannt wird und Kommunikation demnach überhaupt stattfindet (vgl. ebd. S. 88).

Grundthese 4: Differenz statt Verständigung als kommunikatives Ziel

Entsprechend der Selbstreferenz autopoietischer Systeme, die zur Erzeugung und Erhaltung des Systems beiträgt, indem eine Bezugnahme auf vorhergehende Ereignisse zur neuen Systemaktivitäten führen (z.B. ein Gedanke folgt einem anderen), ist Kommunikation nach Luhmann darauf ausgerichtet, dass eine weitere Kommunikationssituation aus bereits erfolgten Verstehensprozessen entsteht. Kommunikation, deren Ziel nach pragmatischer Auffassung, die Verständigung bzw. Einigung zwischen den miteinander sprechenden Personen über einen bestimmten Sachverhalt umfasst, ist daher im Zusammenhang mit Luhmanns Theorie nicht erfolgreich, wenn durch die Konsensbildung zwischen den KommunikationspartnerInnen theoretisch keine anschließenden Kommunikationsvorgänge notwendig erscheinen. Kommunikation muss daher Differenz erzeugen, um weitere Kommunikationsprozesse zu ermöglichen (vgl. ebd. S. 90). Die minimalste Ausprägung von Kommunikation repräsentiert daher eine Äußerung, auf die eine zweite folgt, wobei sie einen interpretativen Bezug auf die vorhergehende nimmt (vgl. Schneider, 2009a, S. 280).

Grundthese 5: Kommunikation ist prinzipiell ein Prozess mit geringer Erfolgsgarantie

Aufgrund der Tatsache, dass sich Kommunikation aus dem prinzipiellen Verstehen einer Mitteilung als solche sowie der vorhergehenden Selektion verschiedener Auswahlmöglichkeiten in Hinblick auf Informationsart bzw. -gehalt der Mitteilung konstituiert, interpretiert Luhmann das Stattfinden von Kommunikation als eher unwahrscheinlich. Dafür verantwortlich sind die Komplexität der Informationen sowie die Beliebigkeit der Selektionen, wenn einerseits der/die SprecherIn darüber entscheiden muss, welche Informationen überhaupt Gegenstand der Kommunikation sind, welcher Anteil davon weitergegeben wird bzw. andererseits der/die ZuhörerIn darüber entscheiden muss, wie er/sie die weitergegebene Mitteilung auffasst. Ausgehend von dieser „doppelten Kontingenz" (Schneider, 2009a, S. 251) als Vielzahl an Selektionsmöglichkeiten, ist es unwahrscheinlich, dass ein/e EmpfängerIn mit derselben Selektionsvorstellung von Information und Mitteilungsgehalt, an der Weitergabe der Information teilnimmt und diese darauf aufbauend übereinstimmen.

2.6 Das Kommunikationsmedium: verbale Sprache

Kommunikation findet sehr häufig in einer dyadischen Konstellation, das heißt, zwischen mindestens zwei Menschen in Form eines Zwiegespräches statt (vgl. Beck, 2007, S. 51). Bereits zu Beginn der Auseinandersetzung mit den charakteristischen Eigenschaften von Kommunikation (siehe Kapitel 2.1) wurde allerdings angemerkt, dass diese zwei Personen durch die Unterstützung technischer Medien, sich nicht unbedingt gegenüber stehen müssen, um miteinander kommunizieren zu können. Der Einsatz moderner Kommunikationsmittel, die durch das schnelle, unkomplizierte und vor allem ständige Ermöglichen von Kommunikation bestechen, geht mittlerweile sogar soweit, dass die Tendenz erkennbar ist, Face-To-Face Situationen durch Kommunikation beispielsweise via Smartphone zu ersetzen (vgl. Vogel, 2013, S. 40). Dabei liegt Kommunikation von Angesicht zu Angesicht als Urform der menschlichen Kommunikation anderen Kommunikationsformen unter Zuhilfenahme technischer Unterstützungsmedien zu Grunde (vgl. Krotz, 2007, S. 11). Digitale Kommunikation in Zusammenhang mit Telefonanrufen oder Unterhaltungen via Skype, die beide Situationen darstellen, in denen sich die KommunikationspartnerInnen im Regelfall nicht sehen und nonverbale Informationen verloren gehen, könnten nicht funktionieren, wenn die KommunikationspartnerInnen bei der Interpretation des Gesagten nicht auf Erfahrungen zurückgreifen könnten, welche sie im Rahmen von analoger Face-to-Face Kommunikationsformen gemacht haben.

In diesen Kommunikationssituationen wirken neben der verbalen Sprache als vordergründiges Medium zur Vermittlung von Bedeutungsinhalten und Intentionen, auch körpersprachliche Einflussgrößen mit. Diese tragen dazu bei, dass aufgrund von gestischen und mimischen Handlungen, die Formulierung und Setzung von Sprechakten eine ständige Anpassung an den/die KommunikationspartnerIn erfahren. Der Ablauf von Kommunikation, kann daher sowohl über gesprochene Sprache (verbale Sprache) als auch über körperliche, extralinguistische Ausdrücke (Körpersprache) gesteuert werden (vgl. Burkart, 2002, S. 76).

Im Rahmen dieser Arbeit, erfolgt eine Konzentration auf den Einsatz von verbalsprachlichen Mitteln zur Kommunikation von Lehrpersonen im Sportunterricht, wodurch der Aspekt der nonverbalen Kommunikation, keine weitere Betrachtung findet. Es sei nur angemerkt, dass der Einsatz von verbaler Sprache als kommunikatives Medium in jedem Fall an non-verbale gebunden ist und diese sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Merten, 1977, S. 133). Eine Lehrper-

son wird daher zur Initialisierung und Aufrechterhaltung des verbalen Kommunikationsprozesses bzw. zur Unterstützung verbaler Aussagen, immer wieder über nonverbale Kanäle gesendete Informationen in das verbale Kommunizieren einfließen lassen.

Wie bereits festgestellt werden konnte, ist für erfolgreiche Kommunikation eine Festlegung der Bedeutung einer Botschaft erforderlich, die für beide Personen verbindlich ist und zu einer beiderseitig gleichen Interpretation der enthaltenen Information führt. Diese Bedeutungsfestlegung erfolgt durch das Vorhandensein eines gemeinsamen Signalrepertoires von SenderIn und EmpfängerIn, wobei dieses Repertoire sich aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Signaltypen zusammensetzen kann. Die Semiotik, die sich mit der Typisierung von Signalen beschäftigt, versteht unter diesen verschiedene Zeichen mit der Eigenschaft, Sachverhalte zu repräsentieren, indem sie diese sensorisch wahrnehmbar, also fassbar machen. Diese Zeichen, die durch die Produktion eines bestimmten Lautes, das heißt, die Ausdrucksform des/der SenderIn entstehen, sind damit kommunikative Einheiten, welche die Information der Botschaft tragen und durch die Interpretation des/der EmpfängerIn zu einem Kommunikationsinhalt transformiert werden.

Luhmann sieht kommunikative Sprachverwendung ebenfalls auf der Ebene der Laute manifestiert, wenn durch deren Einsatz, in Form von verbalen Artikulationen, die Absicht von kommunikativen Sprechhandlungen für den/die EmpfängerIn erkennbar wird, indem die verbalisierten Laute, auf einen Sinn rückschließen lassen. Gesprochene Sprache ist damit im Zusammenhang mit den Prinzipien der Systemtheorie als Grundvoraussetzung, als Medium kommunikativer Handlungen zu verstehen, da sie mit Hilfe ihrer akustischen Zeichen, zur Sinnträgerin von Mitteilungen wird (vgl. Berghaus, 2003, S. 125).

Pelz (vgl. 1975, S. 163 ff.) stellt, aufbauend auf der Funktionserkenntnis von Sprache als Trägerin der Informationen aus Botschaften, die Sprachverwendung in Zusammenhang mit drei Dimensionen, die verschiedene, im Kommunikationsprozess wirkende Beziehungsebenen implizieren. Neben einer syntaktischen (strukturorientierten) Ebene, welche die Relation der Zeichen untereinander beschreibt und auf die Anwendung richtiger grammatischer bzw. phonetischer Aspekte fokussiert ist, existiert die für das Verständnis noch viel wichtigere, semantische (inhaltsorientierte) Ebene. Auf deren Basis stellt der/die EmpfängerIn die Zeichen der wahrgenommenen Botschaft, in Relation zu Gegenständen, Ereignissen oder vorangegangene Aussagen bzw. Handlungen und erschließt daraus den Sinn, warum der/die SenderIn ihm/ihr die konkrete Information zukommen lässt. Aus diesem Umstand heraus, erklärt sich ebenfalls die pragmatische (wirkungsorientierte) Funktion von Sprache als Medium für Kommunikationsprozesse. Verbale Sprache repräsentiert eine Form ihrer selbst, die immer einen Nutzen in ihrer Anwendung findet. Vereinfacht bedeutet dies wiederum, dass Gesprochenes in jedem Fall intentional ist.

Sprache übernimmt daher die Funktion als Trägerin der Informationen, die von einer Person zu anderen weitergegeben werden sollen. Die Transformation der Inhalte gelingt durch die Existenz eines gemeinsamen Kodes, wenn die Information durch dieselbe Bedeutungszuschreibung von beiden Beteiligten gleich interpretiert, das heißt in gleicher Weise von dem/der SenderIn kodiert und von dem/der EmpfängerIn nach Eintreffen der Botschaft dekodiert wird.

Die Semiotik sieht für die verbale Kommunikation drei unterschiedliche Typen von Zeichen vor (vgl. Beck, 2007, S. 22): Index (Anzeichen, Kennzeichen), ikonische Zeichen sowie Symbole. Diese Zeichentypen können weiters in zwei verschiedene Klassen eingeordnet werden. Die

Zuordnung zu diesen natürlichen bzw. künstlichen Zeichen, ergibt sich aus ihren Eigenschaften. Anzeichen repräsentieren natürliche Zeichen und tragen daher Informationen nicht gerichteter, meist unbewusster Kommunikationsvorgänge, hinter welchen kein/e individuelle/r SenderIn steht. Sie sind daher intentionslos, können aber trotzdem von EmpfängerInnen willkürlichen wahrgenommen und mit einer Bedeutungszuschreibung versehen werden. Die beiden anderen Zeichen, Ikone und Symbol, verkörpern künstliche Zeichen und wurden demnach von Menschen entwickelt, um zu intentionalen Kommunikationszwecken eingesetzt zu werden. Charakteristisch für diese beiden Zeichen ist, dass sich nicht wie Anzeichen einfach von jedem Menschen ohne besondere Kenntnisse verstanden werden können, sondern dass für die richtige Interpretation ihrer Bedeutung, ein bestimmtes Wissen bezüglich sozialer Konventionen notwendig ist. Dies gilt vor allem für die abstrakten Symbole, die im Gegensatz zu Ikonen, welche als bildliche Repräsentanten ihres Informationsgehalts ohne Konventionswissen meistens richtig zu interpretieren sind, keine Bedeutungszuschreibung für den/die EmpfängerIn beinhalten, wenn diese/r kein Wissen über die repräsentierten Inhalte besitzt. Die Fähigkeit, auf dieses Wissen zugreifen zu können, das als gewachsener, kulturell tradierter und auf sozialen Konventionen aufbauender Kode gilt, ist somit Voraussetzung für eine erfolgreiche Kodierung und Dekodierung der verbalen Kommunikationszeichen. Besagter Kode erstreckt sich bei verbaler Kommunikation jeweils auf die fünf Ebenen Semantik (Bedeutung des Zeichens), Syntax (Satzbau), Lexikon (Wortschatz), Morphologie (Formenlehre) und Phonetik (Aussprache). Wichtig ist allerdings, dass keine hundertprozentige Übereinstimmung der zugeschriebenen Bedeutung verschiedener Zeichen notwendig ist, um Kommunikation erfolgreich ablaufen zu lassen. Aufermann (vgl. 1971, S. 13) erwähnt dazu, dass bereits eine geringe Überschneidungsmenge ausreicht, um Kommunikation erfolgreich zu machen. Darunter versteht er, die Assoziationen des/der EmpfängerIn mit den ursprünglichen des/der SenderIn zur Übereinstimmung zu bringen und das grundlegende Ziel der Kommunikation, die Verständigung zu erreichen.

2.7 Funktionen von Kommunikation und Sprache

So unterschiedlich die Auffassung der verschiedenen Forschungsperspektiven im Zusammenhang mit der Definition von Kommunikation, der Beschreibung ihrer grundsätzlichen Prinzipien sowie ihren Voraussetzungen in Hinblick auf das Gelingen zwischenmenschlicher Kommunikation ist, so sind sich alle zumindest über eine Sache einig: Kommunikation dient zum intentionalen Vermitteln von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen. Des Weiteren repräsentiert Sprache in ihrer verbalen Ausprägung als typisch menschliches Mittel zur Interaktion, das grundlegende Medium kommunikativer Vorgänge. Aufbauend auf diesen Basisfunktionen von Kommunikation und Sprache, können laut Spanhel (vgl. 1971, S. 40 ff.) nun weitere Funktionsmöglichkeiten geschlussfolgert werden. Die Anwendung der gesprochenen Sprache in Form von lokutionärem, illokutionärem und perlokutionärem Sprechaktteil, verändert sich dabei jeweils in Abhängigkeit von der Funktion der Kommunikationshandlung. Beispiele für kommunikative Funktionen sind „persuasive communication" (Hovland, Janis & Kelley, 1953, S. 12), die dazu beiträgt, dass mittels Kommunikation, Informationen an eine Person vermittelt werden, um sie zu einem bestimmten Verhalten zu überreden sowie Mollenhauers (vgl. 1972, S. 14) Auffassung der emanzipativen Funktion, die zur Ausbildung von Mündigkeit im Rahmen pädagogischer Handlungen führt.

Abgesehen von diesen beispielhaften Funktionen kommunikativer Prozesse, ist vor allem die Funktionszuschreibung durch Karl Bühler (vgl. 1934/2011, S. 30 ff.) von grundlegender Be-

deutung für verbale Kommunikation. Im Rahmen seines „Organon Modells" zieht Bühler wiederum die Eigenschaften der Sprache sowie die drei Komponenten SenderIn, EmpfängerIn und Sachverhalt der Kommunikationssituation heran, um zu einer Funktionsdefinition von Kommunikation zu kommen. Aufbauend darauf repräsentieren folgende drei sprachliche Erscheinungsformen gleichzeitig die grundlegenden Funktionen von verbaler, interpersoneller Kommunikation:

1) Ausdruck: der/die SenderIn möchte bestimmte Informationen (meistens als „Ich-Botschaft" formuliert) an ihr Gegenüber vermitteln und dafür sorgen, dass diese Person sie auch zur Kenntnis nimmt. (Beispiel: *Ich möchte nicht, dass du das Seil hinaufkletterst, wenn noch keine Matte darunter liegt*.)
2) Appell: der/die SenderIn möchte den/die KommunikationspartnerIn durch ihre Äußerung beeinflussen. Die sprachliche Formulierung erfolgt daher in Form einer „Du-Botschaft". (Beispiel: *Du kletterst nicht das Seil hinauf, wenn noch keine Matte darunter liegt.*)
3) Darstellung: sprachliche Formen werden benützt, um in der Kommunikationssituation wirksam werdende Sachverhalte und deren Sinn im Zusammenhang mit dem Anlass zur Kommunikation zu vermitteln. (Beispiel: *Die Gefahr, dass du abstürzt und dich dabei verletzt, ist zu groß, wenn du das Seil hinaufkletterst, obwohl noch keine Matte darunter liegt.*)

Die sprachlichen Zeichen, die zur Realisierung der drei Kommunikationsfunktionen von dem/der SprecherIn herangezogen werden können, umfassen das Symbol, das vorwiegend darstellt und referenziert, ein Symptom, welches der Ausdrucksfunktion zuzuordnen ist, wenn es einen Bezug der Äußerung zur/zum SprecherIn erzeugt sowie das Signal, das für appellierende Funktionen verwendet wird.

In der Pragmatik finden diese kommunikativen Funktionen ihre Entsprechungen im lokutionären (Ausdruck und Darstellung) und im illokutionären bzw. auch perlokutionärem Sprechakt (Appell).

2.8 Barrieren und Störmomente für verbale Kommunikation in Form von Sprechakten

Zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse verlaufen im Alltag größtenteils erfolgreich ab, sodass eine Verständigung zwischen zwei Personen in einer Face-To-Face Situation, via moderner Kommunikationsmedien sowie über kommunikative Massenmedien wie Zeitungen, Radio oder Fernsehen ungeachtet ihrer Qualität meistens möglich ist. Aufgrund der Vielfalt an Größen, die Einfluss auf den Verlauf von Kommunikationsprozessen nehmen, ist es allerdings ebenso alltäglich, dass das Vermitteln von Informationen zur Realisierung von Intentionen mittels kommunikativer Handlungen erfolglos bleibt und keine Verständigung zwischen den KommunikationspartnerInnen erfolgt.

Durch die angesprochene Vielfalt dieser verständigungsverhindernden Störgrößen, ist es in Hinblick auf die Zielsetzung und den Rahmen dieser Forschungsarbeit daher nicht möglich, alle zu nennen und zu beschreiben. Aus diesem Grund soll nur eine Auswahl an Einflüssen betrachtet werden, die Kommunikationsprozesse scheitern lassen können.

2.8.1 Umgebungs- und personenabhängige Störquellen kommunikativer Prozesse

Ein Problem von Kommunikation konstituiert sich aus einer gewissen Störanfälligkeit, in Hinblick auf die erfolgreiche Vermittlung der Botschaft von dem/der SenderIn zu dem/der EmpfängerIn. Der Grund dafür, ist unter anderem in, von außen einwirkenden Störquellen (vgl. Burkart, 2002, S. 427) zu finden. Diese beeinflussen die Botschaft und verändern so ihre Eigenschaften, ungeachtet von den Absichten des/der SenderIn. Beispielsweise werden Informationen hinzugefügt oder aus der ursprünglichen Botschaft entfernt, wenn etwa Geräusche aus der Umgebungssituation, in der Kommunikation stattfindet, Teile der Nachricht überdecken. Bandura (vgl. 1995, S. 19 zitiert nach Burkhart, 2002, S. 429) spricht im Zusammenhang von insgesamt vier Randbedingungen, welche die Kodierung bzw. die Dekodierung von Botschaftsinhalten (übertragen auf das pragmatische Kommunikationsmodell, die Interpretation von Intention und Kontext der Sprechakte) durch die jeweiligen KommunikationspartnerInnen beeinflussen. Unter diese gesellschaftlichen Randbedingungen fallen (ebd.):

1) Die Kommunikationssituation, die einen wesentlichen Einfluss darauf hat, wie die sprachliche Handlung von dem/der EmpfängerIn überhaupt wahrgenommen wird.
   Beispiel: der Sportunterricht findet auf einem Sportplatz statt, auf dem noch andere Personen Sport treiben. Der Wind bläst, die Vögel zwitschern, jemand schreit. Die SchülerInnen werden in dieser Situation mit einer anderen Aufmerksamkeit und Konzentration am Kommunikationsprozess zwischen ihnen und der Lehrperson teilnehmen, als in einer Sporthalle als abgeschlossener Raum.

2) Das Kommunikationsniveau, das die Art und Weise der Informationsdarbietung umfasst und daher im wesentlichen Maße von der Konkretisierung bzw. Abstrahierung von Äußerungen durch den/die SprecherIn im Zusammenhang mit dem Vorwissen des/der EmpfängerIn abhängt.
   Beispiel: eine Lehrperson wird mit jüngeren SchülerInnen anders sprechen, als mit jenen, die kurz vor ihrem Schulabschluss stehen, da davon auszugehen ist, dass erstere gegenüber letzteren noch nicht im gleichen Ausmaß über eine beispielsweise fachspezifische Sprachverwendung verfügen.

3) Der emotive Erlebnishorizont, der ausschlaggebend dafür ist, inwiefern Verbalisiertes, emotionale Empfindungen bei dem/der EmpfängerIn auslöst.
Beispiel: SchülerInnen, die schlechte Erfahrungen im Gerätturnen gemacht haben, werden bei Ankündigungen von der Lehrperson, dass nächste Unterrichtseinheit Gerätturnen an der Reihe ist, eventuell Angst verspüren.

4) Die Interessen der Personen, die sich wiederum auf die Form der Informationsdarbietung sowie auf deren Rezeption auswirken.
Beispiel: der/die SportlehrerIn möchte, dass die SchülerInnen während eines Spiels, selbstständig die Schiedsrichterfunktion übernehmen und wird daher die Regeln präzise und konkret im Zusammenhang mit der Erklärung des Spielverlaufes erklären. Auf der anderen Seite wird ein/e SchülerIn, der/die diese Aufgabe unbedingt übernehmen will, kritischer und selektiver die kommunizierten Regeln aufnehmen, als ein/e MitschülerIn, der/die beispielswiese lieber im Tor steht.

Die aufgeführten Bedingungen für Kommunikation nach Bandura, treten nicht nur voneinander isoliert auf, sondern können auch alle gleichzeitig auf den Kommunikationsprozess einwirken. Je nachdem, bis zu welchem Grad sie einen positiven bzw. negativen Auswirkung auf die Kommunikation haben, kann die Botschaft erfolgreich, das heißt mit folgerichtiger Interpretation der dahinterstehenden Intention sowie des wirkenden Kontextes vermittelt werden.

2.8.2 Missverstehen und Nichtverstehen sprachlicher Zeichen

Für erfolgreiche Kommunikation, die ein gegenseitiges Verständnis der KommunikationspartnerInnen erzielt, gilt weiters die Voraussetzung, dass die kommunizierenden Personen, ein annähernd gleiches Zeichenrepertoire besitzen sowie der vorliegende Kontext der Kommunikationssituation den/die EmpfängerIn dazu befähigt, die Intention hinter der sprachlichen Handlung des/der SenderIn richtig zu interpretieren. Diese kognitive Bedeutungszuschreibung funktioniert allerdings nicht immer reibungslos und lässt Kommunikationsprozesse scheitern. Dadurch kommt es, abhängig vom jeweiligen Grund für erfolglose Kommunikation, zum Missverstehen bzw. Nichtverstehen. Burkart (vgl. 2002, S. 86 ff.) legt auf Basis einer gegenständlichen (Sprechen über Vorfälle, Ereignisse, Personen, Zustände etc.) und einer intersubjektiven Ebene (Miteinandersprechen), verschiedene Gründe für Missverstehen und Nichtverstehen fest:

1) Missverstehen durch divergierende Kommunikationsebenen: die KommunikationspartnerInnen befinden sich nicht auf derselben Ebene, sodass weder ein Einverständnis bezüglich des Sprechakttyps (Versprechen, Aufforderung, Anweisung, Entschuldigung etc.), noch über den vorliegenden Sachverhalt (was ist passiert, was passiert oder was wird passieren) erfolgt.

2) Missverstehen auf gegenständlicher Ebene: beide KommunikationspartnerInnen verfügen zwar über das zur Verständigung notwendige Zeichenrepertoire, der/die EmpfängerIn schreibt den jeweiligen Zeichen allerdings eine andere Bedeutung zu, als der/die SenderIn. Der/die ZuhörerIn kann damit die kontextuelle Komponente nicht in der Art an die Äußerung anknüpfen, wie der/die SprecherIn dies vorgesehen hat.

3) Missverstehen auf intersubjektiver Ebene: zwischen SprecherIn und ZuhörerIn liegt eine Interpretationsdifferenz bezüglich der Intention vor, die hinter der sprachlichen Handlung steht. Dadurch kann der/die EmpfängerIn den Sinn hinter der Äußerung nicht

verstehen. Es sind damit zwar das Zeichenrepertoire sowie die Bedeutungszuschreibung in ausreichender Übereinstimmung vorhanden, jedoch erschließt sich für den/die ZuhörerIn nicht der Nutzen, der im Sprechakt verhaftet ist.

4) Nichtverstehen auf gegenständlicher Ebene: das Zeichenrepertoire der kommunizierenden Personen weist eine zu geringe Übereinstimmung auf, wodurch der/die SprecherIn Worte einsetzt, welche der/die ZuhörerIn nicht interpretieren kann, da er/sie diese nicht kennt. Häufiges Beispiel dafür ist der Einsatz einer Fachsprache, über die nur der/die SprecherIn verfügt.

5) Nichtverstehen auf intersubjektiver Ebene: der/die EmpfängerIn ist nicht dazu fähig, die von dem/der SenderIn gesetzten Sprechakte überhaupt als solche zu erkennen. Grund dafür ist eine mangelnde Sprachfähigkeit.

Wie aus der Formenvielfalt für zeichenbedingte Kommunikationsbarrieren ersichtlich ist, kann Kommunikation aus den verschiedensten Gründen nicht erfolgreich sein. In Hinblick auf die Barriere „Missverstehen" gestaltet sich die Ursachenfindung für missglückte Kommunikationsprozesse wesentlich schwieriger, als für jene des Nichtverstehens. In diesem Fall muss geklärt werden, aus welchem Grund ein Missverstehen auf semantischer Ebene vorliegt, obwohl das Zeichenrepertoire annähernd deckungsgleich ist. In Zusammenhang mit der Barriere „Nichtverstehen", ist eine Ursachenklärung schnell gefunden, wenn laut Burkart (vgl. 2002, S. 88) der/die SprecherIn einfach sprachliche Zeichen einsetzt, über die der/die EmpfängerIn nicht verfügt und deshalb auch keine Bedeutungszuschreibung an sie vornehmen kann.

Wie bereits angemerkt, ist diese semiotische Divergenz häufige Begleiterscheinung im Unterricht. Schröder (vgl. 1975, S. 31), sieht diese sogar als häufigste Ursache für das Missverstehen zwischen Lehrperson und SchülerInnen an, wenn sich in dieser spezifischen Kommunikationssituation zwei Parteien gegenüberstehen, die aufgrund ihres Status als Erwachsener und Kind bzw. Jugendlicher, in unterschiedlichen Lebensphasen verankert sind. Sie weisen daher unterschiedliche kognitive Entwicklungsstufen auf und besitzen ebenfalls, einen nicht deckungsgleichen Umfang an bereits erworbenen sprachlichen Zeichen. Wenn eine Lehrperson daher wiederum beispielsweise eine Fachsprache in Abhängigkeit ihres Unterrichtsfaches anwendet, so kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen ebenfalls über dieses gegenstandspezifische Zeichenrepertoire verfügen und dahingehende Äußerungen sofort verstehen bzw. ihnen dieselbe Bedeutung wie die Lehrperson zuschreiben.

Welche Auswirkung dieser Umstand auf den tatsächlichen Spracheinsatz von Lehrpersonen hat bzw. welche Bedingungen und Voraussetzungen sich damit für die Durchführung sprachlicher LehrerInnenhandlungen im Unterricht ergeben, soll in Kapitel 3 genau geklärt werden, um danach Anwendung auf Sprechakte von SportlehrerInnen zu finden.

2.8.3 Direkt- und Indirektheit von Sprechakten

Als zusätzliche Eigenschaft von Sprechakten, kommt neben der Eignung verschiedener Sprachformen für das Setzen der Akte hinzu, dass diese auf direkte bzw. indirekte Weise an den/die EmpfängerIn gerichtet werden können. Dies trifft vor allem für den illokutionären Sprechakt (Sprechen, um eine Handlung zu vollziehen) zu. Die Unterscheidung, ob es sich um einen direkten oder indirekten Sprechakt handelt, erfolgt in Hinblick auf den Grad der Übereinstimmung der angewandten Sprachformen mit der Absicht, die hinter der Äußerung steht. Möchte beispielsweise der/die SprecherIn, den/die ZuhörerIn zu einer bestimmten Handlung

auffordern und verwendet dazu eine imperative Aufforderung, so wird von einem direkten Sprechakt gesprochen (Beispiel: *„Alexander, bitte bring auch du mir deinen Ball!*"). Sprachform und Intention stimmen miteinander überein. Verwendet der/die SprecherIn allerdings zum Beispiel eine Frage, um den/die ZuhörerIn zu einer bestimmten Handlung aufzufordern (Beispiel: *„Alexander, kannst auch du mir deinen Ball bringen?*"), so stimmen Sprachform und Intention der Mitteilung nicht mehr überein. Es herrscht eine Diskrepanz zwischen den grundillokutionären Eigenschaften der Syntax und der tatsächlichen illokutionären Funktion der Verbalisierung (vgl. Sökeland, 1980, S. 89), wodurch der Kommunikationsvorgang eine gewisse „Doppelstruktur" (Habermas, 1971, S. 105) erhält. Daraus ergibt sich das Problem, dass das tatsächliche Setzen der Handlung auf Basis der intentionalisierten Mitteilung, vollkommen von der Interpretationsfähigkeit der Person bzw. ihrem Willen abhängt, den gehörten Sprechakt so in eine Handlung zu transformieren, wie der/die SenderIn das möchte.

2.8.4 Soziale Beziehungen und Normen

Im Zusammenhang mit dem zweiten Axiom (Kommunikation beruht auf einem Inhalts- und Beziehungsaspekt) sowie unter anderem auch mit dem fünften Axiom (Symmetrische und komplementäre Interkationen), definiert Watzlawick die Beziehung zwischen den KommunikationspartnerInnen, als wesentliche Einflussgröße für den Inhalt bzw. die Art der Sprechakte. Burkart (vgl. 2002, S. 117) greift Watzlawicks These auf und erweitert sie dahingehend, dass die Vorstellung, die die beiden Personen voneinander in die Kommunikationssituation mitbringen sowie ihre, vom jeweils anderen angenommene soziale Position, deren qualitative Eigenschaften als verständigungsversprechenden Situation, maßgeblich beeinflussen. Mit den eigenen Vorstellungen über den/die KommunikationspartnerIn, ergeben sich daher unterschiedliche Erwartungen an diese Person. Diese repräsentieren in den meisten Fällen soziokulturell gewachsene Verhaltensanforderungen und sind Grundlage für die Auswahl von geeigneten Sprechakten, die dem Rahmen der jeweiligen Kommunikationssituation entsprechen. Erfolgt die Definition der sozialen Positionen nicht auf beiderseitig gleiche Weise, kommt keine Verständigung bezüglich der Inhaltes sowie der Intention der Sprechakte zustande und der Kommunikationsprozess misslingt.

2.8.5 Übereinstimmungsfehler im sprachlichen Kode

Kommunikationssituationen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass Menschen aus unterschiedlichsten sozialen Schichten und mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, tagtäglich aufeinandertreffen und miteinander sprechen. Aufgrund der menschlichen Vielfalt kann davon ausgegangen werden, dass das Handeln, ebenso wie die Interpretation sozialer Stellungen, auf unterschiedlichen gesellschaftlich- und kulturabhängigen Grundlagen beruht. Im Zusammenhang mit der Sprache, die als primäres Medium der Kommunikation gilt, wird diese daher nicht allgemeingültig auf die gleiche Weise angewandt. Sie charakterisiert sich in ihrem Gebrauch durch soziokulturelle sowie regional- und personenabhängige Unterschiede. Aufgrund der Existenz verschiedener Sprachsysteme, die auf unterschiedlichen grammatikalischen Regeln aufbauen und divergierende Bedeutungszuweisungen von Sachverhalten an ausgewählte Begriffe zulassen, gibt es keinen übergreifenden Kode, der Kommunikation ohne die Kenntnis des jeweiligen Sprachsystems ermöglicht. Wie bereits mehrmals erwähnt, kann Kommunikation daher nur stattfinden, wenn die KommunikationspartnerInnen über denselben Kode verfügen, das heißt dieselbe Sprache sprechen. Doch selbst unter dieser Voraussetzung, ist eine gelingende Kommunikation noch nicht automatisch gewährleistet, wenn selbst

in einem Sprachsystem wiederum soziale, umgebungsabhängige sowie individuelle Unterschiede gegeben sind. Basil Bernstein (vgl. 1967, S. 254), Begründer der Soziolinguistik, spricht in diesem Zusammenhang von schichtspezifischen Variationen eines Kodes, den sich Personen während ihrer kognitiven Entwicklung, in Abhängigkeit ihres sozialen und bildungsrelevanten Umfeldes, aneignen. Die Formen dieser Kodevarianten bezeichnet er im Rahmen seiner Defizithypothese, als elaborierten und restringierten Kode. Während erster vorwiegend der bildungsnahen Mittel- und Oberschicht zugeschrieben wird und auf Basis eines verzweigten Repertoires an sprachlichen Zeichen sowie ihrer damit verbundenen Bedeutungszuschreibung, eine weitumfassende Verständigung in Kommunikationssituationen zulässt, beschreibt der restringierte Kode eine Form des Sprachgebrauchs, der Kommunikation nur in einfachen Situationen zulässt. Eine Bedeutungszuschreibung an komplexe Sprechakte ist demnach nicht möglich und erlaubt es den Personen nicht, eine differenzierte Interpretation der mitgeteilten Inhalte des Gegenübers vorzunehmen. Damit wird Kommunikation zwischen Personen, deren Kode von der geltenden Standardsprache gravierend abweicht, wesentlich erschwert bzw. kann häufig auch überhaupt nicht funktionieren, wenn nicht zumindest eine gewisse Deckungsgleichheit im verwendeten Kode gegeben ist.

Welche Bedeutung dieser Umstand für das Kommunikationsfeld Schule und Unterricht hat, soll in einem nachfolgenden Kapitel zu den spezifischen Gelingensbedingungen für Unterrichtskommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen noch genauere Betrachtung finden.

Zusammenfassung und kritische Betrachtung

Ziel dieses Kapitels war es, einen Überblick über die Grundlagen, Prinzipien und Eigenschaften interpersonaler Kommunikation zu geben. Es sollte eine Basis für eine mikroanalytische Auseinandersetzung mit gesprochener Sprache in sportunterrichtsspezifischen Kommunikationssituationen schaffen, die in weiterer Folge den Fokus dieser Forschungsarbeit repräsentiert.

Dabei konnte festgestellt werden, dass Kommunikation zwischen zwei oder mehr Personen, Alltäglichkeit besitzt und es nicht möglich ist, nicht miteinander zu kommunizieren. Grund dafür, repräsentiert die Vielfältigkeit menschlicher Interaktionen, die als Kommunikation gelten. Als grundlegende Prämisse für das Stattfinden von Kommunikation wurde in diesem Zusammenhang, eine wechselnde, gegenseitige Bezugnahme der KommunikationspartnerInnen genannt, wodurch die Positionen SenderIn und EmpfängerIn beim Versenden von Botschaften während des Kommunikationsverlaufes, immer wieder wechseln. Es ergibt sich daher zwischen den Personen ein dynamisches Wechselwirkungsverhältnis.

Wichtigstes Medium bzw. den Kode zur Kommunikation stellt die Sprache dar. Sie ermöglicht es, Botschaften über einen Kanal zwischen den Beteiligten zu versenden und zu empfangen. Sie bietet natürliche Zeichen in Form von oft intentionslos vermittelten Anzeichen sowie intentional geschaffene, das heißt künstliche Zeichen wie Ikone und Symbol, um Sinnbotschaften an ein oder mehrere Gegenüber zu versenden. Ist Kommunikation erfolgreich, kommt es zur folgerichtigen, wechselseitigen Zeichenvermittlung zwischen den beiden KommunikationspartnerInnen. In diesem Zusammenhang unterscheidet sich der Mensch durch seine Fähigkeit, Worte mit bestimmten Bedeutungszuschreiben formulieren zu können, wesentlich von den Tieren. Es ist somit ein differenzierteres Kommunizieren als instinktgesteuerte Verhaltensreaktionen unter Rückgriff auf nonverbale Reizsignale möglich. Gesprochene Sprache ist damit als humanspezifisches Medium von Kommunikation anzusehen.

Die bisherige Auffassung von interpersonaler Kommunikation als Zeichentransport, lehnt sich an die Erklärungsmodelle technischer Kommunikationsprozesse an. Aufgrund einer mangelnden Miteinbeziehung des Interpretationsprozesses der Botschaft auf Seiten des/der EmpfängerIn in Form eines Feedbacks auf die versendeten Informationen, konnte festgestellt werden, dass menschliche Kommunikation nicht als maschineller Transport von Informationen durch das Versenden von Botschaften von einer Person zu nächsten verstanden werden kann. Sie konstituiert sich im Wesentlichen aus der Konstruktion von Informationen durch kognitive Leistung des/der BotschaftsempfängerIn. Erst durch eine individuelle Interpretation der wahrgenommenen Zeichen erschließt sich die Bedeutung der Botschaft, welche der/die SenderIn versucht hat, an den/die EmpfängerIn zu vermitteln. Je umfangreicher in diesem Zusammenhang der gemeinsame Kode ist, desto wahrscheinlicher ist der Kommunikationsvorgang erfolgreich, da der/die EmpfängerIn den Inhalt der Botschaft im selben Maße interpretiert, wie dieser von dem/der SenderIn versehen wurde. Die Folgerichtigkeit der Bedeutungszuschreibung hängt damit wesentlich von der Interpretationsfähigkeit des/der EmpfängerIn ab.

Die Pragmatik schreibt im Zusammenhang mit der Informationsinterpretation, dem Kontext im Hinblick auf die Intentionsbildung bei dem/der SenderIn, eine wesentliche Rolle zu. Nach Ansicht der Forschungsperspektive haben verbale Äußerungen immer ein Ziel, das sich aus jenem bestimmten Kontext ergibt, in welchem SenderIn und EmpfängerIn miteinander kommunizieren. Dadurch ergibt sich auch die Bedeutungszuschreibung der erhaltenen Informationen

für den/die EmpfängerIn. An dieser Stelle wird die Bedeutung eines annähernd deckungsgleichen Kontextwissens auf Seiten beider KommunikationspartnerInnen erkennbar. Dass die Kontextualisierung für den/die EmpfängerIn durch den absichtsvollen Einsatz verschiedener Sprachformen durch den/die SenderIn in Abhängigkeit der Intention zur Handlungsinitiierung bzw. -veränderung bei dem/der EmpfängerIn erfolgen kann, macht die pragmatische Auffassung von Kommunikation zur Grundlage der Betrachtung von didaktisch relevanten Verbalisierungen der Lehrpersonen im Unterricht.

Die Pragmatik nimmt somit eine Erweiterung des bisherigen Kommunikationsbegriffes vor, indem sie eine verbale Äußerung mit einer Handlung gleichsetzt, die nur unter der Prämisse existiert, dass sie intentional, das heißt absichtsvoll getätigt wird. Des Weiteren sieht die Pragmatik das Vorhandensein einer gemeinsamen Basis desselben Verständnisses von semantischen sowie syntaktischen Gegebenheiten während einer Verbalisierung, als Hauptvoraussetzung für erfolgreiche Kommunikation an. Aufbauend darauf, stellt verbale Sprache, neben natürlichen und künstlichen Zeichen, zwei grundsätzliche Formen zur intentionalen Kommunikation als Handlung zur Verfügung: Konstativa und Performativa. Diese kommunizieren Sachverhalte bzw. Handlungen im Rahmen von lokutionären, illokutionären und perlokutionären sprachlichen Handlungen, so genannten Sprechakten. Verbalisierte Aussagen sind daher auf alle Fälle intentional und rechtfertigen die pragmatische Auffassung von Kommunikation und Sprechakten als absichtsvolle Handlungen.

Watzlawick, Beavin und Jackson (1969/2003) fassen, im Zusammenhang mit dem ersten der fünf pragmatischen Axiome der Kommunikation, diese nicht nur als absichtsvolle Handlung, sondern als soziales Verhalten auf. Sie definieren Kommunikation daher als menschliche Eigentümlichkeit, die unvermeidbar ist. Selbst wenn keine dezidierte Absicht zur Kommunikation vorhanden ist, wird kommuniziert.

Die weiteren vier Axiome beinhalten zusammengefasst folgende Aussagen:

- Zweites Axiom: Äußerungen besitzen immer einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, wonach sie nicht nur Informationen über einen Sachverhalt haben, sondern auf Basis des Verhältnisses, in dem die KommunikationspartnerInnen stehen, ebenfalls Aufschluss darüber geben, wie metasprachliche Aspekte der Äußerung von dem/der EmpfängerIn zu interpretieren sind. In weiterer Folge können aufbauend auf diesem Verständnis, Schlüsse über die Bedeutungszuschreibung zu einer Äußerung gezogen werden. Kommunikation beruht daher auf einem Inhalts- und Beziehungsaspekt.
- Drittes Axiom: um Kommunikation erfolgreich zu gestalten, bedarf es Regeln, wie dieser Prozess des Informationsaustausches abzulaufen hat. Die Gliederung von Kommunikationsprozessen in Ereignisfolgen durch Interpunktion, das heißt das Setzen von Orientierungspunkten, ermöglicht diese Strukturierung des Kommunikationsverlaufes. Kommunikation besteht daher aus interpunktierten Ereignisfolgen.
- Viertes Axiom: Worte können im Fall digitaler Kommunikation, zu ihrem Bedeutungsinhalt eine rein zufällige Beziehung haben oder mit ihrem Inhalt eine Ähnlichkeitsbeziehung aufbauen, wobei es sich um analoge Kommunikation handelt. Beide Kommunikationsarten haben immer einen Anteil an menschlicher Kommunikation und ergänzen sich gegenseitig. Kommunikationsabläufe bestehen daher aus digitaler und analoger Kommunikation.
- Fünftes Axiom: miteinander kommunizierende Personen können unterschiedliche Positionen während des Kommunikationsprozesses einnehmen und sich somit auf derselben Ebene oder auf verschobenen Ebenen befinden. Es erfolgt dadurch keine

> Wertzuschreibung an die Personen, sondern die Positionszuweisung ergibt sich durch die Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben. Abhängig davon, ob die KommunikationspartnerInnen auf derselben Ebene stehen oder unterschiedliche Positionen einnehmen, wird von symmetrischer oder komplementärer Interaktion gesprochen.

Watzlawick, Beavin und Jackson (1969/2003) haben mit Sicherheit einen wesentlichen Beitrag zur Konkretisierung von Kommunikationsprozessen aus Sicht der Pragmatik geleistet. Durch Festlegung der Axiome als regulative Richtlinien wurde es möglich, Kommunikation als abstrakte Interaktion zwischen Menschen logisch fassbar zu machen und zu beschreiben. Sie haben damit eine Art Kategoriesystem für zwischenmenschliche Kommunikation geschaffen.

Doch gerade dieser Rückgriff auf logische Erklärungsmuster aus beispielsweise der Mathematik und Kybernetik, birgt einen grundlegenden Widerspruch zur pragmatischen Auffassung von interpersonalen Kommunikationsprozessen. Während die Pragmatik festlegt, dass eine kontextbezogene, kognitive Interpretationsleistung der Intention hinter dem Sprechakt des/der ZuhörerIn zur verständigungssichernden Kommunikation zwischen zwei Personen beiträgt, entlehnt sich Watzlawick, Beschreibungsbegriffe mathematischer, systemtheoretischer sowie kybernetischer Erklärungsmodelle zur Darstellung der Funktionalität der humanen Lebenswelt. Dadurch wird eigentlich wiederum ein Rückschritt im Erklärungsversuch der zwischenmenschlichen Kommunikation getätigt, wenn interpersonale Kommunikationsprozesse als mathematisch-technischer Zeichentransport angesehen und damit wiederum zu einer maschinellen Abfolge von Informationsversendungen an Personen degradiert werden. Aufgrund dieser Reduktion ist die Orientierung Watzlawicks an mathematisch-kybernetischen Aspekten in Hinblick auf ihre Eignung zur Erklärung komplexer Prozesse der Kommunikationspsychologie kritisch zu hinterfragen.

Ziegler (vgl. 1977, S. 61) kritisiert weiters das Zurückgreifen Watzlawicks auf einen Vergleich von menschlicher und tierischer Kommunikation, indem er im Rahmen der Definition von Kommunikation als interpunktierte Ereignisfolge (Axiom 2), das menschliche Verhalten und damit kommunikative Handlungen, als Reaktionen auf Schlüsselreize des Gegenübers deklariert. Diese Auffassung von Kommunikation entspricht Ziegler zufolge (vgl. ebd.), keineswegs den Eigenschaften, welche die Pragmatik als „Lehre von der Zeichenverwendung" (Schlieben-Lange, 1975, S. 10) postuliert. Der Mensch besitzt seine Sprache, wodurch Kommunikation sich durch den Einsatz von gesprochenen Worten charakterisiert und kommunikative Prozesse mehr sind als instinktgesteuertes, reflexbedingtes Verhalten. Der Autor sieht damit in der Theorie Watzlawicks ein Erklärungsmodell, das lückenhaft und widersprüchlich in seiner wissenschaftlichen Fundierung ist.

Eine Lückenhaftigkeit und den Charakter eines behelfsmäßigen Erklärungsversuches von Kommunikation, weist allerdings auch Watzlawick selbst nicht zurück. Er nennt aber gleichzeitig die durchaus vorhandene Nützlichkeit, die ebenfalls unvollständige Wissenschaftstheorien für die Auseinandersetzung mit Interessensgegenständen und Forschungsfragen haben können. Da Aspekte der wissenschaftlichen Beschäftigung Watzlawicks mit zwischenmenschlichen Kommunikationsprozessen im Rahmen der Formulierung der Axiome durchaus als fundiert und von praktischem Wert für weitere Auseinandersetzungen mit dem Thema Sprache und Kommunikation angesehen werden können, sollen sie auch im Hinblick auf die Erarbeitung forschungsrelevanter Aspekte im Zusammenhang mit den hier gestellten Forschungsfragen Anwendung finden. Als Beispiele seien der Einfluss des Beziehungsaspektes auf Kommunikation (Axiom 2) sowie die Eigenschaften von symmetrischer und komplementärer Kommunikation (Axiom 5) aufgeführt, die im Zusammenhang mit unterrichtlicher Kommunikation

und dem Verbalverhalten von Lehrpersonen, durchaus bedeutungstragend für das Gelingen von Kommunikation sein können und daher im Rahmen eines nachfolgenden Kapitels auch Anwendung finden sollen.

Luhmann (1972) verwirft mit der Formulierung seiner soziologischen Systemtheorie, die bisherigen Auffassungen von Kommunikationsprozessen und ihren grundlegenden Prinzipien, indem er Kommunikation als Interaktion zwischen sozialen Systemen und nicht als direkte Interaktion zwischen einzelnen Personen ansieht. Des Weiteren impliziert er, im Gegensatz zur pragmatischen Sprechakttheorie, nicht die Zielrealisierung der gegenseitigen Verständigung durch eine folgerichtige Interpretation von Intention und Kontext als erfolgreiche Kommunikation, sondern lediglich das prinzipielle Erkennen einer Mitteilung als solche. Voraussetzend dafür ist ein dreiphasiger Selektionsvorgang, der darüber entscheidet, welche Information zu einer Mitteilung wird, die dann durch neuerliche Selektion auf Seiten des/der EmpfängerIn auf bestimmte Art und Weise verstanden wird. Aufgrund der unzähligen Selektionsmöglichkeiten auf Basis der Lebenswelt oder psychischen Konstitution der Personen, definiert Luhmann die Deckungsgleichheit in der Selektion von Informationen sogar als sehr unwahrscheinlich. Da Kommunikation allerdings nicht auf Verständigung ausgelegt ist, führt diese Differenz in den Auffassungen sogar zum grundlegenden Ziel des systemtheoretischen Kommunikationsbegriffs. Entsprechend der Selbsterzeugung von sozialen Systemen durch neue Ereignisse, die in Rückgriff auf bereits stattgefundene Systemereignisse produziert werden, kann Kommunikation nur stattfinden, wenn auf eine Äußerung, eine bezugnehmende Folgeäußerung getätigt wird.

Während Watzlawick und Luhmann vorwiegend kommunikative Prinzipien konkretisieren, setzt sich Bühler (1934/2011) mit der Funktionszuschreibung von Kommunikation und Sprache auseinander. Aufbauend auf seinen Erkenntnissen können Ausdruck, Appell und Darstellung als die drei grundlegenden Funktionen von verbaler Kommunikation festgelegt werden, die durch die sprachlichen Zeichen Symbol, Symptom und Signal realisiert werden können. Eine Entsprechung in der pragmatischen Auffassung ist durch eine Deckungsgleichheit in Hinblick auf die Funktionen und Ziele von lokutionärem, illokutionärem und perlokutionärem Sprechakten gegeben.

In Hinblick auf gescheiterte Kommunikation konnte festgestellt werden, dass diese hauptsächlich durch eine mangelhafte Übereinstimmung des Zeichenrepertoires oder eine fehlende gleichwertige Kontexterfassung zwischen den KommunikationspartnerInnen verursacht wird. Die Formen erfolgloser Kommunikation können mit Nicht-Verstehen bzw. Missverstehen beschrieben werden und haben unterschiedliche Gründe. Jene für das Missverstehen sind weit schwieriger fassbar, als jene des Nichtverstehens, das sich lediglich aus einer zu großen Divergenz im Zeichenrepertoire der kommunizierenden Personen ergibt und die häufigste Ursache für gescheiterte Kommunikation repräsentiert. Weitere Störmomente für erfolgreiche Kommunikation in Form eines Verständnisses zwischen SenderIn und EmpfängerIn sind:

- Umgebungs-und personenabhängige Störquellen:
    - Kommunikationssituation, die die Wahrnehmung der EmpfängerIn beeinflusst
    - Kommunikationsniveau, wovon die Informationsdarbietung abhängt
    - emotiver Erlebnishorizont, der durch das Auslösen von Emotionen die Informationsinterpretation beeinflusst
    - Interesse der Person am Gelingen der Kommunikation, das wiederum ausschlaggebend für Informationsdarbietung und ihre Rezeption ist

- Direkt- und Indirektheit von Sprechakten: verfolgt Kommunikation durch das Setzen eines illokutionären Sprechaktes die Absicht, eine Handlung im Gegenüber zu erzeugen, so ist die Umsetzung dieser Intention davon abhängig, mit Hilfe welcher sprachlichen Formen die Information für den/die EmpfängerIn dargeboten wird. Stimmen Intention und Sprachform nicht überein, handelt es sich um einen indirekten Sprechakt, dessen erfolgreiche Realisierung in Form einer Handlung durch den/die EmpfängerIn vollkommen von dessen/deren Interpretationsfähigkeit und -willen abhängt.
- Soziale Beziehungen und Normen: die Assoziationen, welche die KommunikationspartnerInnen über die/den jeweils andere/n in die Kommunikationssituation mitbringen, können den Erfolg von Kommunikation im Sinne einer gegenseitigen Verständigung negativ beeinflussen, wenn die gegenseitige Definition sozialer Positionen nicht übereinstimmt.
- Übereinstimmungsfehler im sprachlichen Kode: aufgrund der Vielfalt von Sprache in Form unterschiedlicher Sprachsysteme sowie soziokultureller und interindividueller Unterschiede in ihrem Gebrauch, wird Sprache von den KommunikationspartnerInnen nicht auf dieselbe Art und Weise eingesetzt. Kommunikationsschwierigkeiten können sich allerdings nicht nur zwischen Menschen unterschiedlicher Muttersprache ergeben, sondern existieren auch innerhalb eines einzelnen Sprachsystems, wenn Personen aufgrund ihrer unterschiedlichen Ontogenese entweder über einen elaborierten oder restringierten Kode verfügen. Ist der Umfang ihres Zeichenrepertoires, auf dessen Basis sich Verständigung ergibt, nicht zumindest annährend deckungsgleich, kann häufig keine Kommunikation stattfinden.

Die Erkenntnisse, die aus der Beschäftigung mit den Eigenschaften, Prinzipien sowie Voraussetzungen für erfolgreiche interpersonale Kommunikation im Rahmen dieses Kapitels gewonnen werden konnten, bilden in weiterer Folge die Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Inhalten nachfolgender Kapitel. In diesem Zusammenhang soll beispielsweise geklärt werden, wie Kommunikation im Unterricht abläuft, welchen Einfluss verschiedene Eigenschaften allgemeiner, erfolgreicher Kommunikation auf unterrichtspezifische Kommunikationssituationen haben, welche Gelingensbedingungen in der Interkation zwischen Lehrperson und SchülerInnen geschaffen werden müssen, um Störmomente zu bewältigen bzw. welche Eigenschaften Kommunikation in der spezifischen Situation Sportunterricht hat.

3 Kommunikation als interpersonaler Prozess im Unterricht

Im vorhergehenden Kapitel war es das Ziel, einen Überblick über die Prinzipien, Eigenschaften und Ziele von verbaler Kommunikation zu geben. Aufgrund des wissenschaftlichen Fokus dieser Forschungsarbeit, der sich auf mikroanalytische Aspekte der Sprache und des Verbalverhaltens von Sportstudierenden in didaktischen Situationen bezieht, ist es an dieser Stelle notwendig, die Schlussfolgerungen aus der Auseinandersetzung mit allgemeiner Kommunikation auf die spezifische Situation Unterricht anzuwenden. In diesem Zusammenhang soll geklärt werden, ob Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen primär zwischen zwei oder mehreren Personen abläuft, an welche Bedingungen Kommunikation im Unterricht gebunden ist und welcher spezifische Ablauf für Kommunikationssituationen sich in Hinblick auf unterrichtliches Handeln daraus ableiten lässt. Ebenfalls die Funktionen von Kommunikation im Unterricht sollen hinsichtlich einer späteren Betrachtung der dazu eingesetzten Sprachformen berücksichtigt werden.

3.1 Unterricht: dyadische Kommunikation oder Gruppenkommunikation?

3.1.1 Dyadische Kommunikation

Die Betrachtung der Eigenschaften, Prinzipien und Ziele von verbaler bzw. nonverbaler Kommunikation, erfolgt in der Literatur auf Basis der Annahme, dass es sich um dyadische Kommunikationssituationen handelt. Darauf aufbauend stehen sich zwei Personen als KommunikationspartnerInnen gegenüber, die miteinander in einen Dialog treten. Sie stehen demnach, nach bildungssprachlicher Definition, in einem Zwiegespräch, das sich durch Rede und Wechselrede charakterisiert (vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog#Bedeutung1a). Diese Definition des Dialogs entspricht dem Anspruch, den Burkart (vgl., 2002, S. 32) an Kommunikationssituationen hat, indem er dafür festlegt, dass die miteinander kommunizierenden Personen, ihre Position als SenderIn und EmpfängerIn während des Kommunikationsprozesses tauschen und damit ein dynamisches Wechselwirkungsverhältnis eingehen (siehe Kapitel 2).

3.1.2 Kommunikation in Gruppen

Aus soziologischer Perspektive repräsentiert eine Gruppe eine Anzahl von Personen, die regelmäßig im Zusammenhang mit einem bestimmten Anlass zusammentreffen und miteinander interagieren. Im Falle von beispielsweise Familienzusammenkünften oder Treffen zwischen FreundInnen bzw. Personen zum Ausüben von Sport in der Freizeit, handelt es sich um informelle Gruppen, während das Zusammentreffen von Personen im Rahmen von Arbeitstätigkeit, als formelle Gruppen bezeichnet wird (vgl. Beck, 2007, S. 52).

Hinsichtlich der Personenanzahl wird eine Unterscheidung zwischen Groß- und Kleingruppen vorgenommen, da die jeweiligen Eigenschaften der Gruppenbeschaffenheit wesentlich dazu beitragen, welche Kommunikationssituation sich für die Gruppenmitglieder ergibt bzw. wie Kommunikation in der Gruppe organisiert werden kann. Während Kleingruppen aus maximal acht bis zwölf Personen bestehen und eine direkte Kommunikation zwischen prinzipiell allen Gruppenmitgliedern möglich macht, konstituieren Großgruppen sich aus zwanzig bis fünfzig Personen. Aufgrund dieser Größe kann nicht automatisch angenommen werden, dass alle

Gruppenmitglieder auf dieselbe Art und Weise bzw. im selben Ausmaß miteinander kommunizieren. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass im Schulunterricht regulär mehr als nur zwei Personen anwesend sind. Im Durchschnitt steht eine bis maximal zwei Lehrpersonen einer Zahl von zwischen zwanzig bis fünfundzwanzig SchülerInnen gegenüber (Bruneforth & Lassnigg, 2013, S. 55). Daraus ergibt sich für den Unterricht die Situation, dass er in Großgruppen organisiert wird. Im Zusammenhang mit der Kommunikationsstruktur kann daher nicht von einer ausschließlich dyadischen Kommunikationssituation ausgegangen werden, obwohl innerhalb der Gruppe durchaus auch interpersonale Zwiegespräche zwischen der Lehrperson und einem/einer ausgewählten SchülerIn stattfinden können. Beispiele dafür repräsentieren das Beantworten einer spezifischen Frage, die von einem/einer SchülerIn an die Lehrperson gestellt wurde oder Lob bzw. Tadel, das individuell an den/die betroffene/n SchülerIn gerichtet ist.

Für die Kommunikationssituation im Unterricht ergibt sich damit der Umstand, dass durchaus direkt zwischen zwei Personen kommuniziert werden kann und damit eine kommunikative „Vollstruktur" (Beck, 2007, S. 55) realisiert wird. Aufgrund des enormen organisatorischen Mehraufwandes, der sich für die Lehrperson dadurch ergibt, ist allerdings ein Kommunikationsverlauf zu bevorzugen, der auf die große Anzahl an SchülerInnen abgestimmt ist, sodass der Inhalt einer Botschaft gleichermaßen an alle SchülerInnen kommuniziert werden kann. Beck (vgl. ebd.) schlägt, abgesehen von der genannten Vollstruktur, folgende Kommunikationsstrukturen für Kommunikation in Großgruppen vor:

1. Kreisstruktur: die Gruppenmitglieder stehen sich gleichermaßen gegenüber und sind durch Blickkontakt miteinander verbunden, wodurch sich eine gewisse Symmetrie ergibt. Die Kommunikationsstruktur baut daher auf einer Konstellation auf, in der die KommunikationspartnerInnen direkt aufeinander Bezug nehmen können.
2. Radstruktur: eine Person steht in der Mitte, was eine Konzentration der anderen Gruppenmitglieder auf sie ermöglicht. Intentionsgesteuertes kommunikatives Handeln geht in dieser Situation allerdings auch nur von der Person im Zentrum aus.
3. Kettenstruktur: zwei Personen innerhalb der Kette wollen intentional miteinander kommunizieren, wodurch der Kommunikationsinhalt alle Gruppenmitglieder durchlaufen muss, die zwischen den beiden KommunikationspartnerInnen stehen.
4. Ypsilon-Struktur: die Personen stehen, ebenfalls wie im Zusammenhang mit der Kettenstruktur, nebeneinander bzw. hintereinander. Im Verlauf der Kette zweigt allerdings eine Person ab, die damit eine gegenüberstehende Position im Vergleich zu den anderen Gruppenmitgliedern einnimmt. Wiederum wie bei der Radstruktur, sollte kommunikatives Handeln von dieser Person gesteuert werden.

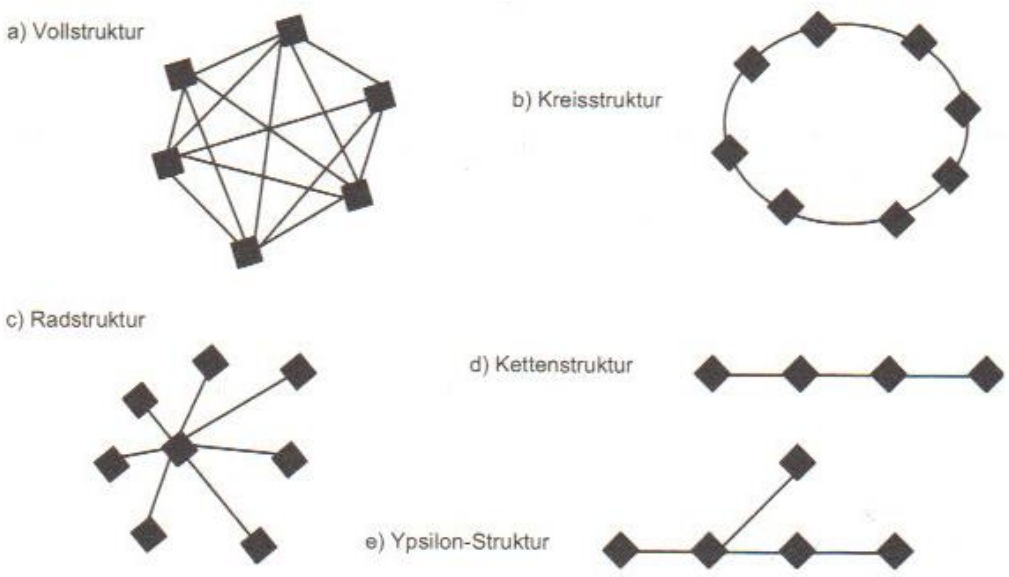

Abbildung 2: Kommunikationsstrukturen in Großgruppen (Beck, 2007, S. 54)

Der Einsatz der verschiedenen Möglichkeiten zur Organisation von Kommunikationssituationen kann in Abhängigkeit der jeweiligen Intention hinter dem kommunikativen Handeln bzw. des Ziels, das damit erreicht werden soll, erfolgen.

3.1.3 Fazit

Kommunikation im Unterricht ist an den Umstand gebunden, dass dieser in Großgruppen organisiert wird. Dadurch ist dyadische Kommunikation zwar grundsätzlich möglich, allerdings im Falle einer intentionalisierten Ansprache aller SchülerInnen, aufgrund des organisatorischen Mehraufwandes für die Lehrperson nicht anzuraten.

Eine Differenzierung des Kommunikationsverlaufes, ist im Rahmen von Unterricht als Gruppenkommunikation daher allerdings nur in organisatorischer Hinsicht und nicht im Hinblick auf die Prinzipien und Eigenschaften von Kommunikationsprozessen notwendig. Es kann damit davon ausgegangen werden, dass unterrichtliche Kommunikation sich, außer in ihrer Struktur, nicht grundlegend von Kommunikation zwischen Einzelpersonen unterscheidet, sondern sich lediglich komplizierter gestaltet.

Für die Analyse von kommunikativen Situationen und den darin eingesetzten Sprachformen bzw. des gezeigten Verbalverhaltens von Lehrpersonen im Sportunterricht, ist es daher durchaus gerechtfertigt, auf Basis der bereits erarbeiteten Prinzipien und Eigenschaften von dyadischer Kommunikation, zu einer Ergebnisinterpretation zu gelangen.

3.2 Beispiele für schematische Abläufe von unterrichtlicher Kommunikation

3.2.1 Der klassische LehrerInnenvortrag

Trotz bereits langjähriger Kritik moderner Literatur zu Didaktik und Methodik von Unterricht und der Forderung, zu einer stärkeren Zentrierung der SchülerInnenaktivitäten im Hinblick auf die Initialisierung und Weiterentwicklung von Lernprozessen überzugehen, ist der Frontalunterricht in Form des klassischen Lehrervortrages, immer noch ein beliebtes Mittel, Lerninhalte an SchülerInnen zu kommunizieren. Er repräsentiert somit eine traditionelle Unterrichtsmethode, obwohl er, aufgrund einer ausgeprägten Dominanz der LehrerInnenaktivität gegenüber jener der SchülerInnen, nicht zur Gewährleistung einer dyadischen Kommunikation im Dialog, sondern eher zu einer Monologsituation beiträgt.

Der LehrerInnenvortrag zeichnet sich dadurch aus, dass ausschließlich die Lehrperson spricht, wobei Ehlich und Rehbein (vgl. 1986, S. 81 f.) zufolge, das Verbalisieren der Inhalte einem intentionalisierten Plan folgt. Durch das Setzen von „assertiven Sprechakten" (ebd.), sollen die SchülerInnen dazu gebracht werden, das Gesagte in einen Zusammenhang mit ihrem bisherigen Wissen über den Inhalt zu stellen. Das zu erlernende Wissen wird dabei in solcher Art und Weise von der Lehrperson zerkleinert, dass die SchülerInnen die Informationen Stück für Stück aufnehmen und verarbeiten können.

Für den LehrerInnenvortrag als Kommunikationssituation ergibt sich somit folgendes Schema:

Abbildung 3: Verdeutlichung der Kommunikationsstruktur des LehrerInnenvortrags

Problematisch gestaltet sich, in Hinblick auf die Aufgabenverteilung an Lehrperson als SprecherIn und SchülerInnen als ZuhörerIn, dass ausschließlich der/die Lehrende ein Recht darauf hat, im Unterricht zu sprechen.

Aschersleben (vgl. 1991, S. 29 ff.) spricht trotz dieser nicht gleichberechtigten Positionszuschreibung der UnterrichtsteilnehmerInnen gegen jegliche Kritik, wie Überforderung der Konzentrationsfähigkeit der Lernenden, Ausdruck einer autoritären Auffassung von Lehren, Motivationsverlust durch Einseitigkeit sowie intellektuelle Unterforderung durch vorwiegende Inaktivität, die Dubs (vgl. 2009, S. 163) dem LehrerInnenvortrag durchaus anlastet. Aschersleben beschreibt, ebenso wie Aebli (vgl. 1994, S. 59), den LehrerInnenvortrag als geeignetes Mittel, um Unterrichtsinhalte in großem Umfang und mit möglichst geringem Zeitaufwand an die SchülerInnen zu vermitteln, da es zu keiner Unterbrechung des Redeflusses kommt. Des Weiteren beinhaltet der LehrerInnenvortrag den positiven Aspekt, dass die Lehrperson den Verlauf des Unterrichts optimal steuern kann. Aufbauend auf diesen positiven Aspekten, nimmt der Autor eine Differenzierung von vier Typen des LehrerInnenvortrags vor, die sich aufgrund ihrer Inhaltsorientierung und den dazu eingesetzten Sprachformen unterscheiden. Ebenfalls ihre Eignung für erfolgreiche Kommunikation im Zusammenhang mit dem Unterrichtsziel, führt zu einer Unterscheidung der Vortragstypen. Darunter fallen der subjektorientierte LehrerInnenvortrag, der durch die Sprachformen Erzählung und Schilderung realisiert werden kann, sowie der objektorientierte LehrerInnenvortrag, der sich vorwiegend durch den Bericht und die Beschreibung umsetzen lässt.

3.2.2 Der LehrerInnenvortrag mit Regiefunktion

Sprechen und Verbalisieren von Seiten der Lehrperson, erfolgt auf Basis der pragmatischen Auffassung von Kommunikation mit einer bestimmten Intention, wobei jegliche Form von Wissensvermittlung an die SchülerInnen, die grundlegende Absicht hinter Kommunikationsprozessen im Unterricht darstellt. Laut Ehlich und Rehbein (vgl. 1986, S. 81 f.) lässt sich diese Intention am effektivsten durch das Stellen von gezielten Fragen an die SchülerInnen umsetzen. Im Zusammenhang mit diesem inszenierten LehrerInnenvortrag, der die Form eines Dialoges annimmt, daher mehr Wechselrede beinhaltet und somit dem Anspruch von Kommunikation nach einem dynamischen Wechselwirkungsverhältnis zwischen SprecherIn und EmpfängerIn eher entspricht, als der herkömmliche LehrerInnenvortrag, übernimmt die Lehrperson eine Regiefunktion. Indem Fragen so gestellt werden, dass die Antwort der SchülerInnen nur entsprechend der Absicht des/der LehrerIn ausfallen kann, steuert er/sie, die Rezeption der SchülerInnen auf sein/ihr festgelegtes Ziel zu.

So findet zwar Kommunikation zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen statt, es steht allerdings außer Frage, dass die Handlungen der SchülerInnen, trotz eines Zugeständnisses an gesteigerter Aktivität, weiterhin stark restringiert bleiben. Die Lehrperson baut zwar einen Dialog auf, gestaltet diesen allerdings ausschließlich entsprechend der eigenen Vorstellungen bezüglich des Unterrichtsverlaufes.

Der LehrerInnenvortrag unter intentionalisierter Regieführung durch die Lehrperson, zeichnet sich demnach durch folgendes Schema aus:

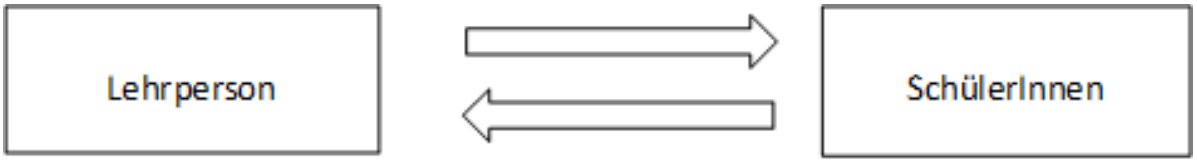

Abbildung 4: Verdeutlichung der Kommunikationsstruktur des LehrerInnenvortrags mit intentionalisierter Regiefunktion

3.2.3. Entwickelnde Lehrgespräche zwischen LehrerInnen und SchülerInnen

Gaudig (zitiert nach Aebli, 1994, S. 363) kritisiert vehement die Auffassung, dass ein Frage-Antwort-Spiel von Seiten der Lehrperson, eine didaktisch relevante Methode zur Wissensvermittlung repräsentiert. Seines Erachtens nach, kann der/die LehrerIn nicht Fragen an Personen stellen, die von einem Sachverhalt noch nichts wissen und sich gleichzeitig auch noch erwarten, dass deren Antwort Richtigkeit besitzt. Die intentionalisierte Frage mit der Erwartung, das SchülerInnenhandeln dahingehend zu steuern, dass eine Einsicht über den Sachverhalt und eine Übernahme der Auffassung der Lehrperson erfolgt, stellt der Ansicht des Autors zufolge, keine geeignete Methode dar, um SchülerInnen zur Selbstständigkeit hinsichtlich der Initialisierung von Lernprozessen und damit verbundenen Partizipation an Kommunikationssituationen zu bringen. Aufbauend auf dieser Kritik fordert er für das Stellen von Fragen, eine Implementierung dieser in dialogische Strukturen. Dadurch werden die SchülerInnen zwar mit Inhalten konfrontiert, die noch nicht Teil ihres Wissenshorizonts sind, sie werden in diesem Zusammenhang allerdings nicht zur unreflektierten Übernahme und Auswendiglernen lehrerInnenzentrierter Wissensvermittlung, sondern zur eigenständigen Auseinandersetzung und

Wissenserwerb als Ergebnis von individuellen Lernprozessen gebracht. Aebli (vgl. 1994, S. 363) greift diese Ansicht auf und erweitert sie hinsichtlich einer Problemperspektive, wonach der Lernprozess und darin stattfindende Lernzuwächse, durch selbstständigen Wissens- und Fähigkeitserwerb auf Basis einer Auseinandersetzung mit der Suche nach Lösungen erfolgen. Die Lehrperson hat dabei die Aufgabe, den Lernprozess didaktisch in dialogischen Gesprächen mit den SchülerInnen aufzubauen.

Für das entwickelnde Lehrgespräch ergibt sich damit folgendes Kommunikationsschema zwischen Lehrperson und SchülerInnen:

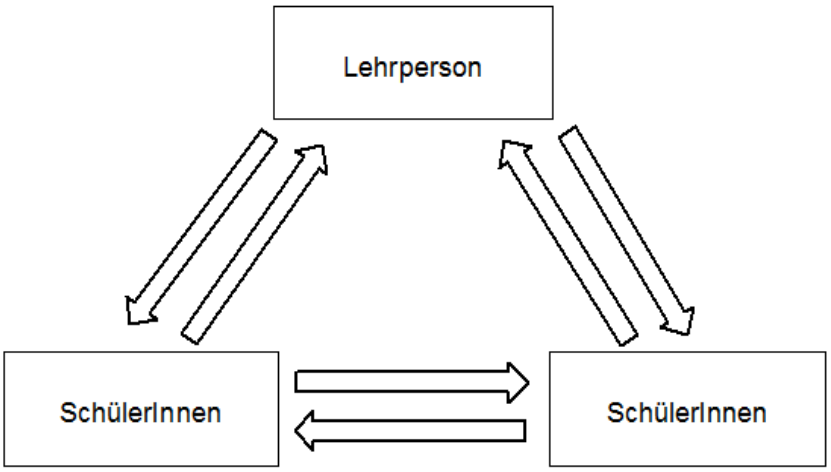

Abbildung 5: Verdeutlichung der Kommunikationsstruktur des entwickelnden Lehrgesprächs

3.3 Der Dialog als Schema unterrichtlicher Kommunikationsverläufe

Zu Beginn des Kapitels wurde festgestellt, dass Unterricht eine Kommunikationssituation repräsentiert, die auf den Prinzipien dyadischer, elementarer Kommunikation, das heißt, dem direkten Miteinandersprechen zwischen zwei Personen aufbaut, obwohl mehr als nur zwei Personen miteinander kommunizieren. Dies geschieht, indem Lehrperson und SchülerInnen in einen Dialog miteinander treten und Unterricht als Kommunikationssituation somit dem Anspruch nach einem dynamischen Wechselwirkungsverhältnis zwischen SprecherIn und HörerIn gerecht wird. Aufgrund der großen Anzahl an kommunizierenden Personen in einer Großgruppe, wenn oftmals mehr als zwanzig SchülerInnen in einer Klasse vorzufinden sind, ist allerdings eine spezifische Strukturierung der Kommunikationssituation nötig, wodurch sich jedoch nur die organisatorischen Parameter ändern. Der Dialog als Zwiegespräch zwischen Personen bleibt in seinen charakteristischen Eigenschaften und seinen kommunikationstheoretischen Prinzipien daher erhalten. Aufbauend darauf, soll nun eine spezifische Funktionszuschreibung des Dialogs als grundsätzliches Schema der Unterrichtskommunikation vorgenommen werden.

3.3.1 Formen und Funktionen von Dialogen im Unterricht

Im Rahmen der Betrachtung von unterschiedlichen strukturellen Kommunikationsschemata zwischen Lehrperson und SchülerInnen, konnte das Lehrgespräch als geltende kommunikative Struktur einer modernen pädagogisch-didaktischen Auffassung der Personenaktivitäten zum Erreichen der Zielsetzung einer Initialisierung und Inszenierung von Lernprozessen deklariert werden. Laut Dubs (vgl. 2009, S. 121) stehen der Lehrperson, im Rahmen des Lehrgesprächs, zwei grundsätzliche Strukturmuster im Hinblick auf ihr verbales Verhalten zur Verfügung. Beide basieren zwar auf dem Kommunikationsschema des fragend-entwickelnden Lehrgesprächs, unterscheiden sich allerdings in ihrer Konzeption:

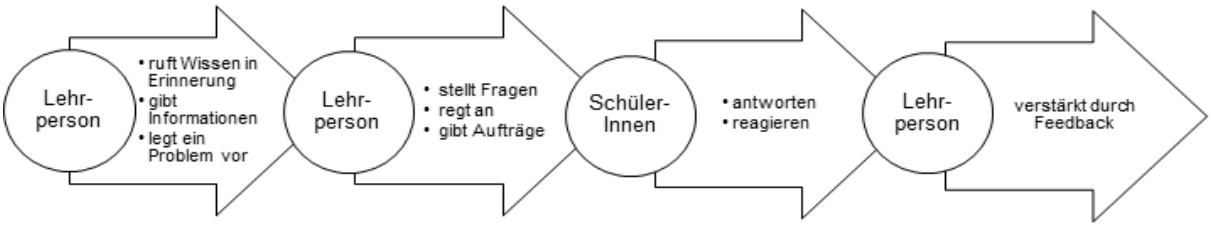

Abbildung 6: Verdeutlichung von Kommunikationsmuster 1 (modifiziert nach Dubs, 2009, S. 121)

Während das erste Muster weitgehend stärker auf dem herkömmlichen Frontalunterricht mit einer Betonung der Vermittlungsposition der Lehrperson als Allwissende/r basiert, soll das zweite Verhaltensmuster zu einer Öffnung der Kommunikationssituation und einer Orientierung an selbstständigen Aktivitäten der SchülerInnen zur Inszenierung und Initialisierung von Lernprozessen beitragen.

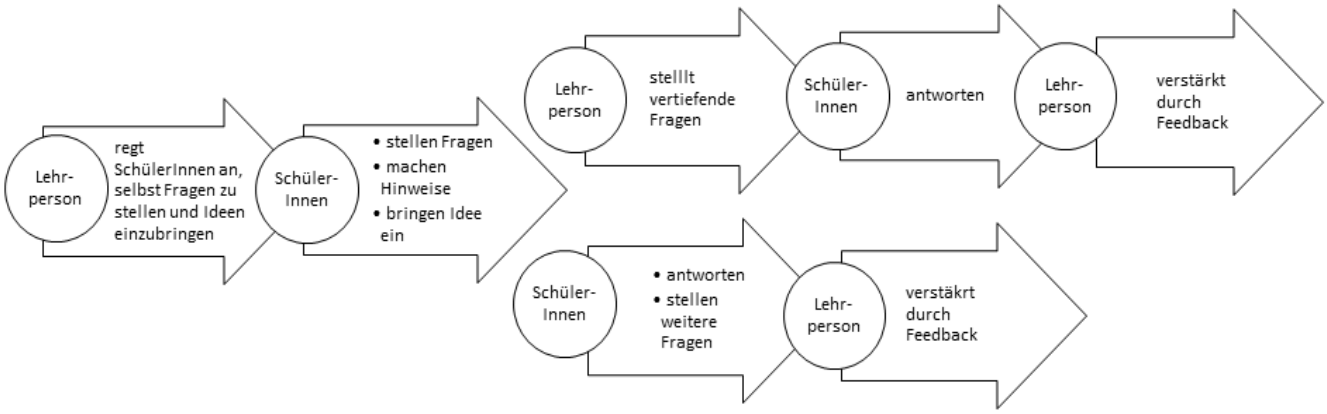

Abbildung 7: Verdeutlichung von Kommunikationsmuster 2 (modifiziert nach Dubs, 2009, S. 121)

Aufbauend auf dieser dialogischen Verbalstruktur, legt der Autor (vgl. ebd. S. 159 f.) vier Dialogformen fest, die sich in Lehrgesprächen realisieren. Weiters differenzieren sie sich durch eine unterschiedliche Eignung zur Erreichung verschiedener intentional-didaktischer Zielsetzungen der Lehrperson sowie der Manifestation spezifischer Regeln für den Verlauf der Kommunikation zwischen LehrerIn und SchülerInnen. Zu diesen festgelegten Dialogtypen zählen:

- **Instruktiver Dialog in Lehrgesprächen:** durch instruktive Verbalisierungen sollen die SchülerInnen im Rahmen des bereits stattfindenden Lernprozesses, durch Schaffung

eines Zusammenhangs zwischen angeeignetem Wissen bzw. übernommenen Kompetenzen und neuen Lerninhalten, zur Erreichung einer bestimmten Zielsetzung im Lernen herangeführt werden. Das Erfahren des Lernprozesses erfolgt durch die Vermittlung der Lehrperson mittels Fragen, Anregungen sowie hinweisendes und ergänzendes Verbalverhalten, indem er dadurch für die SchülerInnen offengelegt werden soll. Primäres Ziel der Instruktion mit Hilfe von Dialogen, ist daher die selbstständige Konstruktion von Wissen durch eigenständige kognitive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Anders als im fragend-entwickelnden Lehrgespräch, sollen die SchülerInnen dazu angeleitet werden, eigene lernstrategische Strukturen aufzubauen und Wissen nicht nur durch das Beantworten von zweckgebundenen Fragen der Lehrperson zu erwerben. Lernen findet daher in einer Umgebung statt, die nicht von Auswendiglernen und Einschleifen lernprozessbezogener Routinen, sondern durch ein hohes Ausmaß an kognitiver Eigenaktivität auf Seiten der Lernenden geprägt ist.

- **Entdeckender Dialog im Rahmen von Lehrgesprächen**: die Lehrperson verfolgt die Intention, die SchülerInnen dazu anzuleiten, durch selbstständige Denkprozesse zur Beantwortung einer zuvor festgelegten, spezifischen Frage bzw. der Lösung einer konkreten Problemstellung zu gelangen. Der damit zusammenhängende Erkenntnisgewinn soll einen absichtsvollen Lernzuwachs erzielen. Der Dialog zwischen Lehrperson und SchülerInnen dient daher dazu, ausgehend von einem bestimmten, modellhaften Sachverhalt, zu einer Ableitung allgemeingültiger, sach- bzw. inhaltsübergreifender Schlüsse und Erkenntnisse zu gelangen.
- **Dialogische Konversation durch Diskussion**: das Miteinandersprechen von Lehrperson und SchülerInnen verfolgt den Zweck des Meinungsaustausches und der Verständnissicherung bezüglich eines, von der Lehrperson festgelegten Sachverhaltes oder Themas. Dabei wird die Zielsetzung des Erkenntnisgewinns über individuelle Standpunktauffassungen verfolgt und nicht die Lösung des Problems bzw. eine Meinungsübereinstimmung aller GesprächsteilnehmerInnen.
- **Dialog als Debatte durch Klassendiskussionen**: soll die dialogische Konversation in Diskussionen zur Sammlung unterschiedlicher Meinungen und ihre wertfreie Verständigung erreicht werden, so ist es das Ziel der dialogischen Debatte, in Diskussionssituationen zur Meinungsübereinkunft und Konkretisierung von gesellschaftlich geltenden Wertehaltungen zu gelangen. Die kritische Auseinandersetzung mit Fakten, Meinungen, gesellschaftlichen Tatsachen, Einstellungen etc., ist Gegenstand des Lernprozesses, der wiederum in eigenständiger Auseinandersetzung mit den vorliegenden Sachverhalten erfolgen soll.

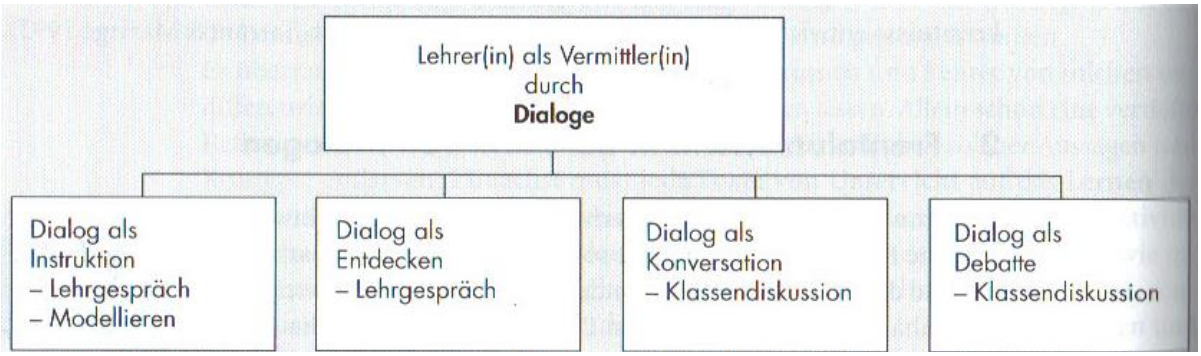

Abbildung 8: Dialogtypen der lehrerInnenzentrierten Vermittlung von Lerninhalten (Dubs, 2009, S. 160)

3.3.2 Voraussetzungen zur Umsetzbarkeit von lernzentrierten LehrerIn-SchülerInnen-Dialogen

Im Rahmen dieser gesprächsbasierten Dialogformen zwischen Lehrperson und SchülerInnen, konkretisiert Dubs (vgl. ebd. S. 161 f.) die Fähigkeit der Lehrperson zur verbalen Gestaltung der Unterrichtsstruktur, als fundamental für die Anwendbarkeit der Dialogformen zur Realisierung eigenständig-kognitiver Lernaktivitäten der SchülerInnen. Unter der Voraussetzung, dass Lernen als Neuerwerb und Änderung von Verhaltensweisen aufgrund der kognitiven In-Beziehung-Setzung bereits erworbenen Wissens und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten mit neuen Lerninhalten und der Umwelt verstanden wird (vgl. Meinel & Schnabel, 2007, S. 149), können Dialoge nur zur Realisierung eines Lernzuwachses führen, wenn die Lehrperson sich dieser Prämisse bewusst ist. Die dialogisch geführten Lehrgespräche sind nicht realisierbar, wenn die Lehrperson sie nicht in Hinblick auf eine selbsttätige, kognitive Verknüpfung von Vorwissen und bereits gemachten Erfahrungen der SchülerInnen mit neuen Lerninhalten inszeniert. Vygotsky (vgl. 1978, zitiert nach Dubs, 2009, S. 162) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass die gesprächsbasierte Auseinandersetzung umso besser zu einem kognitiven Verständnis von Lerninhalten und zu einer Erweiterung des Entwicklungsstandes führt, je besser die Lehrperson, die bisherige Erfahrungswelt der SchülerInnen mit unbekannten Sachverhalten unter verbalen Hilfestellungen in dialogischen Kommunikationssituationen verbindet

Des Weiteren kann das Lehrgespräch, auch wenn sich die Lehrperson in ihrem Verbalverhalten am zweiten Verhaltensmuster orientiert und ihren Unterricht dialogisch gestaltet, als Form des Frontalunterrichts nur zu Ergebnissen führen, wenn es offen und aktivitätsfördernd inszeniert ist. In Bezug darauf erhebt Dubs (vgl. ebd.) zur Realisierung von lernprozessorientierten Dialogen, den Anspruch an Lehrgespräche, dass diese nicht aus strukturierten Frage-Antwort-Spielen bestehen, indem die Lehrperson eine Frage stellt, zu der nur eine bestimmte Antwort als passend akzeptiert wird, um die SchülerInnen in eine bestimmte Richtung innerhalb der lernprozessorientierten Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu lenken. Dazu zählt für den Autor auch das zu vermeidende Verhalten der Lehrperson, den Dialog strukturell derartig durchzuplanen, dass die vorgesehenen Instruktionsschritte in der sachorientierten Auseinandersetzung keinen Platz für individuelle Beiträge der SchülerInnen lassen. Die geforderte strukturelle Offenheit der Dialoge impliziert weiters, dass nicht nur die Lehrperson dazu berechtigt ist, eine Frage zu stellen und von den SchülerInnen eine Antwort zu verlangen, sondern die Positionen innerhalb der Gesprächssituation auch getauscht werden können. Auch die SchülerInnen sollen sich mit einer Frage an die Lehrperson richten können. Das Miteinandersprechen ist daher dahingehend zu inszenieren, dass die bisherige Rollenverteilung an die Lehrperson als VermittlerIn und die SchülerInnen als EmpfängerInnen lernrelevanter Aspekte, aufgehoben wird und die Umsetzung eines selbstständigen kognitiven Wissenserwerbs möglich ist.

3.4 Pädagogische-erzieherische bzw. didaktische Funktionen und Bedeutung von verbalkommunikativen Prozessen im dialogischen Unterricht

3.4.1 Bedeutung von verbalkommunikativen Prozessen im dialogischen Unterricht

Sprache als der Einsatz von gesprochenen Worten zum Zweck der Vermittlung einer Information zwischen zwei oder mehreren KommunikationspartnerInnen, ist das fundamentale Element und Medium menschlicher Kommunikation. Aufgrund seiner grundlegenden Implementierung in allen sozio-kulturellen Handlungsgefügen, repräsentiert interpersonales sprachliches Handeln zu kommunikativen Zwecken, ebenfalls das primäre Medium zur pädagogisch sowie didaktisch geplanten Kommunikation im Unterricht. Des Weiteren hat Sprache aus humanistischer Perspektive, als ausgewiesene Manifestation der Menschlichkeit des Menschen, eine Verhaftung in der Bildung, Bildungstheorie und Erziehung. Dass Sprache in den Interessensmittelpunkt pädagogischer Forschungsperspektiven rückt, rechtfertigt sich damit dadurch, dass sie sowohl das Ziel von Bildung ist, als auch Einsatz als Methode im Unterricht findet sowie gleichzeitig einen Gegenstand der Erziehung durch Unterricht verkörpert (vgl. Lüders, 2003, S. 89 ff.).

Die Beziehung zwischen Sprache und Unterricht als sprachliche Handlungen der Lehrpersonen zur Erreichung von pädagogischen, didaktischen bzw. erzieherischen Handlungszielen, charakterisiert sich, aufbauend auf ihrer Bedeutung für lehrrahmenbezogenes Sprechen, als sehr vielperspektivisch. Kraus (vgl. 1984, S. 2 f.) umschreibt diese Bedeutung, indem sie den Einsatz von Sprache im Unterricht als primäres Instrument zur Organisation, Inszenierung und Initialisierung des Lehr-Lern-Geschehens ansieht. Des Weiteren schreibt sie verbalkommunikativen Prozessen, als beziehungsabhängigen Kontakt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, eine Organfunktion für pädagogisch-erzieherische Intentionen zu. Ebenfalls unterstreicht sie in diesem Zusammenhang, die didaktische Bedeutung von Sprache, wenn diese dahingehend, sowie in Hinblick auf ihre Funktion der Vermittlung von unterrichtsrelevanten Sachverhalten, grundlegende Bedeutung für ein situations- und schülergerechtes LehrerInnenhandeln erhält.

Aufbauend auf der pädagogisch-erzieherischen sowie didaktischen Relevanz von Sprache für das Unterrichtsgeschehen wird klar, dass sie im Zusammenhang mit dem Stattfinden von Unterricht, vorwiegend intentional-instrumentelle Bedeutung besitzt. Sie dient weiters der Lehrperson, um beispielsweise die Sozialisation und kulturelle Wertübernahme der SchülerInnen zu steuern sowie ihre allgemeinen bzw. fachspezifischen Handlungskompetenzen und kognitiven Fähigkeiten zu fördern (vgl. Döring, 1992, S. 312).

3.4.2 Pädagogisch-erzieherische Funktionen verbalkommunikativer Prozesse im dialogischen Unterricht

Die Gestaltung der Kommunikationsprozesse im Unterricht, hängt von den unterschiedlichsten Einflussgrößen in Hinblick auf die allgemeingültigen Voraussetzungen für verständigungsgewährleistende Kommunikation sowie jenen hinsichtlich der unterrichtspezifischen Kommunikationssituation und den daran beteiligten Personen ab. Die Funktionen, die verbalkommunikative Prozesse zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen übernehmen und welche Bedeutung sie im Zusammenhang damit für den Erfolg des Unterrichts erhalten, hängen wiederum weitgehend davon ab, welche pädagogisch-erzieherischen Ziele von der Lehrperson verfolgt werden. Becker-Mrotzek (vgl. 2008, S. 2) spricht dabei von drei grundlegenden Funktionen, die verbale Unterrichtskommunikation im schulischen Kontext erhält. Er geht davon aus, dass

Kommunikation in unterrichtspezifischen Situationen, sowohl das Medium für das Lernen, als auch den Gegenstand des Lernens und sein Ziel repräsentieren kann.

Die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Funktionen der Sprache gestaltet sich allerdings relativ schwierig. In diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage, ob die Sprache neben ihren anthropologischen Funktionen in außerunterrichtlichen Kommunikationssituationen, differenzierte Funktionen erhält, wenn sie im Rahmen von Unterrichtskommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen eingesetzt wird oder ob die alltäglichen Funktionen nur einen neuen Wirkungsraum erhalten.

Bereits Porzig (vgl. 1957, S. 346 ff. zitiert nach Spanhel, 1971, S. 46) zieht zur Beantwortung der Frage nach den pädagogisch-erzieherischen Funktionen von Unterrichtssprache insofern die allgemeinen anthropologischen Funktionen von Sprache als Medium zur interpersonalen Kommunikation heran, als dass auf deren Basis die grundlegenden Leistungen der Sprache im pädagogischen Zusammenhang abgeleitet werden können. Die pädagogischen Funktionen von Sprache stimmen daher weitgehend mit ihren anthropologischen überein, wodurch Sprache unter Einsatz bestimmter sprachlicher Strukturen dazu einsetzbar ist, in den Verlauf der Wirklichkeit einzugreifen und die Wirklichkeit zu referenzieren. Weiters können mit ihrer Hilfe, Gespräche darüber entwickelt werden, wobei die rudimentärste Gesprächsform sich aus der sequenziellen Abfolge von Frage und Antwort konstituiert. Spanhel (vgl. 1971, S. 51) sieht in diesem Zusammenhang die Aufgabe des Unterrichts und die Tätigkeit der Lehrperson darin begründet, zur Inszenierung eines Bildungs- und Erziehungsprozess beizutragen. Dies soll in Rückgriff auf die Lernfelder soziale Interaktion, Emanzipation, Lernen an sich und Kultur erfolgen, wodurch die lehrerInnenzentrierten Tätigkeiten funktionsbeschreibendes Element der unterrichtspezifischen Sprache werden. Diese besitzt, seiner Auffassung nach, vier differenzierte Funktionen. In Hinblick auf das Erlernen von sozio-kulturellen Bereichen wird Sprache operativ. Um Lernen zu ermöglichen, muss sie instruktiv wirken. Als Medium zur Kommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen über bildungs- und erziehungsrelevante Sachverhalte, übernimmt sie eine kommunikative Funktion, um dabei gleichzeitig erzieherisch, das heißt emanzipativ zu wirken.

In Anbetracht der Allgemeingültigkeit, die die Funktionen von Sprache, aufbauend auf einem Transfer der anthropologischen Funktionen zu einer vermeintlich erzieherischen Wirkungszuschreibung, erhalten, kommt Spanhel (vgl. ebd.) allerdings zu der Schlussfolgerung, dass noch keine gültige Funktionsbestimmung von unterrichtspezifischer Sprache vorgenommen werden kann. Sie erhält dabei nur eine Instruktionsfunktion, die sie grundsätzlich für den Einsatz im Zusammenhang mit Unterrichtsprozessen als geeignet rechtfertigt. Die pädagogische Wirksamkeit in Hinblick auf ihre subjektive Erziehungsfunktion durch Einflussnahme auf den Lernenden, der sich in einem Lernprozess befindet, wird dabei nicht berücksichtigt. Ebenfalls ihre dahingehend von der Lehrperson einsetzbaren Formen, die Sprache zu einem Erziehungsmittel machen, finden keine Beachtung. Grund dafür, ist eine fehlende Situationsadäquatheit, wenn die spezifischen Eigenschaften der Kommunikationssituation im Unterricht, nicht in die Funktionszuschreibung miteinbezogen werden. Ebenfalls sind methodische Entscheidungen der Lehrpersonen bei der Funktionsbetrachtung von Sprache im Unterricht nicht außer Acht zu lassen, wenn Unterrichtskonversation maßgeblich von diesen abhängt (vgl. Lüders, 2003, S. 264). Der Autor bezieht sich daher zur Funktionszuschreibung von verbaler Sprache auf einen fragend-entwickelnden Unterricht und zieht LehrerIn-SchülerInnen-Gespräche als grundlegendes sprachliches Handlungsgerüst im Unterricht heran. Dieses konstituiert sich wesentlich durch ein „Frage-Antwort-Bewertungs-Muster" und weist im Zusammenhang mit der, in dieser Form stattfindenden, interpersonalen Kommunikation, der lehrzentrierten Sprache

wesentliche pädagogische Funktionen zu. Indem die Lehrperson sich mit einer lehrzielbezogenen Frage an die SchülerInnen wendet, die als Reaktion eine Antwort darauf geben, die von dem/der LehrerIn folglich bewertet wird und einen gewissen lenkenden Einfluss auf den Lernprozess der SchülerInnen erhält, können sowohl Sachinformationen zum jeweiligen unterrichtlichen Themenkomplex, als auch erzieherische Werte und Einstellungen kommuniziert werden. Emanzipative Erziehung zu einer verantwortungsvollen Handlungsfähigkeit, erfolgt daher in großem Ausmaß durch Sprache, was sie zum Mittel zur Realisierung erziehungsrelevanter Zielsetzungen macht (vgl. Glöckel, 2003, S. 55).

3.4.3 Didaktischen Funktionen verbalkommunikativer Prozesse im dialogischen Unterricht

Unter dem Begriff Didaktik wird die Theorie und Praxis des Lehren und Lernens aufgefasst (vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/Didaktik#Bedeutunga). Wird Sprache im Rahmen der Unterrichtslehre betrachtet, wird das Verbalverhalten der Lehrperson zum didaktischen Sprechen, das diese einsetzt, um bestimmte Zielsetzungen im Zusammenhang mit ihrem Unterricht zu erreichen. Die daraus entstehenden didaktischen Funktionen der Sprache, erklärt Spanhel (vgl. 1971, S. 82) unter Rückgriff auf ein Verständnis von Lehren als beabsichtigtes Handeln der Lehrperson, um im Rahmen eines Lernprozesses, eine Verhaltensänderung der SchülerInnen hervorzurufen. Aufbauend auf dieser Eignung der Sprache, um über sie im Unterricht zur erfolgreichen Realisierung didaktischer Zielsetzungen zu gelangen, umfasst Sprache drei Funktionen von Lehren, die im Zusammenhang mit didaktisch relevanter Unterrichtskommunikation wirksam werden. Dazu zählt einerseits die Vermittlungs- Mitteilungs- oder Informationsfunktion von Sprache (vgl. ebd. S. 92), wobei diese nicht nur dazu beiträgt, einen Sachverhalt in das Wissen der SchülerInnen zu integrieren, sondern auch ihre kognitive Aktivität zur selbstständigen Aneignung von sachverhaltsrelevanten Informationen anzuregen. Die Sprache dient in diesem Zusammenhang als Repräsentationsmittel des zu erlernenden Sachverhaltes, wobei diese Eignung sich aus ihrer symbolischen Dimension ergibt.

Eine weitere Funktion konstituiert sich in der Hilfsfunktion des Lehrens, indem die Lehrperson durch Erläuterungen und Erklärungen, die Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten erleichtert bzw. lernprozessorientierte Schritte sichtbar macht. Mit der Führungsfunktion, die in Anpassung an eine moderne Didaktik eher als Anleitungsfunktion zu verstehen ist, setzt die Lehrperson Sprache zielorientiert ein, um die lernrelevanten Aktivitäten der SchülerInnen zu leiten und zu lenken, sodass es zu erfolgreichen Lernzuwächsen, also zur gewünschten Verhaltensänderung auf Seiten der SchülerInnen kommt. Damit die Aufrechterhaltung der SchülerInnenaktivitäten im Zusammenhang mit dem Fortschritt von Lernprozessen möglich ist, sind motivationale Handlungen der Lehrperson notwendig, wozu Sprache in Form von Lob eingesetzt werden kann. Neben seiner Steuerungsfunktion für erzieherische Prozesse, erhält das Loben als positive Rückmeldungen über das Verhalten der SchülerInnen, auch eine Motivationsfunktion, wenn das Setzen von emotionaler Verstärkung und Unterstützung zur Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten beiträgt.

Neben der Hilfsfunktion von Sprache, repräsentiert ihre Einsatzmöglichkeit zur didaktisch zielorientierten Steuerung des SchülerInnenverhaltens ebenso eine Funktion, wenn die KommunikationspartnerInnen sich über gegenseitige Verhaltenserwartungen verständigen. Dabei kommen vor allem die appellativen Eigenschaften von Sprache in Zusammenhang mit Sprachformen wie Anweisung, Aufforderung und Befehl in der interpersonalen Kommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen zum Tragen (vgl. Glöckel, 2003, S. 54).

Priesemann (vgl. 1971, S. 62) fasst diese Funktionen unter den drei Formen des lehrerInnenzentrierten Sprechens zusammen, welche die Lehrperson im Rahmen ihres didaktisch geplanten Verbalverhaltens zum Erreichen bestimmter Zielsetzungen einsetzen kann. Grundlegend ist dabei die Realisierung eines Lernzuwachses, sodass die SchülerInnen innerhalb des Lernprozesses von einem bisherigen, in einen neuen Kompetenzstatus übergehen. Zu den Formen, die diesen Entwicklungsfortschritt gewährleisten sollen, zählen das fachbezogene, das verständigungsbezogene und das darstellungsbezogene Sprechen. Ersteres entspricht der Vermittlungsfunktion, das verständigungsbezogene Sprechen der Hilfsfunktion und das darstellungsbezogene Sprechen in gewisser Hinsicht der Steuerungsfunktion von Spanhel. Während das fachbezogene Verbalverhalten dazu dient, sich durch sprachliche Handlungen über die Zwecke und Ziele des Unterrichts bzw. der einzelnen Unterrichtseinheit zu verständigen und Sprache demnach zum Objekt der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrperson sowie SchülerInnen wird, trägt das verständigungsbezogene Sprechen dazu bei, zu einer Klärung zu kommen, wie eine Verständigung über Zwecke erfolgt. Das verständigungsrelevante Sprechen hilft daher, das fachbezogene Sprechen zu verstehen, sodass ein Verstehen der gegenständlichen Sachverhalte im Unterricht auf Seiten der SchülerInnen gewährleistet wird. Im Zusammenhang mit der dritten Form, des darstellungsbezogenen Sprechens, dient der Spracheinsatz zur Verständigung über die Vorstellungen und Erwartungen, was Unterricht ist und welche Aktivitäten in seinem Rahmen stattfinden sollen. Das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen als KommunikationspartnerInnen, wird daher durch das Sprechen über den Unterricht hinsichtlich der gegenseitigen Verhaltenserwartungen gesteuert.

3.5 Abhängigkeitsmomente für erfolgreiche Unterrichtskommunikation

Wie soeben geklärt wurde, repräsentiert Unterricht eine spezifische Kommunikationssituation, die allerdings ebenso wie Kommunikation in außerschulischen Situationen, auf verschiedenen Prinzipien, betreffend der Voraussetzungen der KommunikationspartnerInnen, des Zieles der Verständigung sowie des Einsatzes der Sprache als Medium der Kommunikation, aufbaut. Die Spezifität der Kommunikationssituation, erfordert allerdings eine Konkretisierung jener Faktoren, die dialogische Kommunikation als interpersonalen Prozess beeinflussen, um zu einer Anwendung der pragmatischen Kommunikationsdefinition auf die Situation Unterricht zu kommen.

3.5.1 Beziehung zwischen Lehrperson und SchülerInnen als KommunikationspartnerInnen

In Zusammenhang mit dem Verstehen der kommunikationsrelevanten Abhängigkeiten von der Beziehung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen, wird wiederum das zweite Axiom von Watzlawick (siehe Kapitel 2.4) bedeutungstragend. Es legt für Unterrichtskommunikation fest, dass die Qualität der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die Kommunikation zwischen den beiden Parteien wesentlich beeinflusst, indem das Verständnis der transportierten Inhalte auf Seiten der SchülerInnen, von der Art der Beziehung zu der Lehrperson abhängt. Der Begriff „Beziehung" meint in diesem Zusammenhang nach Röthig und Prohl (vgl. 2003, S. 106) die Haltung und Erwartungen, die einer anderen Person entgegengebracht werden bzw. die Einstellung und Auffassung, die man über sie hat. Sie beeinflussen maßgeblich die Qualität der Interaktionen zwischen den Personen und entscheiden daher darüber, ob beispielsweise Kommunikation erfolgreich stattfinden kann oder nicht. Je nachdem, wie gut sich die Lehrper-

son und die SchülerInnen über ihre jeweilige Arbeitshaltung, ihre Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die jeweilige Rollenverteilung sowie ihrer zu erfüllenden Aufgaben bewusst sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass die SchülerInnen die kommunizierten Inhalte folgerichtig interpretieren können. Im Umkehrschluss lässt eine genaue Kenntnis der Eigenschaften der SchülerInnen einen gesteuerten Spracheinsatz zu, wenn sich die Lehrperson über die Voraussetzungen in der Klasse für erfolgreiche Kommunikation bewusst ist. Darauf aufbauend kann eine Auswahl an geeigneten Sprachformen erfolgen, die ein Verstehen bei den SchülerInnen garantiert.

Hildenbrandt und Laging (vgl. 1981, S. 61) gehen im Zusammenhang mit der Sprachauswahl in der jeweiligen Unterrichtsituation davon aus, dass diese den Aufbau einer symmetrischen Unterrichtskommunikation eröffnen sollen. Ebenso wie Betsch (vgl. 1972, S. 98), verstehen sie darunter einerseits die Schaffung eines identischen, fachspezifischen Zeichenrepertoires auf Seiten der SchülerInnen mit Hilfe der Verständigungssprache, die für die erfolgreiche Initialisierung und Steuerung von Lernprozessen unabdingbar ist.

Eine symmetrische Kommunikation impliziert allerdings in der Auffassung von Hildebrandt und Laging (vgl. 1981, S. 61), nicht nur das Vorhandensein eines identischen Zeichenrepertoires, sondern auch die gleichberechtigte Position der, an der Kommunikation beteiligten PartnerInnen. Diese beeinflussen sich in ihren Handlungen bzw. ihrem sprachlichen Verhalten gegenseitig, indem das Verhalten des anderen reflektiert und in die eigenen sprachlichen Handlungen einbezogen wird. Schulz von Thun (vgl. 2006, S. 181) vertritt die Ansicht, dass eine symmetrische Kommunikationssituation sich durch das Recht beider KommunikationspartnerInnen auszeichnet, gegenüber dem/der anderen, ein spiegelbildliches Verhalten demonstrieren zu können. Erinnert man sich in diesem Zusammenhang an das fünfte Axiom von Watzlawick, in dem er Unterrichtskommunikation aufgrund der Verantwortungsübernahme der Lehrperson gegenüber den SchülerInnen als komplementäre Kommunikationssituation betrachtet (siehe Kapitel 2.4), so stehen sich die Auffassungen von Hildebrandt und Laging und jene von Schulz von Thun sowie Watzlawick gegenüber. Hierbei muss somit daran erinnert werden, dass auch Watzlawick eine Gleichheit der kommunizierenden Personen annimmt, diese allerdings auf die Wertschätzung sowie den Respekt gegenüber der menschlichen Integrität der SchülerInnen sowie der Lehrperson bezieht und nicht auf ihre Position im Gesellschaftsgefüge. Entgegen der jahrzehntelangen Auffassung von SchülerInnen als Untergebene und reine BefehlsempfängerInnen der Lehrpersonen, ist unter der Gewährleistung einer symmetrischen Unterrichtskommunikation zu verstehen, dass eingesetzte Sprachformen es vermeiden, SchülerInnen in einer sekundäre Wertungsposition gegenüber der Lehrperson zu unterstellen (vgl. Martin, 2000, S. 116). Vielmehr ist es Aufgabe des/der LehrerIn, mit der Auswahl ihrer Sprache und ihres Verbalverhaltens, eine wertschätzende, wohlwollende Beziehung und Arbeitshaltung zwischen ihm/ihr und den SchülerInnen herzustellen. Erst damit kann didaktisch relevante Kommunikation möglich werden und Lernprozesse stattfinden, wozu mit Sicherheit ebenfalls die Fähigkeit zur Kritikäußerung gegenüber der Lehrperson, im Sinne der Mitgestaltung von Unterrichtsinhalten und eben dieser Lernprozesse zählt.

3.5.2 Rollenzuweisung und Selbstkonzept der KommunikationspartnerInnen

Wie bereits im Zusammenhang mit den Voraussetzungen zur Realisierbarkeit von dialogischen Lehrgesprächen erwähnt, schließt an eine Forderung zur Mitbestimmung der SchülerInnen im Unterricht, eine Neuorientierung im Zusammenhang mit den Rollenzuweisungen an Lehrpersonen sowie SchülerInnen an. In herkömmlicher Auffassung sieht Unterricht eine Positionszuweisung zu, die den/die LehrerIn zum/zur Vortragenden werden lässt, während die

SchülerInnen hauptsächlich untätige EmpfängerInnen von Botschaften und unreflektierte AusführerInnen im Zusammenhang mit den von der Lehrperson intentionalisierten Handlungen werden. Die SchülerInnen repräsentierten damit eine untergeordnete Position, wenn sie lediglich die Rezipienten der LehrerInnenäußerungen darstellen (vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 625). Diese Rollenübernahme entspricht nicht der Voraussetzung von Kommunikation, die unter anderem nur dann stattfindet, wenn eine dynamische Wechselwirkung zwischen den KommunikationspartnerInnen gegeben ist. Didaktisch relevante Kommunikation zur Initialisierung und Entwicklung von Lernprozessen kann daher erst entstehen, wenn die SchülerInnen aktiv an diesen Kommunikationsprozessen teilnehmen. In Hinblick auf den Dialog als umzusetzendes Schema der Unterrichtskommunikation auf Basis einer modernen Didaktik, übernimmt die Lehrperson die Funktion einer Vermittlungsperson, wobei sie durch verbale Kommunikationsinteraktionen zwischen ihr und den SchülerInnen, zu einer Erreichung der Lernziele beitragen soll (vgl. Dubs, 2009, S. 159).

Burkart (vgl. 2002, S. 117) erweitert, wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 2), die These Watzlawicks von der Bedeutung der Beziehungsart zwischen den KommunikationspartnerInnen als grundlegende Einflussgröße auf Inhalt und Verlauf der Kommunikationssituation (Axiom 2), in Hinblick auf die Wirkungsgrößen der sozialen Positionszuschreibung an das jeweilige Gegenüber. Damit repräsentieren die Vorstellungen der KommunikationspartnerInnen in Abhängigkeit der jeweiligen personenbezogenen Erwartungen, die Grundlage für die Wahl von Sprechakten, um in Kommunikationssituationen zu einer erfolgreichen Verständigung zur gelangen. Im Zusammenhang damit, dass eine ungleiche Definition der sozialen Position zu einer mangelnden Verständigung zwischen den Beteiligten und letztendlich zu einem misslungenen Kommunikationsprozess führt, wird die Bedeutung einer einheitlichen und eindeutigen Rollenzuschreibung von Lehrperson und SchülerInnen im Hinblick auf erfolgreiche dialogische Unterrichtskommunikation ersichtlich. Diese Rollenzuschreibung bezieht sich allerdings nicht wiederum auf eine Zuweisung der Personen in festgefahrene Verhaltensmuster nach der Vorstellung, dass die Lehrpersonen die allumfassenden WissensvermittlerInnen und die SchülerInnen die ergebenden ZuhörerInnen sind. Hinsichtlich der Schaffung von erfolgreicher Unterrichtskommunikation hat diese Positionszuweisung vielmehr mit dem Wirken unterschiedlicher Selbstkonzepte von Lehrkräften und SchülerInnen zu tun, die die Schaffung eines wirksamen Beziehungsaspektes zwischen den KommunikationspartnerInnen ermöglicht. Weiters beeinflusst das Selbstkonzept und der Ich-Zustand der Lehrpersonen, die Wahl von Sprechakten und dem angewandten Verbalverhalten durch den Einsatz mehr oder weniger bewusst gewählter Sprachformen im Rahmen von Dialogen. Dies geschieht dadurch, dass eine Person sich auf unterschiedliche Art und Weise während ihres Handelns wahrnehmen kann und diese Wahrnehmung wiederum ihr Verhalten maßgeblich beeinflusst. Berne (vgl. 1961, S. 11) legt für diese Ich-Zustände, Ausprägungsmöglichkeiten von einem Erwachsenen-Ich, einem Kind-Ich sowie einem Eltern-Ich in Zusammenhang mit einem Funktionsmodell auf Basis der Beobachtbarkeit von äußeren Prozessen fest. Die Zustände lassen sich daher durch ein spezifisches Verhalten und sprachliches Handeln der Personen im jeweiligen Zustand beobachten und differenzieren. Durch die Eigenschaften der dialogisch-interpersonellen Kommunikationsinteraktionen als SprecherIn, kann daher, aufbauend auf der gezeigten Eigenreaktion zum hervorgebrachten Verhalten der anderen Person, auf den Ich-Zustand des/der SenderIn geschlossen werden (vgl. Hennig & Pelz, 1997, S. 33).

3.5.3 Die verbale Message der LehrerInnen

Die Verbalisierung von Lerninhalten zur intentionalen Vermittlung im Rahmen von Lernprozessen, repräsentiert einen grundlegenden Abhängigkeitsmoment für die Inszenierung und Entwicklung von Unterrichtskommunikation. Wenn Kommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen in Form von dialogisch strukturierten Gesprächen stattfindet, erhält die Sprache als primäres Medium interpersoneller Face-To-Face Kommunikation, grundlegende Bedeutung für das Gelingen von Unterrichtskommunikation. Spanhel (vgl. 1971, S. 20 f.) setzt Sprache in diesem Zusammenhang, in ein direktes Verhältnis zur Inszenierung des Unterrichts und darin stattfindender Lernprozesse, sodass lehrerzentrierte Verbalisierungen als Medium kommunizierter Botschaften und Inhalte, instrumentellen Charakter erhalten. Aufgrund ihrer Instrumentalisierung zur Inszenierung von Unterrichtskommunikation und darauf aufbauenden Lernprozessen, fordert Dubs (vgl. 2009, S. 146), die Einhaltung fünf konzeptioneller Regeln, nachdem eine Lehrperson die Formulierung ihrer Botschaften an die SchülerInnen vornehmen soll, um zu einer Verständigungssicherung in Gesprächsverläufen beizutragen. Darunter fällt eine angemessene Komplexität des Spracheinsatzes in Anbetracht der kognitiven Voraussetzungen auf Seiten der SchülerInnen, wobei eine Komplexitätssteigerung mit größer werdendem Lernzuwachs durchaus gerechtfertigt ist. Damit verbunden, soll eine kontinuierlich Wortschatzerweiterung sowie eine vielperspektivische Gestaltung struktureller Verbalisierungsmuster erfolgen. Des Weiteren legt der Autor Wert auf die Vermeidung von Redundanzen im Sprachgebrauch, fehlender Präzisierung von Äußerungen sowie einer fehlenden Übereinstimmung von Sprachverwendung und eigener Persönlichkeit.

3.5.4 Zusammenhang von Verbalisierung und Lerntypen

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Auffassung von interpersonaler Kommunikation als Zeichentransport (siehe Kapitel 2) konnte festgestellt werden, dass eine Botschaft nur vermittelt werden kann, wenn ein Kanal zwischen den KommunikationspartnerInnen vorhanden ist, über den die Botschaft von SenderIn zu EmpfängerIn versendet wird. Im Zusammenhang mit der pragmatischen Auffassung von interpersonaler Kommunikation als sprachliche Handlung durch das Setzen intentionaler Sprechakte, ist das Medium der Kommunikation zwischen den KommunikationspartnerInnen vorwiegend die gesprochene Sprache. Trotz der Konzentration auf Verbalisierungen als Äquivalente zu Handlungen, benötigen diese immer noch das Vorhandensein des Kanals, durch den die RezipientInnen die Informationsvermittlung entsprechend der fünf Sinnessysteme sensorisch, das heißt, visuell, akustisch, olfaktorisch, gustatorisch sowie haptisch wahrnehmen können.

In Bezug auf den Unterricht, erlangt die sensorische Wahrnehmung durch die zur Verfügung stehenden Sinnessysteme insofern an Bedeutung, als dass sie in diesem Zusammenhang nicht mehr nur der verständnisorientierten Rezeption vermittelter Informationen dient, sondern Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, wenn dieses als kognitive Informationsverarbeitung unter Zuhilfenahme der Sinne funktioniert. Der Prozess der Informationsaufnahme und Verarbeitung ist allerdings stark individuell gefärbt. Je nachdem, welches Sinnessystem eine einzelne Person zur Informationsaufnahme bevorzugt, eignet sich dieses auch besser zur Rezeption von Informationen in Zusammenhang mit Lernprozessen. Es wird daher von unterschiedlichen Lernstilen und Lerntypen gesprochen, die sich jeweils durch die bevorzugte Nutzung eines bestimmten Sinnessystems zur Informationswahrnehmung charakterisieren. Diese können in vier primäre Lernstile (visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch) und in drei weitere, sekundäre Stile (haptisch, olfaktorisch, gustatorisch) differenziert werden. Aufbauend auf dieser Lerntypdifferenzierung und in Anbetracht der Tatsache, dass Unterricht in Gruppen stattfindet,

muss die Lehrperson davon ausgehen, dass nicht alle SchülerInnen auf dieselbe Art und Weise lernen. Hinsichtlich der Übertragung der pragmatischen Auffassung von Kommunikation und Sprache auf das Verbalverhalten von LehrerInnen und die Charakteristiken von Unterrichtskommunikation, erlangt durch das Setzen von Sprechakten zur intentionalen Informationsvermittlung, vor allem die akustische Wahrnehmung an Bedeutung. Durch den ausschließlichen Einsatz von verbaler Sprache zur Inszenierung und Initialisierung von Lernprozessen, kommt es daher zu einer Bevorzugung des auditiven Lerntyps. Die SchülerInnen, die andere Lerntypen verkörpern, haben daher bereits im Vorhinein, aufgrund ihrer diversen Wahrnehmungsstrategie, andere (schlechtere) Voraussetzungen für den erfolgreichen Erwerb relevanter Lerninhalte. Als Schlussfolgerung ergibt sich daraus, dass gesprochene sowie geschriebene Sprache zwar vordergründiges Medium zur unterrichtsrelevanten Kommunikation ist, in Anbetracht der Gewährleistung von überwiegend gleichen Lernzuwächsen bei allen SchülerInnen, allerdings nicht als ausschließliche Methode eingesetzt werden sollte.

3.5.5 Gerichtetheit des Verbalverhaltens

Unter dem Begriff Gerichtetheit des Verbalverhaltens, wird die Zuwendung der Lehrperson an eine/n oder mehrere SchülerInnen als KommunikationspartnerInnen verstanden, während verständigungs- oder fachsprachlich gesprochen wird. Bollnow (vgl. 1965, zitiert nach Rehbein, 1978, S. 116 ff.) geht im Zusammenhang damit davon aus, dass eine Anpassung der individual- sowie gruppengerichteten Ansprache an die jeweilige Unterrichtssituation, zur Schaffung einer pädagogisch wertvollen Atmosphäre beiträgt. Didaktische Prozesse können dadurch wesentlich beeinflusst werden. Je nach Ausrichtung der aktuellen Unterrichtssituation, kann die Ansprache einer einzelnen Person bzw. die Ansprache der ganzen SchülerInnengruppe, für den Ablauf der Aktivitäten aller Beteiligten mehr oder weniger sinnvoll sein. Die Art der Ansprache bedarf daher einer durchdachten Auswahl. Die Forderung entspricht dem Anspruch einer Anpassung der Sprache an die Gruppengröße je nach Unterrichtsvoraussetzungen, um Kommunikation in der Großgruppe Klasse möglich zu machen (siehe Kapitel 3.1).

Während sich Bollnow (vgl. 1965, zitiert nach Rehbein, 1978, S. 116 ff.) für eine grundsätzliche Bevorzugung des individualgerichteten Verbalverhaltens zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ausspricht, geht Rehbein (vgl. ebd.) davon aus, dass ausgewählte Lehrfunktionen eher durch gruppengerichtete Kommunikation umgesetzt werden können. Als Beispiel dafür führt er vorwiegend lehrramenbezogenes Verbalverhalten sowie die Vermittlung von Informationen an, die für alle geltend gemacht werden müssen, um die Umsetzbarkeit der nachfolgenden Aktivitäten zu gewährleisten. Des Weiteren nimmt Rehbein eine weitaus differenzierte Definition von individual- bzw. gruppengerichtetem Verbalverhalten vor, wenn er jeweils fünf charakteristische Eigenschaften der jeweiligen Gerichtetheit anführt. Von diesen muss zumindest ein Punkt erfüllt sein, um von individual- bzw. gruppengerichteter Kommunikation sprechen zu können.

Tabelle 1: Unterschiede in individual- bzw. gruppengerichteter Verbalkommunikation

Individualgerichtetes Sprechen	Gruppengerichtetes Sprechen
Der/die SchülerIn wird als Einzelperson mit Namen angesprochen	Es werden Personalpronomen wie "ihr" oder "wir bzw. der Imperativ plural verwendet
Der/die SchülerIn wird direkt mit „Du" angesprochen	Eine verbale Äußerung wird getätigt, wobei eine verzögerte Ansprache von mehreren Einzelpersonen unter Namensnennung erfolgt
Mehrere Personen werden unter deren Namensgebung angesprochen	Zur Informationsvermittlung, deren Funktion sich allerdings nicht auf einzelne KommunikationspartnerInnen bezieht.
Verbale Äußerungen, die ebenfalls als gruppengerichtet identifiziert werden, können, werden deutlich auf eine Einzelperson ausgerichtet.	Es erfolgt eine Äußerung gegenüber einer einzelnen Person, doch ist keine besondere Gerichtetheit erkennbar

Becker (vgl. 1968, S. 1) wirft in dieser Diskussion um individual- bzw. gruppengerichtetes Verbalverhalten einen weiteren Aspekt auf, der ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf die erfolgreiche Initialisierung von Lernprozessen hat. Die Autorin sieht eine Effektivität in der Inszenierung von lernprozessorientierten Situationen nur unter der Bedingung als gegeben an, wenn die SchülerInnen von der Lehrperson dezidiert mit ihrem Namen angesprochen und damit aus der Anonymität des Klassenverbandes herausgeholt werden. Dabei ist irrelevant, ob gerade eine Einzelperson oder eine SchülerInnengruppe angesprochen wird. Mit Hilfe der direkten Ansprache, die eine stärkere personenzentrierte Kommunikation repräsentiert, kann didaktisch relevante Kommunikation auf einzelne, betroffene SchülerInnen abgestimmt werden. Interferenzen im Rahmen von Rückmeldungen zu Lernfortschritten einzelner SchülerInnen mit den Lernfortschritten anderer, die möglichweise ganz andere didaktische Maßnahmen zur Leistungssteigerung benötigen, werden damit vermieden. Um Lerneffekte zu erzielen reicht es nicht "man" Formulierungen einzustreuen und darauf zu hoffen, dass die SchülerInnen sich angesprochen fühlen. Diese Forderung stimmt wiederum mit Bollnow (vgl. 1965, zitiert nach Rehbein, 1978, S. 116 ff.) überein, der Formulierungen von speziell gerichteten Aussagen vor allem im Zusammenhang mit Feedbackvergabe zu gezeigten Leistungen als fundamental ansieht, wenn gruppengerichtetes Feedback für viele SchülerInnen keinen Wert besitzt und für den Fortschritt des Lernzuwachses daher ineffektiv ist.

3.6 Störmomente für verbale Unterrichtskommunikation

In Kapitel 2 wurden ausgewählte Störmomente für den erfolgreichen Ablauf von Kommunikation als interpersonalen Prozess genannt. Darunter fielen umgebungs- und personenabhängige Störquellen (Kommunikationssituation, Kommunikationsniveau, emotiver Erlebnishorizont, Interessen der Personen), das Missverstehen bzw. Nichtverstehen sprachlicher Zeichen, Direkt- und Indirektheit von Sprechakten, soziale Beziehungen und Normen sowie Übereinstimmungsfehler im sprachlichen Kode.

Da Unterricht eine alltägliche und gleichzeitig spezifische Kommunikationssituation ausmacht, kann davon ausgegangen werden, dass neben diesen bereits genannten Störquellen, noch andere Barrieren wirken, die erfolgreiche Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schü-

lerInnen erschweren bzw. scheitern lassen. Dubs (vgl. 2009, S. 113) bezieht diese Hemmmechanismen, im Zusammenhang mit vier von fünf Erscheinungsformen unterrichtsrelevanter Störmomente, stärker auf das Verhalten der Lehrpersonen als auf situations- bzw. sprachspezifische Kommunikationsabhängigkeiten. Darunter fallen:

- Angst vor Kommunikation
- Verstellung der Lehrperson
- Filtration der Wahrnehmung von SchülerInnenverhalten
- Unkonzentriertheit
- Unvermögen, aktiv zuzuhören

Die mangelnde Fähigkeit der Lehrperson, die richtigen kommunikativen Voraussetzungen in den Unterricht mitzubringen, repräsentiert daher für den Autor, den ausschlaggebenden Grund, warum Kommunikationsprozesse zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen häufig das Ziel der Verständigung über unterrichts- und lernperspektiv relevante Inhalte nicht erreichen.

3.6.1 Angst vor Kommunikation

Im Zusammenhang mit der Störquelle „Angst vor Kommunikation" tragen hauptsächlich mangelnde Ausdrucksfähigkeiten in Bezug auf den gerade aktuellen Sachverhalt der Unterrichtssituation dazu bei, dass sowohl Lehrpersonen als auch SchülerInnen sich nicht im Stande fühlen, angemessen darüber zu kommunizieren (vgl. ebd.). Die mangelnde Sicherheit in der Kommunikationssituation und das Gefühl, den Anforderungen des Gegenübers nicht zu entsprechen, führen zum Aufbau einer Hemmschwelle, die dazu beiträgt, dass es vermieden wird, bestimmte Anlässe zur Kommunikation zu nutzen bzw. an dieser zu partizipieren. Auf Seiten der SchülerInnen trägt vor allem das Verhalten der Lehrperson in Bezug auf die Reaktionen auf SchülerInnenäußerungen dazu bei, ob sie Wille und Mut dazu finden, aktiv an Kommunikationsprozessen teilzunehmen. Werden Äußerungen von SchülerInnen ununterbrochen auf ihre sprachliche bzw. inhaltliche Richtigkeit korrigiert, verlieren die SchülerInnen schnell Interesse und Motivation zur aktiven Teilnahme an Gesprächen und Diskussionen. Damit verläuft Kommunikation nur mehr einseitig und entspricht nicht der kommunikationstheoretischen Forderung nach einem dynamischen Wechselwirkungsverhältnis zwischen den KommunikationspartnerInnen bzw. ihren didaktisch-pädagogischen Funktionen zur Initialisierung und Entwicklung von Lernprozessen (siehe Kapitel 3.4).

3.6.2 Verstellung der Lehrperson

Unterrichten bedeutet für LehrerInnen, sich auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten von SchülerInnen soweit einzustellen, dass ein förderlicher Beziehungsaspekt zwischen den Personen entsteht. Dass es dabei zu einer Veränderung des eigenen Verhaltens in Abhängigkeit der Zusammensetzung einer Klasse kommt, steht außer Frage und ist für die erfolgreiche Initialisierung von didaktisch relevanten Kommunikationsprozessen auch nützlich und förderlich. Erfolgt allerdings eine zu starke Veränderung des Verhaltens und der eigenen Persönlichkeit, sodass diese nicht mehr als glaubhaft aufgefasst werden kann, wird die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und Lernenden negativ beeinflusst und gehemmt. Dubs (vgl. ebd.) nennt in diesem Zusammenhang vor allem eine fehlende Übereinstimmung von nonverbalem Verhalten, in Form von Körpersprache, Gestik und Mimik mit verbalsprachlichen Äußerungen. Als Störmomente, die rein aus dem Verbalverhalten begründen, gelten für den Autor unpas-

sende, exaltierte Freundlichkeit sowie zögerliches Sprechen, das den Eindruck von mangelndem Sachverständnis oder fehlender Motivation zur Beschäftigung mit dem eigenen Unterrichtsfach vermitteln kann.

3.6.3 Filtration der Wahrnehmung

Wenn der Erfolg von Kommunikation als beiderseitige Verständigung, entsprechend der Intention hinter einer Nachricht des/der SenderIn, maßgeblich davon abhängt, wie die Inhalte einer versendeten Message auf Basis des Umgebungskontextes interpretiert werden, so ist Unterrichtskommunikation, aufgrund der großen Zahl an KommunikationspartnerInnen, eine stark gefährdete Kommunikationssituation. Entsprechend der Anzahl an GesprächsteilnehmerInnen, existieren prinzipiell genauso viele verschiedene Möglichkeiten der Informationsinterpretation, wenn Lehrpersonen sowie auch SchülerInnen, ein unterschiedlich geartetes kontextuelles Wissen in die Kommunikationssituation bzw. eine individuelle Selbstauffassung mitbringen. Dadurch kann es, wie auch aufgrund der Barrieren und Störmomente alltäglicher, interpersoneller Kommunikation (siehe Kapitel 2.7), zur abweichenden Kontextualisierung des Kommunikationsprozesses kommen, was zu einer fehlenden Verständigung zwischen Lehrperson und SchülerInnen führt. In Bezug auf die Lehrperson kann die Filtration ausgesendeter Informationen, unter Rückgriff auf das herrschende Selbstkonzept, das der/die Lehrende von sich hat, zu einem Missverstehen führen, wenn die Lehrperson SchülerInnenäußerungen als gegen die eigene Person gerichtet wertet (vgl. Dubs, 2009, S. 115). Tritt dieser Fall ein, kann Kommunikation zwischen den beiden Parteien nicht mehr wertungsfrei erfolgen, wenn der Inhaltsaspekt einer Botschaft, aufgrund des Einwirkens eines negativen Beziehungsaspektes zwischen den Personen keine Verständigung mehr zulässt.

3.6.4 Unkonzentriertheit

Ein weiterer Aspekt, der ebenso wie jener einer fehlerhaften Selbstbezogenheit von Lehrkräften, aufgrund eines mangelnden Bewusstseins darüber, häufig nicht als Grund für gestörte Unterrichtskommunikation angesehen wird, ist Unkonzentriertheit und geistige Abwesenheit der Lehrpersonen während der verbalen Inszenierung von Unterrichtskommunikation. Meyers (vgl. 1991, S. 30 ff.) nennt in diesem Zusammenhang, vor allem die Nichteinhaltung festgelegter dialogischer Strukturen, wenn die Lehrkraft, die SchülerInnen ihre Äußerungen und Redebeiträge nicht vollständig ausführen lässt. Des Weiteren erkennt der Autor Gedankensprünge, Verzetteln in Formulierungen über wenig relevante Sachverhalte sowie zu lange Denkpausen zwischen aufeinanderfolgenden Lernschritten und damit verbundenen Gesprächsinszenierungen, als Kennzeichen für unkonzentriertes, zielloses Verbalverhalten von Lehrpersonen. Die darauf aufbauende Kommunikation zwischen Lehrkraft und SchülerInnen wird dadurch verständigungslos und ziellos.

3.6.5 Unvermögen, aktiv zuzuhören

Abgesehen von den bereits genannten Störmomenten für unterrichtliche, gesprächsorientierte Kommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen, deklariert Dubs (vgl. 2009, S. 116) das Unvermögen von Personen zum aktiven Zuhören, als grundlegende Kommunikationsbarriere in unterrichtlichen Situationen. In Hinblick auf das Verbalverhalten der Lehrperson, ergeben sich für das Ziel der Verständigung über lernprozessrelevante Sachverhalte unterrichtsbezogener Kommunikation die Schwierigkeiten, dass bei mangelndem Unvermögen zur Rezeption von SchülerInnenäußerungen und Redebeiträgen, keine dialogische Gesprächsstruktur zustande kommt. Dem Anspruch nach Inszenierung und Initialisierung von selbstständigen

Wissens- und Fähigkeitserwerb kann damit nicht nachgekommen werden. Des Weiteren kann die Forderung nach der Gewährleistung einer symmetrischen Kommunikationssituation nicht erfüllt werden, wenn die Lehrperson sich und ihre Verbalisierung in den Vordergrund stellt und nicht auf die gleichberechtigte Beteiligung der SchülerInnen an Gesprächen achtet. Es erfolgt in diesem Fall ein Rückschritt in der didaktisch-pädagogischen Unterrichtsgestaltung, wenn die Lehrperson dazu übergeht, den SchülerInnen vorzutragen. Unterricht repräsentiert dadurch keine Kommunikationssituation mehr, in der Lernen durch entwickelnde Maßnahmen in Form didaktisch intentionaler, dialogischer Lehrgespräche stattfindet.

Zusammenfassung und kritische Betrachtung

Im Rahmen von Kapitel 3 konnte festgestellt werden, dass Unterrichtskommunikation nach den geltenden Prinzipien für dyadische Kommunikation verläuft. Demnach treten Lehrperson und SchülerInnen, trotz einer Kommunikationssituation in der Großgruppe (20-50 Personen), miteinander in einen Dialog. Aufgrund der hohen organisatorischen Anforderung, kommunizierte Inhalte für durchschnittlich 20-25 SchülerInnen zugänglich zu machen, schlägt Beck (2007) verschiedene Kommunikationsstrukturen für großgruppenspezifische Kommunikation vor. Darunter fallen die Kreisstruktur, die Radstruktur, die Kettenstruktur und die Ypsilon-Struktur. Der Unterschied zwischen den Strukturen liegt in der räumlichen Positionszuweisung von SprecherIn und RezipientInnen. Dadurch eignen sich die Strukturen unterschiedlich gut für die Realisierung der jeweiligen Kommunikationsabsicht in der Unterrichtssituation.

Aufbauend auf dieser Erkenntnis, dass Unterrichtskommunikation eine dialogische Kommunikationssituation repräsentiert, wurden ausgewählte schematische Abläufe für das Miteinandersprechen im Unterricht zwischen Lehrperson und SchülerInnen betrachtet. In Zusammenhang mit dem klassischen LehrerInnenvortrag konnte festgestellt werden, dass das dabei erzeugte Ungleichgewicht hin zu einem ausschließlichen Rederecht für die Lehrperson, dieses Schema als ungeeignet für den Unterricht charakterisiert. Grund dafür, ist eine Degradierung der SchülerInnen in eine RezipientInnenposition, die keine selbstständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten im Rahmen von Lernprozessen ermöglicht. Trotz dieser Nichteignung des klassischen LehrerInnenvortrags, ist er noch häufig im Unterricht anzutreffen und wird von einigen AutorInnen befürwortet. Gründe dafür sind die Möglichkeit der schnellen, unkomplizierten Informationsvermittlung sowie die optimale Steuerung des Unterrichtsverlaufs durch einen Ausschluss von unkalkulierbaren SchülerInnenäußerungen.

In der weiteren Auseinandersetzung mit den schematischen Abläufen von Unterrichtskommunikation, wurde eine schrittweise Erweiterung der Kommunikationsstruktur zwischen Lehrperson und SchülerInnen bis hin zum dialogischen Unterrichtsgespräch vorgenommen. Im Gegensatz zu den anderen Schemata, wie dem LehrerInnenvortrag mit Regiefunktion oder das entwickelnde Lehrgespräch, bietet der Dialog durch seine vielfältigen Formen, umfassende Möglichkeiten zur Realisierung von didaktischen Zielsetzungen. Er übernimmt daher wichtige pädagogisch-didaktische Funktionen zur gesprächsorientierten, selbstständigen Inszenierung und Initialisierung von Lernprozessen. Dubs (2009) verifiziert zwei grundlegende Typen von Dialogen im Unterricht auf Basis des fragend-entwickelnden Lehrgesprächs, wobei sich beide in ihren Konzeptionen grundlegend davon unterscheiden. Vorwiegend das zweite Dialogmuster erlaubt eine Öffnung der Kommunikation und eine Orientierung an selbstständigen Aktivitäten der SchülerInnen, um Lernprozesse zu inszenieren und zu initialisieren. Diese Aktivierung der SchülerInnentätigkeiten erfolgt in vier Ausprägungsformen, worunter der instruktive sowie der entdeckende Dialog im Rahmen von Lehrgesprächen, die diskussionsorientierte, dialogische Konversation und der Dialog als Debatte in der Klasse fallen. Damit die Zielsetzung der selbstständigen Lernaktivitäten erfolgreich umgesetzt werden kann, wurde die Wichtigkeit der lehrerInnenzentrierten Fähigkeiten zur dialogischen Gesprächsgestaltung genannt. Dahingehend ist vor allem die Bereitschaft und der Mut der Lehrpersonen zur Umsetzung dialogischer Strukturen bedingende Voraussetzung.

Wenngleich der Dialog zwischen SchülerInnen und Lehrperson die anzustrebende Kommunikationsstruktur im Unterricht repräsentiert, erhält die verbale Sprache als grundlegendes Medium einer dialogischen Gesprächssituation, eine große Bedeutung zur Realisierung verbal-

kommunikativer Prozesse im Unterricht. Neben ihrer Funktion als Manifestation des Menschlichen und damit als Ziel der Bildung, wird Sprache nicht nur weiters zum Gegenstand von Unterricht, sondern vor allem zu einer grundlegenden Methode für die Realisierung pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen. Sie erhält damit eine intentional-instrumentelle Bedeutungszuschreibung, wenn sie neben ihrer Funktion zur Initialisierung von Lernprozessen, der Lehrperson ebenfalls dazu dient, zur Förderung der Handlungskompetenzen sowie kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen zu gelangen. Dass diese weitgehend von der Intention der Lehrperson in Anbetracht ihrer pädagogisch-erzieherischen Zielsetzungen abhängt, steht außer Frage.

Im Zusammenhang mit der weiteren Auseinandersetzung mit pädagogisch-erzieherischen Funktionen verbalkommunikativer Prozesse, tauchte die Frage auf, ob die pädagogischen Funktionen von Sprache, mit ihren grundlegend anthropologischen Funktionen gleichzusetzen sind. Dabei konnte festgestellt werden, dass keine einheitliche Meinung in der Literatur darüber vorherrscht. Während Porzig (1957) sich noch durchaus für eine Transfermöglichkeit der anthropologischen Funktionen von Sprache auf ihre pädagogischen ausspricht, weist Spanhel (1971) diese Übertragbarkeit als nicht akzeptabel zurück. Grund dafür, ist eine dabei stattfindende Reduktion der Sprache auf ihre Instruktionsfunktion unter fehlender Berücksichtigung der pädagogischen Wirksamkeit in Zusammenhang mit ihrer Einsatzbarkeit zur Einflussnahme auf die SchülerInnen.

Die Zuweisung der didaktischen Funktionen von Sprache als Methode zur gesprächsorientierten Unterrichtsgestaltung, lässt sich bereits wesentlich leichter vornehmen, wenn Spanhel (1971) ihr, unter Rückgriff auf ein Verständnis von Lehren als absichtsvolles Handeln, drei grundlegende Funktionen zuweist. Darunter fällt die Vermittlungsfunktion (auch Mitteilungs- oder Informationsfunktion), eine Hilfsfunktion sowie eine Verständigungsfunktion. Priesemann (1971) manifestiert diese Funktionen in den Ausprägungsformen des lehrerInnenzentrierten Sprechens, denen sich Lehrpersonen im Rahmen eines didaktisch geplanten Verbalverhaltens zur Umsetzung bestimmter didaktischer Zielsetzungen bedienen können. Diese Ausprägungsformen umfassen fachbezogenes Sprechen zur Vermittlung von Sachverhalten, das verständigungsbezogenes Sprechen als Hilfe zur Gewährleistung eines gegenseitigen Verstehens sowie das darstellungsbezogene Sprechen zur Steuerung der SchülerInnenaktivitäten.

Kommunikation kann in dieser Form allerdings nur stattfinden, wenn gewisse Voraussetzungen erfüllt werden. Dazu gehören ein Einverständnis auf beiden Seiten über die jeweilige Rollenübernahme von Lehrperson und SchülerInnen, ein intaktes Selbstkonzept vor allem im Selbsterleben der Lehrpersonen, das Konzept der Informationsvermittlung an die SchülerInnen sowie eine Adäquatheit der Informationsdarbietung in Anbetracht der Existenz von unterschiedlichen Lerntypen. Ebenfalls die Gerichtetheit der intentionalen Verbalisierungen setzt voraus, ob SchülerInnen die Redebeiträge der Lehrperson auf sich beziehen und demnach an einem inszenierten Lernprozess partizipieren können.

Als Störmomente unterrichtsspezifischer Kommunikation, konnten neben den in Kapitel 2 beleuchteten Hindernissen für Alltagskommunikation, die Angst vor Kommunikation, Verstellung des eigenen Verhaltens, eine filtrierte Wahrnehmung des SchülerInnenverhaltens in Anbetracht des jeweiligen Selbstkonzepts, Unkonzentriertheit sowie das Unvermögen zur Rollenübernahme als ZuhörerIn ausgemacht werden. Dubs (2009), der diese Störmomente konkretisiert, sieht die Barrieren für das Gelingen von unterrichtsspezifischer Kommunikation daher vorwiegend in ungeeignetem Verhalten der Lehrpersonen begründet. In diesem Zusammenhang wäre es im Rahmen weiterer Forschungstätigkeiten daher interessant herauszufinden,

ob die Lehrpersonen sich überhaupt im Bewusstsein darüber sind, dass der Erfolg von Unterrichtskommunikation, so maßgeblich von ihrem eigenen Verhalten abhängig ist. Des Weiteren wäre eine bewertende Auseinandersetzung mit dem Ausmaß und der Qualität einer dahingehenden Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden während der pädagogischen Ausbildung, von durchaus gerechtfertigtem Forschungswert.

4 Unterrichtsgespräche als modellhafte Charakterisierung der dialogischen Unterrichtskommunikation

4.1 Definition des Gesprächsbegriffs

Unter einer Gesprächssituation wird in alltäglichem Zusammenhang, ein Aufeinandertreffen von Personen verstanden, die in direkter Kommunikation, das heißt von Angesicht zu Angesicht miteinander sprechen und daher Informationen mündlich austauschen. Gespräche repräsentieren damit die Realisierung von Dialogen als definierte Wechselrede bzw. Zwiegespräch zwischen Personen. Sie verkörpern somit eine Kommunikationssituation, die entweder durch das direkte Gegenüberstehen von zwei oder mehreren Personen als primäre Kommunikation in Face-To-Face Situationen oder durch den Einsatz tertiärer Mittel zur technisch unterstützten Kommunikation stattfinden kann (vgl. Bittner, 2006, S. 12 f.). Sekundäre Kommunikationsmittel repräsentieren daher kein Medium der gesprächsbasierten Kommunikation, da kein mündlicher Austausch von Informationen und kein Positionswechsel von SprecherIn und HörerIn zwischen den KommunikationspartnerInnen erfolgt, der für das Stattfinden eines Gespräches Voraussetzung ist.

Findet das Gespräch in Alltagssituationen statt, herrscht eine gleichwertige Berechtigung der GesprächsteilnehmerInnen, Äußerungen zum Gespräch beizutragen und somit dessen Verlauf zu steuern. Es liegt daher eine symmetrische Kommunikationssituation vor, wodurch sich das sprachliche Interagieren der beteiligten Personen als freier Dialog und damit als freies informelles Gespräch konstituiert. Die im Gespräch behandelten Sachverhalte werden von den GesprächsteilnehmerInnen selbst zur Sprache gebracht und entsprechen in den meisten Fällen den Interessen und dem Lebenskontext der Personen. Der Zweck der Kommunikation wird dadurch verkörpert, dass durch das Gespräch, ein nicht obligatorisches Ergebnis in Bezug auf seinen Inhalt erlang wird (vgl. ebd. S. 13). Ein Alltagsgespräch repräsentiert daher keine verbale Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt zur Überzeugung und Kenntnisvermittlung eines Gegenübers, sondern es geht rein um den Zweck der Kommunikation.

Den Konterpart zu informellen Gesprächen stellen formelle Gespräche, die im Gegensatz zur Alltagsgesprächen keine weitgehend zweckungebundenen Kommunikationssituation verkörpern, sondern deren Stattfinden in Ausrichtung auf eine spezifische Zielsetzung erfolgt, die mit der Führung des Gesprächs erreicht werden soll. Formelle Gespräche dienen daher der dezidierten Auseinandersetzung mit Themen und Sachverhalten, die von den GesprächsteilnehmerInnen nicht individuell nach den persönlichen Interessen und Vorstellungen ausgewählt werden, sondern als Gesprächsinhalt vorgegeben sind. Das Ziel der Beschäftigung mit formellen Inhalten, ist eine obligatorische Übereinkunft über ihre Gültigkeit. Kennzeichnend für formelle Gespräche, ist die Art ihres Spracheinsatzes. Dieser unterscheidet sich gegenüber den Alltagsgesprächen dadurch, dass punktgenaues Formulieren und terminologische Spezifikationen zur Anwendung kommen. Dadurch ist, anders als im Rahmen von alltäglichen Gesprächssituationen, keine ständige Überprüfung des Übereinstimmungsgrades zwischen den, von den SenderInnen gemeinten und den von den HörerInnen interpretierten Bedeutungen der Botschaften notwendig. Im Umkehrschluss ist daher für die Gewährleistung des beiderseitigen Verständnisses der GesprächsteilnehmerInnen, in Zusammenhang von Alltagsgesprächen, eine weitaus größere Fähigkeit erforderlich, sich in die Lebenswelt der GesprächspartnerInnen hineinversetzen zu können. Alltagsgespräche spiegeln daher, aus soziologischer Sicht, stärker soziale Anforderungen und Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens

wieder (vgl. ebd. S. 14 f.). Vorwiegend Alltagsgespräche haben, aufbauend auf dieser Voraussetzung zur erfolgreichen Kommunikation im Dialog mit anderen Personen, daher eine sozialisierende Wirkung. Darüber hinaus sind auch im Rahmen von formellen Gesprächen, erzieherische sowie bildende Auswirkungen auf die GesprächsteilnehmerInnen zu erwarten, wenn das Thematisieren von zu übernehmenden Handlungsmustern oder das Befolgen disziplinärer Regeln sowie die Ausbildung von Erfahrungen und umfassendem kontextuellen Wissen, Ziel der Gesprächsinszenierung ist. Gespräche eignen sich daher zur Initialisierung und Weiterentwicklung von vielperspektivischen Lernprozessen.

4.2 Abgrenzung und Charakterisierung von Unterrichtsgesprächen

Die Eignung von Gesprächen zur Inszenierung von Lernprozessen, macht diese für den Unterricht als dialogische Kommunikationssituation zwischen Lehrperson und SchülerInnen zum Zweck der Verständigung über erziehungs- und bildungsrelevante Sachverhalte der SchülerInnen, grundlegend bedeutungsvoll. Aufgrund der Aufgabe der Schule, zu einer mehrperspektivischen kognitiven, sozial-affektiven, emotionalen, künstlerisch-ästhetischen sowie körperlich-motorischen Erfahrungsbildung und Entwicklung der SchülerInnen beizutragen (vgl. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Abänderung der Lehrpläne für die AHS, 2015, S. 2 ff), gilt für unterrichtssituierte Gespräche allerdings ein erhöhter Anspruch in Hinblick auf ihre Charakteristiken. Soll das Gespräch diesen Anforderungen zur Entwicklungsförderung der SchülerInnen entsprechen, so muss es zur Realisierung differenzierter Zielsetzungen, wie beispielsweise dem Verstehen von Zusammenhängen, Kenntniserwerbung, Problemerfassung sowie Meinungsbildung, geeignet sein (vgl. Bovet & Huwendiek, 2005, S. 85). Ein Unterrichtsgespräch repräsentiert daher, trotz eines oft alltäglich anmutenden Spracheinsatzes, eine spezifische formelle Gesprächssituation, die sich in ihren formal-strukturellen, sozio-kulturellen sowie personalen und sachbezogenen Aspekten von anderen Gesprächssituationen, in Ausrichtung auf ihre Zielsetzung zur Initialisierung und Inszenierung von Lernprozessen sowie der Gewährleistung von Lernzuwächsen, wesentlich unterscheidet.

Hinsichtlich seines formalen Aspektes, konkretisiert sich ein Unterrichtsgespräch als Face-to-Face Kommunikation zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen (bzw. auch nur zwischen SchülerInnen), da in den meisten Fällen, von Angesicht zu Angesicht miteinander gesprochen wird. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Information nicht nur verbal vermittelt wird, sondern Kommunikation auch über vokale sowie nonverbale Kanäle stattfindet. Der gesprochenen Sprache kommt allerdings, in Anbetracht der Tatsache, dass Gespräche eine Form der elementaren, das heißt verbalen Kommunikation repräsentieren, eine besondere Bedeutung als primäres Medium des Erziehens, Lehrens und Lernens zu (vgl. Bittner, 2006, S. 30). Hinsichtlich der formalen Eigenschaften ist somit noch eine Parallele zu Alltagsgesprächen gegeben, wenn Unterrichtsgespräche vorwiegend durch verbale Kommunikation stattfinden. Eine Differenzierung zwischen Alltags- und Unterrichtsgesprächen muss allerdings bereits in Bezug auf die freiwillige Teilnahme der KommunikationspartnerInnen vorgenommen werden. Selbst unter Annahme eines überwiegend großen Interesses der SchülerInnen an den jeweiligen Unterrichtsinhalten, kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede einzelne Person in einem Klassenverband von ungefähr zwanzig bis dreißig Menschen mit individuellen Vorlieben, dasselbe Ausmaß an Begeisterung zur Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Sacherhalten in die Gesprächssituation mitbringt. Unterrichtsgespräche entstehen daher in den seltensten Fällen ohne absichtliches Zutun der Lehrperson zu ihrer Initialisierung und benötigen daher eine dezidierte Inszenierung.

Des Weiteren charakterisieren sich Gespräche zur Auseinandersetzung mit Inhalt und Thema des Unterrichts, als von der Lehrperson strukturierte Kommunikationssituationen in Anbetracht der didaktischen bzw. pädagogischen Zielsetzung und Verantwortungsübernahme der Lehrperson für den jeweiligen Unterrichtsschritt. Diese Strukturierung ist wiederum in Rückgriff auf die große Anzahl an GesprächsteilnehmerInnen notwendig, wenn zur Gewährleistung eines, bei allen SchülerInnen stattfindenden Lernprozesses, das Gespräch spezifische formale Aspekte erfüllen muss. Dazu zählt beispielsweise eine Strukturierung der Abfolge von Redebeiträgen, sodass die prinzipielle Teilnahme für alle SchülerInnen am Gespräch möglich ist.

Hinsichtlich der sozialen Kompetenzen, die zur Realisierung von Unterrichtsgesprächen erforderlich sind, wird vor allem ein Anspruch an die Fähigkeit der Lehrperson gestellt, die für die Strukturierung und Aufrechterhaltung von Gesprächssituationen im Unterricht, wie erwähnt, verantwortlich ist. Die Lehrperson muss daher dafür Rechnung tragen, dass die grundlegende Prämisse eines Gespräches bzw. für verständigungsbezogene Kommunikation, durch einen stetigen dynamischen SprecherInnen- und HörerInnenwechsel gegeben ist. Dazu zählt neben Geduld, einem intakten Selbstkonzept und Courage zur kritischen Gesprächsführung, in deren Zusammenhang auch unteranderem heftige Diskussionen entstehen können, des Weiteren die Fähigkeit, das Recht der einzelnen SchülerInnen auf die Beisteuerung eines Redebeitrags im Gesprächsverlauf zu wahren. Durch die gegenseitige Respektierung des Rederechts im Rahmen der Teilnahme an Gesprächen, spiegelt sich wiederum die durch Watzlawick geforderte symmetrische Stellung von Lehrperson und SchülerInnen als Ausdruck der Gleichheit zwischen den kommunizierenden Personen wieder, die trotz einer eigentlich komplementären Kommunikationssituation gegeben sein soll (siehe Kapitel 2.4 & 3.4.1). Diese wiederum ist daher nur in struktureller Hinsicht bedeutend, wenn die Lehrperson als didaktisch-pädagogische/r FachexpertIn gegenüber den SchülerInnen, die mit einem weniger umfassenden Wissen in Bezug auf den Gegenstand des Unterrichts ausgestattet sind, die Gesprächslenkung zur Gewährleistung eines Lernzuwachses bei den SchülerInnen übernimmt.

Je nachdem unter welcher Zielsetzung Unterrichtsgespräche initialisiert, inszeniert und in ihrem Verlauf gesteuert werden, können unterschiedliche Formen von Gesprächssituationen ausgemacht werden.

4.3 Formen von Unterrichtsgesprächen

Aufbauend auf der vorgenommenen Charakterisierung von Unterrichtsgesprächen, erlangt folgende Definition Gültigkeit:

> *„Ein Unterrichtsgespräch ist eine, zum schulischen Lehren, Lernen und Erziehen eingesetzte dialogische Interaktion, mit der unter kommunikativen Gesetzmäßigkeiten sozial relevante Bildungskontexte bereitgestellt werden und in der die personalen Interessen, Rücksichten und Erwartungen so zu moderieren sind, dass Schüler kulturell vorstrukturierte Stoffgebiete er- und verarbeiten können."* (Bittner, 2006, S. 31).

Zur Kommunikation mit den SchülerInnen in Form eines Gespräches, stehen der Lehrperson eine Vielzahl an unterschiedlichen Gesprächstypen zur Verfügung. Deren grundlegende Merkmale, die sie zu einem Gespräch machen, bleiben zwar erhalten, die Ausprägung von bestimmten Eigenschaften variiert allerdings in Abhängigkeit der Zielsetzung der Lehrperson.

Charakterisierendes Merkmal repräsentiert dabei die Ausrichtung des Gespräches auf die Initialisierung der SchülerInnenaktivitäten, die ausgehend aus der Gesprächssituation zur Erarbeitung von Sachverhalten bzw. deren Verarbeitung angehalten werden sollen. Es ist daher eine grundlegende Einteilung von Gesprächssituationen in Erarbeitungsgespräche und Verarbeitungsgespräche möglich, die neben ihrer Implementierung im Unterricht, auch in außerunterrichtlichen Gesprächssituationen Ausprägung finden.

Weiters ist im Rahmen dieser Typisierung, eine Zuweisung zu formellen bzw. informellen Erarbeitungs- sowie Verarbeitungsgesprächen erlaubt. Innerhalb dieser groben Vorstrukturierung wird die Formencharakterisierung von Unterrichtsgesprächen durch die Kategorien Form, Funktion bzw. Zweck- und Zielsetzung sowie der, in ihrem Rahmen beobachtbaren Art der Sprachverwendung vorgenommen (Köck & Ott, 2002, S. 579).

Verschiedene AutorInnen sehen eine unterschiedliche Bandbreite an Gesprächstypen für dialogische Unterrichtskommunikation vor und schreiben ihnen jeweils pädagogisch bzw. didaktisch charakteristische Funktionen sowie Bedeutungen zu. Wenzel (vgl. 2004, S. 294), die eine umfassende Formvielfalt von Unterrichtsgesprächen erkennt, nennt in diesem Zusammenhang folgende Typen von Gesprächen:

- Sachklärungsgespräch
- Planungsgespräch
- Informationsgespräch
- Lehrgespräch
- Arbeitsgespräch
- Reflexionsgespräch
- Auswertungsgespräch
- Streitgespräch
- Prüfungsgespräch
- Problemklärungsgespräch
- Beurteilungs- bzw. Bewertungsgespräch
- Metagespräch
- Diskussion
- Debatte

Bittner (vgl. 2006, S. 33) kritisiert diese Gesprächseinteilung allerdings als zu wenig detailliert gefasst und die Funktionszuschreibung bzw. didaktische Zielrelevanz der Gespräche daher als nicht ausreichend konkretisiert, um zu einer Anwendung auf die stattfindenden Kommunikationssituationen zwischen Lehrperson und SchülerInnen zu gelangen. Aus diesem Grund reduziert der Autor die Vielfalt der Gesprächsformen wiederum auf zwei oberbegriffliche Typen. Dazu gehören das Erarbeitungsgespräch sowie das Verarbeitungsgespräch. Während ersteres zur Auseinandersetzung mit Informationen zu einem noch zu erlernenden inhaltlichen sowie themenzentrierten Sachverhalt dient, hat das Verarbeitungsgespräch eine mehr verständnisorientierte Funktion und soll inszeniert werden, um durch selbstständige Reflexion und Evaluation der behandelten Sachverhalte im Rahmen von dialogischer Interaktion zwischen Lehrperson und SchülerInnen, zu einem Lernzuwachs zu gelangen. Dies soll durch das Ziehen von Zusammenhängen zwischen den Inhalten aus den Erarbeitungsgesprächen mit bereits bekannten Kenntnissen und Kompetenzen erfolgen. Zum Erarbeitungsgespräch lassen sich als Unterformen, Gespräche zur Vermittlung von Instruktionen und Informationen, zu deren Wiederholung, zur Klärung von Sachverhalten, zur Interpretation von Sachverhalten sowie de-

ren schrittweise Erkundung ausmachen. Die Merkmale und beobachtbaren Realisierungskennzeichen von Erarbeitungsgesprächen umfassen als direkte Kommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen, eine direkte Anrede, mit der sich die jeweils gegenüberstehenden Personen ansprechen, eine didaktische Strukturierung in Anbetracht des Unterrichtsfaches und Sachverhalt des Lernprozesses, eine hinter der Gesprächsinszenierung stehende didaktische Intention der Lehrperson sowie einen zielorientierter Phasenverlauf.

Zum Typ der Verarbeitungsgespräche zählen das operative Gespräch, wahrnehmungsorientierte Interpretationsgespräche, Gespräche mit emanzipatorischer Zielsetzung, meinungsbildende und meinungsaustauschende Dialoge sowie Metagespräche zur Kommunikation über andere Unterrichtsgespräche.

5 Kommunikation als interpersonaler Prozess im Sportunterricht- Gesprächsformen zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen in präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phasen des Unterrichtsverlaufes

Ausgehend von Watzlawicks zweitem Axiom, das Kommunikation als unvermeidbar definiert, wenn jegliches Verhalten, Informationen an andere Personen vermittelt, muss auch für das Verhalten von SportlehrerInnen im Unterricht davon ausgegangen werden, dass alle Formen von absichtsvollem sowie intentionslosem Handeln, kommunizierende Funktion gegenüber den SchülerInnen haben. Diese Allgegenwärtigkeit kommunikativen Handelns, eröffnet im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen, eine unglaubliche Vielfalt an Kommunikationssituationen, die allerdings auch schwer bewältigbar ist. Selbst wenn eine Fokussierung auf ausschließlich verbale Kommunikation erfolgt, so ist der/die BeobachterIn immer noch mit einer enormen Bandbreite an Verbalisierungen konfrontiert, die mehr oder weniger aufschlussgebend für die jeweilige Forschungsperspektive sind.

Im Zusammenhang mit der Durchführung einer Mikroanalyse von gesprochener Sprache und Verbalverhalten von Sportstudierenden in didaktisch relevanten Situationen, ist es daher notwendig, die Bandbreite an aufzuzeichnenden Daten auf eben diese sportdidaktisch spezifischen Kommunikationssituationen im Unterricht einzuschränken.

In Anlehnung an Spanhel (1971) und Priesemann (1971) postuliert Hildenbrandt (vgl. 1973, S. 65) ein Handlungsgefüge, das die Interaktionen zwischen Lehrperson und SchülerInnen im Sportunterricht auf drei Ebenen klassifiziert, wonach die SchülerInnen auf die verbale Aufforderung des/der SportlehrerIn eine motorische Reaktion setzen. Auf Basis der gezeigten motorischen Aktionen, reagiert die Lehrperson durch die Ausgabe einer erneut verbal artikulierten Information, die auf die Reaktion der SchülerInnen Bezug nimmt. Dadurch ergibt sich eine zyklische Phasengliederung der verbalen Handlungen.

Diese Auffassung von sportunterrichtlicher Kommunikation, entspricht den Versuchen zur Beschreibung der unterrichtsrelevanten Gesprächsformen von Sinclair und Coulthard (1977), die ausgehend von sprechakttheoretischen, ethnomethodologischen bzw. dialoggrammatischen Auffassungen, die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen als strukturelle Interaktionsabläufe bzw. SprecherInnenwechsel ansehen und sie in ihren Eigenschaften, bestimmten hierarchischen Gesprächsphasen zuordnen.

Ebenfalls Drexel (vgl. 1975, S. 176) zergliedert das Unterrichtsgeschehen in Zusammenhang mit Kommunikationssituationen zwischen Lehrperson und SchülerInnen zur Initialisierung von Lehr- bzw. Lernprozessen in drei aufeinanderfolgenden Phasen. Dieser Phasenzyklus basiert auf der Annahme, dass der Einsatz von Sprache ebenfalls eine Art Handeln repräsentiert, wenn dieses sich nicht nur aus sprachlichen Interaktionen, sondern durch eine Verbindung von Sprechen und Bewegung zusammensetzt.

Die Abfolge der Phasen umfasst:

- Präaktionale Phase: die SchülerInnen befinden sich in einer Ruhephase, wobei sie nur körperlich und nicht geistig inaktiv sind. Die Lehrperson fordert die SchülerInnen zur Bewegungsrealisierung auf und instruiert vor eigentlichem Bewegungsbeginn die SchülerInnen in Hinblick auf eine richtige Bewegungsausführung, sodass diese sich bezüglich der Intention und der Zielsetzung der Bewegungsrealisierung orientieren

können. Dazu kann eine einzige sprachliche Instruktion genügen oder es sind mehrere notwendig, um für die SchülerInnen ein ausreichendes Verständnis zu gewährleisten.

- Aktionale Phase: die SchülerInnen führen die Bewegung aus, die Lehrperson übernimmt dabei eine diagnostizierenden bzw. bewertende BeobachterInnenrolle. Sie verfolgt daher das Geschehen und kommentiert, falls nötig, verschiedene Aspekte der Bewegungsausführung gegenüber einzelnen oder mehreren SchülerInnen. Dabei findet allerdings kein Gespräch statt.
- Postaktionale Phase: nach der Bewegungsausführung kehren die SchülerInnen wieder in eine körperliche Ruhephase zurück. Im Gespräch mit der Lehrperson erfolgt eine Auseinandersetzung mit den generellen bzw. individuellen Eigenschaften ausgewählter motorischer Ausführungsaspekte, die reflexiv-evaluativen Charakter hat. Eigene Vorstellungen bezüglich der Bewegungsausführung und ihre Bedeutung für die individuelle Ausführungsmodalität einer Bewegung sollen durch diese Reflexion von den Lernenden überdacht und allenfalls verbessert werden.

Die Spezifizierung dieses Phasenmodells zur Deklarierung von didaktischen Gesprächssituationen zwischen Lehrperson und SchülerInnen für vorwiegend motorisch orientierte Lernprozesse, macht das Modell von Drexel für eine gesprächsorientierte Betrachtung des Verbalverhaltens von SportlehrerInnen nicht unbedingt anwendbar. Grund dafür ist eine fehlende Erfüllung der Forderung nach einer Auseinandersetzung sowohl mit kognitiv bzw. sozial- affektiven Lernprozessen (vgl. Kleiner, 1981, S. 96). Es kann allerdings zur Beschreibung funktionaler Aspekte der SportlehrerInnensprache herangezogen werden und hat demnach ebenfalls fundamentale Bedeutung für die mikroanalytische Betrachtung von SportlehrerInnensprache (die Gründe dafür werden in Kapitel 6 erläutert). Des Weiteren kann die Phaseneinteilung herangezogen werden, um Zusatzinformationen zu Gesprächssituationen bezüglich der Gewährleistung eines besseren Verständnisses analysierter Gesprächsmomente im Sportunterricht mitzuliefern, indem der Handlungskontext, in dem das Gespräch zwischen Lehrperson und SchülerInnen stattfindet, näher erläutert wird.

Eine fundierte Grundlage zur Analyse didaktisch relevanter Kommunikationssituationen im Sportunterricht bietet dagegen Kuhlmann (vgl. 1997, S. 61). Er beschränkt seine Auseinandersetzung mit Gesprächssituationen im Sportunterricht, nicht ausschließlich auf motorische Lernprozesse. Dabei greift er die Gesprächseinteilung in Erarbeitungs- bzw. Verarbeitungsgesprächen auf und erweitert sie in Hinblick auf eine Anwendbarkeit im Sportunterricht auf Grundlage der fachdidaktischen Voraussetzungen.

Ebenso wie andere AutorInnen, sieht er sprachliches Interagieren zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Sinne eines konstruktiven Miteinandersprechens im Sportunterricht, an dezidierte Inszenierungen gebunden. Grund dafür, sind bereits angeführte spezifischer Bedingungen, die im in diesem Unterricht wirken (siehe Kapitel 6.5). Für ihn besonders repräsentative Beispiele sind unter anderem Einflussgrößen, wie ein ständiges Sich-bewegen der SchülerInnen sowie Umgebungsgeräusche, die zufällig stattfindende Kommunikation in ihrer Effektivität als didaktische Unterrichtsmaßnahmen der Lehrperson stark einengen. Im Sportunterricht sind daher regelmäßig stattfindende Treffen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen notwendig, die von der Lehrperson absichtlich inszeniert werden und das Ziel einer absichtsvollen Kommunikation zwischen den beiden HandlungspartnerInnen verfolgen. Besonders das didaktische Ziel der Inszenierung sozialer, emotionaler, reflexiver sowie organisatorischer Aspekte mithilfe dieser Gespräche steht hier im Vordergrund.

Kuhlmann (vgl. ebd.) sieht diese Art des Kommunizierens als „Hauptkommunikation" an, da sie sich ausschließlich aus dem Unterrichtshandeln ergibt und gleichzeitig den Unterricht selbst als Thema und Anlass der Kommunikation hat. Sie repräsentiert damit den Dialog zwischen Lehrperson und SchülerInnen in Zusammenhang mit einer formellen Gesprächssituation, deren Ziel die gegenseitige Übereinkunft über den vorliegenden Sachverhalt darstellt. Darauf aufbauend nennt er drei Gesprächstypen als grundlegendes Kommunikationsmodell im Sportunterricht zur Gewährleistung dessen Anspruches, didaktisch strukturiert zu sein. Erst unter Voraussetzung dieser Strukturierung, ist eine Initialisierung sozialer, kognitiver, sportmotorischer und emotionaler Lernprozesse möglich (vgl. ebd., S. 56 ff.):

1) **Planungsgespräche:** haben das Ziel, den Unterricht als planvollen Ablauf von Interaktionen zu organisieren, wenn die SchülerInnen, vorwiegend zu Beginn der Unterrichtseinheit, mit den geplanten Inhalten, Absichten, Zielen und Vorstellungen der Lehrperson vertraut gemacht werden.
2) **Inszenierungsgespräche:** dienen der konkreten Steuerung und Organisation didaktischer Absichten während des Unterrichtsverlaufes, indem sie auf den Inhalt der Planungsgespräche Bezug nehmen und zur dezidierten Umsetzung dieser geplanten Inhalte beitragen. Sie ermöglichen den Aufbau der nachfolgenden Unterrichtssequenz bzw. ausgewählter Bewegungen, indem in ihrem Zusammenhang dessen Ablauf verbalisiert wird. Aufgrund ihrer Verortung im direkten Unterrichtsverlauf, bereiten sie nicht nur folgende Unterrichtsinhalte vor, sondern knüpfen ebenfalls an bereits absolvierte Unterrichtsschritte an, sodass sich folgende spezifische Struktur für diese Gesprächsform ergibt:
    a. Einleitung: die vorhergehende Szene wird durch das Verbalverhalten der Lehrperson unterbrochen und abgeschlossen. Dabei kommuniziert sie die örtlichen Bedingungen für das Stattfinden des nächsten Gespräches.
    b. Mittelstück: die Lehrperson artikuliert die Realisierung der nachfolgenden Inszenierung, wobei sie sich sowohl zum Aufbau als auch zum szenischen Ablauf äußert.
    c. Abschluss: die Verbalisierung der Inszenierung wird abgeschlossen, sodass diese in die nachfolgende Szene übergeht.
3) **Verarbeitungsgespräche:** repräsentieren eine reflexive Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen und Eindrücken sowie eine Diskussion um Perspektiven von SchülerInnen und Lehrperson in Bezug auf die vergangene Unterrichtseinheit.

Zur Konstruktion seines Gesprächsmodells, bezieht sich Kuhlmann unter anderem auf die Phasengliederung von Bak (1996), wenn auch er dezidierte Kommunikation zur Planung, Erarbeitung sowie Verarbeitung von Lerninhalten im Rahmen von Lernprozessen veranschlagt. Anders als Bak, weist er der Funktion dieser Kommunikationssituationen allerdings nicht nur den Status einer Phase innerhalb eines Gespräches zu, sondern deklariert sie als eigenständigen Gesprächstyp. Die Gesprächseinteilung und ihre Inhaltszuweisung beziehen sich dabei teilweise auf die Forderung von Pöhlmann (vgl. 1986, S. 150) nach eigenen Unterrichtsphasen, die zu Beginn der Unterrichtseinheit eine Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Zielorientierung der Lehrperson zulassen, um die aktive Beteiligung der SchülerInnen zu motivieren. Des Weiteren soll am Ende der Unterrichtsstunde, eine gemeinsame Zusammenfassung und Bewertung der gemachten Erfahrungen und erreichten Lernfortschritte durch Lehrperson und SchülerInnen erfolgen.

Kuhlmann sieht für den Ablauf der Gesprächsformen ebenso eine Chronologie vor, indem Planungsgespräche durch ihre Eigenschaft, ein Ausblick auf die folgende Unterrichtseinheit zu

sein, zu Beginn der Unterrichtsstunde veranschlagt werden. Verarbeitungsgespräche stellen dagegen eine Reflexion auf bereits Passiertes dar und sind damit eher am Unterrichtsende einzuplanen. Zwischen diesen beiden Gesprächsformen sind in Zusammenhang mit didaktischen Veränderungen während des Unterrichtsverlaufes, immer wieder Inszenierungsgespräche zu führen. In Anbetracht dessen, dass die verschiedenen Gesprächsphasen sich gegenseitig beeinflussen bzw. absichtlich so inszeniert werden können, dass sie klar aufeinander Bezug nehmen, kann allerdings nicht von einer strikt chronologischen, hintereinandergeschalteten Gesprächsabfolge ausgegangen werden. Planungsgespräche zu Beginn des Unterrichts bilden mit Sicherheit die Voraussetzung für weitere sprachliche Interaktionen, im Sinn von didaktisch relevanten Gesprächen zwischen Lehrperson und SchülerInnen, wenn sie die kommunikative Grundstruktur der aktuellen Unterrichtseinheit festlegen. Jedoch kann auch ein Verarbeitungsgespräch am Ende der Einheit ein Planungsgespräch repräsentieren, wenn die reflektierten Erfahrungen und Erlebnisse, einen Anstoß zur weiteren Auseinandersetzung in der folgenden Unterrichtseinheit geben. Des Weiteren ist die Inszenierung von Verarbeitungsgesprächen nicht ausschließlich auf das Stundenende reduziert. Sie können auch Folge eines Inszenierungsgesprächs sein, wenn die darauffolgenden Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bzw. SchülerInnen und SchülerInnen Anlass dazu geben und sinnvoll für erfolgreiches didaktisches Handeln sind.

Ausgehend von diesen Eigenschaften der sportunterrichtlichen Gesprächsformen, ist demnach die Bezeichnung „zirkuläre Gesprächsabfolge" zutreffender als eine „chronologische Gesprächsabfolge".

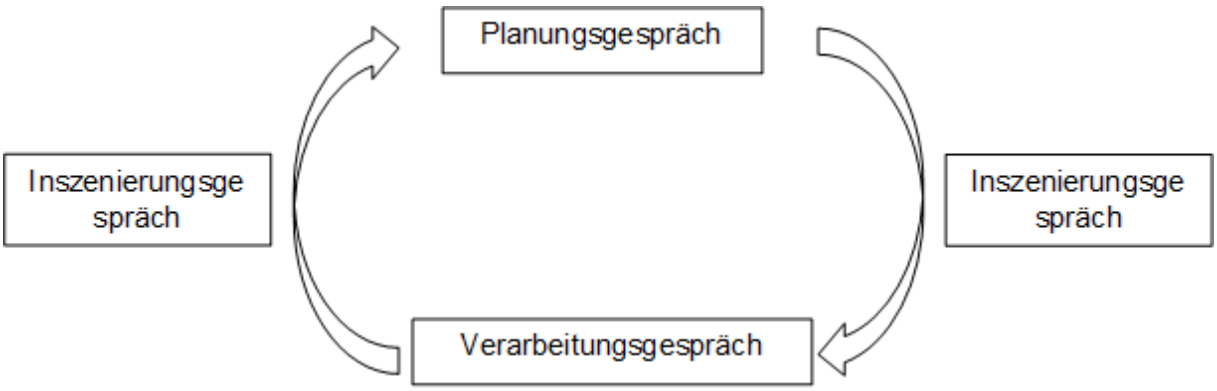

Abbildung 9: Zirkuläre Gesprächsabfolge

Wie bereits angesprochen, sieht Kuhlmann die zyklische Abfolge dieser Gesprächsformen als Mittel zur Hauptkommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen an. Daneben spricht er sich allerdings ebenfalls für das Stattfinden von „Nebenkommunikation" aus. Damit implementiert er, ebenso wie Funke (vgl. 1986, S. 14 ff.), der Gespräche zur menschlichen Gestaltung des Unterrichtsgeschehens fordert, Unterrichtsgespräche, die den alleinigen Zweck der Beziehungspflege zwischen Lehrperson und SchülerInnen haben. In diesen Gesprächen können LehrerInnen persönlichen Kontakt zwischen den Handlungspersonen zulassen und diese Gespräche sich demnach auch um außerunterrichtliche Aspekte drehen. Möglichkeiten für solche Gespräche während des Sportunterrichts, sind Bewegungs- oder Trinkpausen oder, wenn die zeitlichen Ressourcen der Lehrperson sowie der SchülerInnen dies zulassen, Gespräche auch vor bzw. nach dem Unterricht. Manchmal bieten diese Art von Gesprächen sogar auch Ausgang für Planungsgespräche, wenn beispielsweise die Lehrperson bereits mit einigen SchülerInnen spricht, immer mehr SchülerInnen sich dazugesellen und so

zu Beginn der Unterrichtszeit, bereits alle SchülerInnen an einem Punkt in der Sporthalle oder auf dem Sportplatz versammelt sind, sodass sie nicht erst durch Zurufe, Aufforderungen, Anweisungen etc. zusammengeholt werden müssen.

Nebenkommunikation in Form von persönlichen Gesprächen zwischen Lehrperson und SchülerInnen, ist daher in ihrer Bedeutung für das Unterrichten im Sinne einer erfolgreichen Hauptkommunikation zwischen den Handlungspersonen nicht zu unterschätzen und soll daher auch keinen nebensächlichen Effekt des Unterrichtens ausmachen. Es ist sogar anzudenken, diese als Grundlage beziehungsweise Kernstück der lernprozessorientierten Hauptkommunikation anzusehen, wenn persönlicher Kontakt ein besseres Kennenlernen von LehrerInnen und SchülerInnen ermöglicht. Ebenso kann Kommunikation im Rahmen von Planungs-, Inszenierungs- und Verarbeitungsgesprächen, durch ein verbessertes Verständnis der Absichten und Intentionen der jeweiligen Personen, erfolgreicher in Hinblick auf die didaktische Initialisierung von kognitiven und motorischen Lernprozessen werden.

Nichtsdestotrotz soll in Anbetracht der gültigen Perspektive für diese Forschungsarbeit, lediglich eine Konzentration auf jene Hauptkommunikationssituationen erfolgen, in dessen Zusammenhang die angeführten Gesprächsformen die Beobachtungseinheit sowie die zu analysierende Handlungssequenz umfassen.

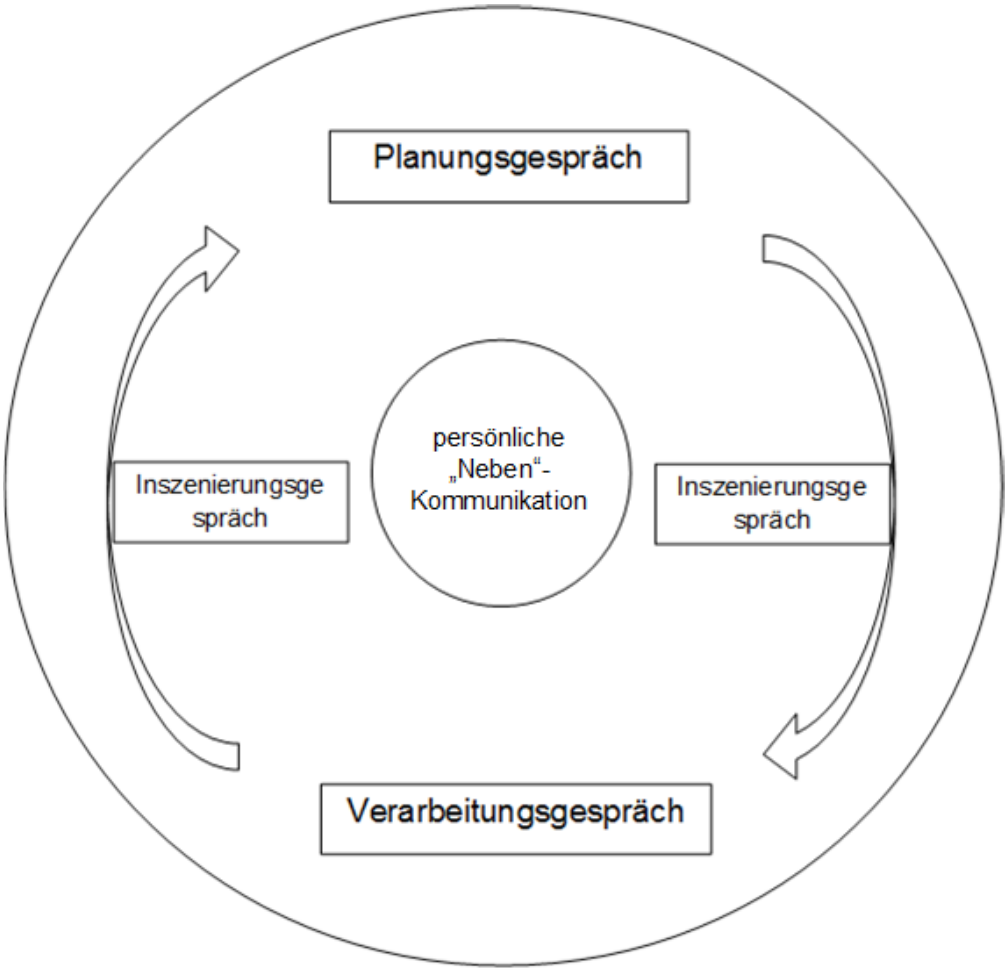

Abbildung 10: Zyklische Gesprächsabfolge von Planungs-, Inszenierungs- und Verarbeitungsgesprächen im Zusammenhang mit Haupt- und Nebenkommunikation (modifiziert nach Kuhlmann, vgl. 1997, 56 ff.)

6 Das Kommunikationsmedium: Sprache und Verbalverhalten von Lehrpersonen im Unterricht „Bewegung und Sport"

6.1 Überblick über die Forschungslage

Der Sportunterricht gilt in seiner Beschaffenheit als körperlich orientierter Unterricht, lange Zeit als sprachlos, da davon ausgegangen wird, dass Bewegung für die SchülerInnen nicht beschrieben oder erklärt, sondern unter Einsatz der eigene Körperlichkeit präsentiert werden müsse. Dieser Umstand macht eine Sprachverwendung, im Sinne einer methodisch-didaktischen Aufbereitung der Inhalte aus dem Sportunterricht, obsolet. Der Sportunterricht repräsentiert daher ein handlungsorientiertes Fach, das, entgegen der rein geistig orientierten Fächer, auf Sprache, Sprechen und verbale Kommunikation zwischen LehrerIn und SchülerInnen verzichten könne. Befehle, Anweisungen und akustische Start- sowie Stoppsignale von Seiten der Lehrperson zur Steuerung des SchülerInnenverhaltens, gelten als ein zugelassenes Maximum an sprachlicher Verständigung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Ansonsten könne der Sportunterricht sich auf seine Körperlichkeit verlassen, da dessen äußere Beobachtbarkeit unmissverständlich ausdrücke, was gerade von Seiten der Lehrperson verlangt wird. Nonverbale Kommunikation unter Einsatz des eigenen Körpers repräsentiert das „Sprechen" im Sportunterricht.

Diese Auffassung revidiert sich weitgehend Anfang der Siebziger, als das Interesse an Kommunikation und Verwendung verbaler Mittel, im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Diskussion um Unterrichts- und LehrerInnensprache, auch im Hinblick auf die Beschaffenheit des Sportunterrichtes ansteigt. Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass das Verbalverhalten der Lehrperson sowie der SchülerInnen, ebenso wie in den kognitiv orientierten Fächern, einen grundlegenden Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sowie auch des Erfolgs der Unterrichtseinheiten im Hinblick auf das Erreichen von Lehr- und Lernzielen ausmacht. So sieht Von Hentig (vgl. 1968, S. 83), die langjährige Vernachlässigung der Sprache im Sinne einer Auseinandersetzung mit ihrer Auswirkung auf den (Sport)-Unterricht, unter anderem darin begründet, dass Sprache meistens nur als Gegenstand der Beschäftigung im Mutter- bzw. Fremdsprachenunterricht betrachtet wurde. Zwar geht der Autor auch davon aus, dass Sprache als ein Mittel zur Kommunikation in allgemein alltäglichen Situationen, ebenfalls bereits als grundlegendes Mittel zur Kommunikation im Unterricht erkannt wurde, weist allerdings darauf hin, dass die Bedeutung der Sprache als Bedingung für erfolgreiches Unterrichten, nicht als derart fundamental aufgefasst wurde. Diese Auffassung spiegelt sich auch in methodischen Lehrunterlagen wieder, wenn eine Beschäftigung mit der SportlehrerInnensprache nur in Zusammenhang mit vorgefertigten Handlungsmustern erfolgt, eine spezifische Sprachverwendung für den Sportunterricht damit allerdings ausbleibt.

Aufbauend auf der Revidierung dieser verbreiteten Auffassung, entwickelt sich die Auseinandersetzung mit den sportunterrichtlichen Kommunikationsvorgängen in weiterer Folge für den Zeitraum von ungefähr zwanzig Jahren regelrecht zu einem Mittelpunkt der sprachwissenschaftlich-pädagogischen Diskussion. Danach verliert sie aber wieder an Forschungswert. Aktuelle Literatur, welche sich mit dem Thema der dezidierten Sprachverwendung im Sportunterricht beschäftigt, ist demnach eher kaum aufzufinden. Allerdings lassen sich Erkenntnisse ebenfalls aus der Beschäftigung verschiedener AutorInnen zu Kommunikationstheorien und kommunikationsrelevanten Perspektiven ziehen, sodass in diesem Zusammenhang durchaus auch auf neuere Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden kann.

Als nennenswert im Zusammenhang mit der ersten Auseinandersetzung hinsichtlich der Charakteristiken und Bedingungen für den Einsatz linguistischer Mittel zu didaktisch-pädagogischen Zwecken im Sportunterricht, gelten Ungerer (1971), Priesemann (1971), Spanhel (1971), Hildenbrandt (1973), Drexel (1975), Digel (1976), Köppe und Köppe (1977), Rehbein (1978) und andere. Jene AutorInnen, die sich konkret mit dem Verbalverhalten von LehrerInnen und SchülerInnen im Sportunterricht beschäftigen, bauen ihre Ergebnisse unter anderem aus Beobachtungen und Befragungen von Lehrpersonen sowie mehr oder weniger umfassend auf den Berichten und Erkenntnissen der vorhergehenden Forschungsbestrebungen durch Ryle (1960), Bollnow (1965) und Schiefele (1965) auf. Deren Forschungsfragen beschäftigen sich allerdings mit dem grundsätzlichen, didaktisch-pädagogischen Sprachgebrauch im Unterricht und nehmen keine Fokussierung auf nur sportunterrichtspezifisches Verbalverhalten vor. Die Ergebnisse sind jedoch als grundlegend für die weitere Auseinandersetzung mit den verbalsprachlichen Aspekten in Hinblick auf den Sportunterricht anzusehen.

Auf den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung der Siebzigerjahre, bauen in weiterer Folge Kuhlmann (1986), Kleiner (1981) und Friedrich (1991) auf. Sie nehmen mit einem weitaus differenzierteren Blickwinkel auf die Forschungslage Bezug und erlangen unter ausgewählten Perspektiven, neue Erkenntnisse bezüglich der Inszenierung sportunterrichtsrelevanter Kommunikationssituationen sowie Eigenschaften und didaktischer Funktionen spezifischer Sprachformen.

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Forschungsperspektiven zur Determinierung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Sport- bzw. Sportunterricht, lassen sich folgende Tendenzen erkennen, die eine Zuordnung der einzelnen Forschungsarbeiten zulassen:

1) Sprache als Steuerungsmöglichkeit von Bewegungsabläufen und motorischen Lernprozessen im Sportunterricht (z.B. Ungerer 1973; Hildenbrandt 1973; Drexel 1975; Köppe & Köppe 1977)
2) Einsatz von Sprache unter Deklarierung sportspezifischer Merkmale im Sport(-unterricht) (z.B. Digel 1976; Kleiner, 1981; Kuhlmann 1986)
3) Sprache als kommunikativer Interaktionsprozess zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen bzw. zwischen SchülerInnen und SchülerInnen (z.B. Rehbein 1978; Friedrich 1991)

Des Weiteren lassen sich die Forschungsarbeiten jeweils zwei grundlegenden Richtungen, in Abhängigkeit ihres grundlegenden Interesses an entweder ausschließlich der LehrerInnensprache oder eines Miteinbezuges der SchülerInnensprache, unter Anwendung sportwissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Konzeptsysteme, zuordnen. Danach differenzieren sich jeweils die Hypothesenbildung, die Form der Datenerhebung sowie die eingesetzten Analysesysteme. Ebenfalls sind nicht nur verbalsprachliche Aspekte von Kommunikationsprozessen für die einzelnen Forschungsarbeiten relevant, sondern mehr oder weniger auch vokale sowie nonverbale Anteile. Die Eingrenzung der dahingehend gelegten Fokusse, hängt aber wiederum vom Erkenntnisinteresse ab.

Im Zusammenhang mit den angeführten Forschungsarbeiten können folgende Eingrenzungen des Erkenntnisinteresses vorgenommen werden:

1) Erkenntnisinteresse an allen Unterrichtshandlungen, die mit Hilfe von Beobachtungskategorien erfasst werden, wobei die dezidierte Auseinandersetzung mit der LehrerInnensprache nur ansatzweise erfolgt und keine Fokussierung darauf stattfindet

2) Erkenntnisinteresse an dezidiert sprachlichen Handlungen der Lehrpersonen, wobei auch nicht verbalsprachliche Handlungen in festgelegten Unterrichtssequenzen durch Vergabe von Beobachtungsaufgaben aufgezeichnet werden
3) Auseinandersetzung mit sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Handlungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, wobei beide Seiten im Fokus des Erkenntnisinteresses liegen
4) Verfahren, deren Erkenntnisinteresse sich nur auf verbalsprachliche Handlungen der Lehrpersonen bezieht

6.1.1 „Zur Theorie des sensomotorischen Lernens" (Ungerer)

Ungerer (1971) richtet erstmals das Interesse der sportunterrichtsbezogenen Forschung auf den Vorgang der kommunikativen Informationsvermittlung zwischen Lehrperson und SchülerInnen. Der Autor bezieht sich dafür auf geltende Ergebnisse der amerikanischen, behavioristischen Perspektive, wonach sensomotorisches Lernen als systematische Abfolge von Regelung, Steuerung und Informationsverarbeitung aufgefasst wird (vgl. Ungerer, 1977b, S. 10). Sein Fokus liegt dabei primär auf der Erkenntnisfindung hinsichtlich des Einflusses bzw. der Funktion verbaler Informationsverarbeitung zur Initialisierung von sensomotorischen Lernprozessen auf Seiten der PerzipientInnen (SchülerInnen). Grundlage seiner Forschungsperspektive, ist eine Auffassung von Lernen als Reiz-Reaktions-Modell, wonach Lernen stattfindet, wenn es zu einer Verhaltensänderung beim Lernenden auf Basis gesetzter Stimuli durch das lehrende System kommt. Die Abfolge von gesetzten Reizen und nachfolgenden Reaktionen, konstituiert für Ungerer eine Form eines Kommunikationssystems, indem das lehrende System (die Lehrperson) erst Informationen an das lernende System übergeben muss, damit das lernende System (die SchülerInnen) diese wahrnehmen und auf deren Basis reagieren kann, das heißt, in einen Lernprozess eintritt. Aufbauend darauf, nimmt Ungerer eine differenzierte Analyse der Informationsübermittlung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen im Sportunterricht vor und begründet in diesem Zusammenhang sein Modell zur Beschreibung der LehrerInnensprache (vgl. ebd. S. 139 ff.). Dem Bewusstsein der SchülerInnen als PerzipientInnen der Informationsvermittlung durch die Lehrperson, wird dabei eine wesentliche Bedeutung für den Erfolg des sensomotorischen Lernprozesses zugestanden.

6.1.2 „Zur Theorie der Unterrichtssprache" (Priesemann)

Im Gegensatz zu Ungerer, sieht Priesemann (1971) von einer Funktions- sowie Bedeutungszuschreibung kommunikativen Informationsaustausches zwischen Lehrperson und SchülerInnen im Zusammenhang mit der Initialisierung von Lernprozessen ab. Der Autor richtet sein Forschungsinteresse bereits viel differenzierter auf die Erscheinungsformen unterrichtsrelevanter Sprache. Er betrachtet sowohl die kontextuellen, unterrichtsrelevanten Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer spezifischen Unterrichtssprache, als auch die dahinter stehende, didaktische Intentionalität hinsichtlich der, in den Fokus gerückten Formen von Sprache als Kommunikationsmedium im Unterricht.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik, erfolgt daher allerdings nicht in direktem Bezug auf den Sportunterricht, wenn Priesemann keine dezidierte Implementierung seiner Erkenntnisse im Sportunterricht vornimmt. Nichtsdestotrotz lassen sich Ergebnisse aus der Beschäftigung des Autors mit Unterrichtssprache im Allgemeinen, ebenfalls auf den Sportunterricht anwenden und repräsentieren daher eine wesentliche Grundlagen für die Beschäftigung mit Sprache

als Kommunikationsmittel zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen sowie ihrer sportdidaktischen Funktion und Relevanz hinsichtlich der Inszenierung von Lernprozessen.

6.1.3 „Die Sprache des Lehrers" (Spanhel)

Spanhel (1971) ist der erste, der die LehrerInnensprache als vielperspektivisches Objekt pädagogischer sowie didaktischer-methodischer Konzeptionen im Rahmen von Unterrichtsforschung ansieht. Der Autor versucht, allgemeingültige, anthropologische Funktionen von Sprache in Zusammenhang mit pädagogischen, erziehungsrelevanten sowie fachunabhängigen, didaktischen Funktionen zu stellen. Des Weiteren konstruiert Spanhel ein Kategoriesystem zur funktionellen Beschreibung und Darstellung didaktisch relevanten Sprechens von Lehrpersonen. Basis dieser Kategorienkonzeption bilden einerseits eine fundierten Kritik der, zu diesem Zeitpunkt bereits existierenden Systeme zur Analyse von verbalem LehrerInnenverhalten sowie andererseits, eine methodische Neuorientierungen hinsichtlich der didaktischen Funktionszuschreibung von Sprache in unterrichtsrelevanten Kommunikationssituationen. Auf deren Grundlage kommt der Autor letztendlich zur Generierung unterrichtsrelevanter Grundformen didaktischen Verbalverhaltens der Lehrpersonen.

Eine Konkretisierung der Ergebnisse für didaktisch relevante Kommunikationssituationen im Sportunterricht, wird aufgrund eines mangelnden Forschungsinteresses des Autors sowie einer Fokusdeterminierung auf fächerübergreifende, didaktische Konzepte allerdings nicht vorgenommen. Wie auch im Zusammenhang mit den Forschungserkenntnissen von Priesemann, lassen sich Ergebnisse der Forschungstätigkeit Spanhels jedoch ebenso als grundlegend für Kommunikationssituationen im Sportunterricht und die Sprache von SportlehrerInnen festlegen. Sie können daher ebenfalls in sportunterrichtsrelevante Sprach- und Kommunikationsbetrachtungen miteinbezogen werden.

6.1.4 „Sprache und Bewegung" (Hildenbrandt)

Obwohl Hildenbrandt (1973) durch seine Auseinandersetzung mit sprachlichen Aspekten von Kommunikationssituationen im Sportunterricht, zu keiner sportunterrichtspezifischen Erkenntnisgewinnung bezüglich der didaktischen Zielsetzungen von Verbalverhalten der SportlehrerInnen gelangt, lässt die sprachtheoretische Auseinandersetzung, wertvolle Ergebnisse für eine Funktionszuschreibung bestimmter Sprachformen des Spracheinsatz von Lehrpersonen zu. Grund dafür, ist eine intensive Beschäftigung des Autors mit der Beziehung von Sprache und motorischen Lernprozessen. Aufbauend darauf, betrachtet der Autor sehr skeptisch die Eignung ausgewählter Sprachformen sowie der Sprache an sich als Repräsentationsmedium für Bewegungen. Interpersonelle Sprachbarrieren im Verlauf von Kommunikationsprozessen mit dem Ziel einer realistischen Bewegungsrepräsentation, würden eine Verständigung darüber quasi unmöglich machen. Körperliche Repräsentationen durch Vorzeigen sind daher gegenüber der verbalen Initialisierung von Bewegungsabläufen vorzuziehen.

Besonders diese kritische Betrachtung in Hinblick auf ihre Einsetzbarkeit und Verankerung von Sprache im Sportunterricht, die durchaus auch einen Rückschritt in der kommunikationstheoretischen Unterrichtsforschung in Richtung Sprachlosigkeit des Sportunterrichts bedeuten kann, lassen die Auffassung von Hildenbrandt zur Diskussionsgrundlage über den Grundsatz der Sprachlichkeit des Sportunterrichts werden.

6.1.5 „Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht" (Drexel)

Drexel (1975) setzt sich weniger mit der Analyse von spezifischen Formen der SportlehrerInnensprache auseinander, als mit ihrer Funktionsbeschreibung. Dahingehend bereits existierende Analyseergebnisse werden gegenüber gestellt und auf ihre Gültigkeit überprüft, indem zentrale Aspekte und Problemaufrisse der Sprachphilosophie herangezogen werden. Aufbauend darauf erkennt Drexel, dass zeichentheoretische Konzeptionen, im Hinblick auf die sprachliche Inszenierung von Bewegungshandlungen, nicht umsetzbar sind. Unter Einbezug der Sprachtheorie Wittgensteins (Sprachspiel), beschreibt der Autor die Funktionen von didaktisch relevantem Verbalverhalten der SportlehrerInnen folglich in Abhängigkeit seines dreigliedrigen Kommunikations- und Handlungsphasenmodells für den Sportunterricht als regelhaftes Handlungsspiel (siehe Kapitel 4.3).

6.1.6 „Sprache und Sprechen im Sport" (Digel)

Der Forderung nach einer sportspezifischen Betrachtung von Sprache und Kommunikationssituationen, deren Erkenntnisse möglicherweise konkreter auf die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Setting Sportunterricht umgelegt werden können, kommt Digel (1976) mit seinen empirischen Sprachuntersuchungen im Zusammenhang mit Hallenhandballspielern nach. Grundlage seiner Forschung, die sich auf Merkmale des Spracheinsatz von SportlerInnen in ausgewählten, sportartenspezifischen Handlungssituationen konzentriert, bilden sprachphilosophische, kommunikationstheoretische sowie in weiterer Folge sporttheoretische Sprachkonzepte. Sie sollen zu einer Implementierung von Sprache als charakteristischer Bestandteil sportlichen Handelns führen, wenn Sport in seiner damals aktuellen Konzeption, grundsätzlich als sprachlos bzw. als zumindest defizitär in Hinblick auf einen differenzierten Sprachgebrauch gilt.

Digel nimmt zwar keine pädagogische bzw. didaktische Konkretisierung der erhobenen Sprachformen vor. Jedoch in Anbetracht dessen, dass im Sportunterricht, neben seiner pädagogischen Zielsetzungen bzw. didaktischen Strukturierung, auch der Gegenstand Sport als Handlungssystem in Kommunikationssituationen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen wirksam wird, können die Erkenntnisse des Autors bzgl. der Existenz sportspezifischer Sprachformen, zur Beschäftigung mit sportunterrichtspezifischer Sprache durchaus herangezogen werden.

6.1.7 „Zur Lehrersprache im Sportunterricht" (Köppe & Köppe)

Die primäre Forschungsleistung von Köppe und Köppe (1977) liegt, neben der Konstruktion eines umfassenden Analysesystems zur objektiven Betrachtung der SportlehrerInnensprache im Zusammenhang mit didaktisch relevanten Unterrichtssituationen, vor allem in der Perspektivenverschiebung, unter welcher Sprache und Sprachformen im Sportunterricht untersucht werden. Während bis zu diesem Zeitpunkt, das Verbalverhalten der Lehrperson ausschließlich in Hinblick auf ihre didaktisch-methodische Funktionen zur erfolgreichen Initialisierung von motorischen Lernprozessen betrachtet wurde, rücken die beiden Autoren ebenfalls kognitive sowie affektive Lernaspekte bzgl. der eingesetzten Formen der SportlehrerInnensprache und ihrer Zielsetzungen ins Zentrum der Untersuchungen. Dabei erfolgt eine Konzentration auf ausschließlich verbale Aspekte der eingesetzten Sprache, nonverbale sowie vokale Aspekte werden ausgeklammert.

6.1.8 „Systematische Beobachtung verbaler und extraverbaler Kommunikation im Sportunterricht" (Rehbein)

Unter diesem Dissertationstitel führt Rehbein (1978) erstmals dezidierte Untersuchungen, unter Einsatz audio-visueller Unterrichtsbeobachtung sowie auf Basis eines multidimensionalen Datenanalysesystems zur Beantwortung kommunikations- und sprachtheoretischer Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Setting Sportunterricht durch. Dabei erfolgt sowohl eine Berücksichtigung der LehrerInnensprache zur Inszenierung didaktisch relevanter Kommunikationssituationen, als auch jene der SchülerInnen im Kontext dieser Situationen. Fragestellungen bzgl. des Umfanges des Verbalverhaltens aller UnterrichtsteilnehmerInnen und deren interindividuelle Unterschiede sowie Bedingungen für das verbale LehrerInnenverhalten, stehen im Fokus des Forschungsinteresses. Die Relevanz der Forschungstätigkeit von Rehbein, ist insofern als Grundlage für weiterführende Betrachtungen unterrichtsspezifischer Kommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen gegeben, als dass der Untersuchungsgegenstand Sprache, in eine verbale sowie nonverbale Dimension eingeteilt wird. Diese Einteilung lässt folglich eine inhaltliche Betrachtung verbaler Sprachformen sowie ihre Gerichtetheit und Funktion in didaktisch relevanten Situationen zu.

6.1.9 „Untersuchung der verbalen und non-verbalen Kommunikation sowie unterrichtsbezogener Einstellungs- und Verhaltensweisen" (Kleiner)

Kleiner (1981) führt mit Hilfe eines Kategoriesystems, eine differenzierte Mikroanalyse sprachlicher Strukturen im Zusammenhang mit erhobenen Sequenzen zu Sprechhandlungen von SportlehrerInnen in ausgewählten Unterrichtssituationen durch. Die sprachlichen Handlungen der SchülerInnen werden nicht dezidiert analysiert. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen Aspekte, wie der quantitative Umfang, in dem Sprache durch die SportlehrerInnen zum Einsatz kommt. Dadurch wird die These eines Sportunterrichts, der auf die Verbalisierung von unterrichtsrelevanten Aspekten verzichten kann, auf ihre Gültigkeit überprüft. Abgesehen von dieser Fragestellung, konzentriert sich Kleiner ebenfalls auf eine Analyse der didaktisch relevanten Funktionen, die ausgewählte Verbalisierungen der Lehrpersonen im Sportunterricht übernehmen. Durch Forschungsperspektiven, wie der Detektion von Konfigurationsmuster, die als typisch für das Verbalverhalten von SportlehrerInnen anzusehen sind sowie die Sondierung von SportlehrerInnentypen über die individuellen Charakteristiken des verbalen Spracheinsatzes, hebt sich die Forschungsarbeit von Kleiner von den bisherigen ab.

6.1.10 „Sprechen im Sportunterricht - eine Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern" (Kuhlmann)

Mit der Auffassung von Kommunikationssituationen unter dem Ziel der sprachliche Inszenierung von Handlungsszenen durch die SportlehrerInnen, legt Kuhlmann (1986) eine vollkommen neue Betrachtungsweise von Kommunikation und Sprache im Rahmen des Sportunterrichts fest. Die Grundlage, die den Autor zu dieser Auffassung von sportunterrichtspezifischen Kommunikationssituationen, in Analogie zur Inszenierung von Szenen auf einer Theaterbühne kommen lassen, repräsentieren sportunterrichtsspezifische Rahmenbedingungen, interpersonelle Voraussetzungen sowie grundlegende Merkmale von Kommunikationssituationen mit dem Ziel der intentionalen Informationsvermittlung an die SchülerInnen zur Initialisierung von didaktischen Prozessen. Ebenfalls gelangt Kuhlmann zu einer Sondierung spezifischer Sprachformen, die, seiner Auffassung nach, für die Initialisierung sowie Aufrechterhaltung und

Weiterentwicklung didaktischer Inszenierungen von Unterrichtsabläufen (Szenen) in Zusammenhang mit den Eigenheiten des Sportunterrichts grundlegend sind.

Die besondere Leistung von Kuhlmann liegt daher, in einer Neuorientierung in Bezug auf die Charakterisierung des verbalsprachlichen Handelns von SportlehrerInnen und der Zuordnung diesbezüglich relevanter Sprachformen, die von der Lehrperson zur Bewältigung didaktischer Unterrichtssituationen eingesetzt werden sollen.

6.1.11 „Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers" (Friedrich)

Im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Analyse von Bewegungsverbalisationen von SportlehrerInnen, klammert Friedrich (1991) zur Interpretation und Bestimmung der Funktion erhobener Sprachformen, die Lehrperson weitgehend aus. Der Autor versucht stattdessen, durch eine Konzentration auf die ablaufenden Verstehensprozesse bei den SchülerInnen, zu einer didaktischen Funktionsbestimmung des lehrerzentrierten Verbalverhaltens in Zusammenhang mit der Verbalisierung von sportspezifischen Bewegungshandlungen zu kommen (vgl. 1991, S. 112). Dazu greift er auf, für das Verstehen grundlegende Erkenntnisse aus der Verstehenspsychologie zurück.

6.2 Funktionen und Bedeutung der Sprache" für die Initialisierung von motorischen sowie kognitiven Lernprozessen im Unterricht „Bewegung und Sport

In Kapitel 3 wurde bereits eine Bedeutungsklärung von Kommunikation und Sprache im Zusammenhang mit Unterricht vorgenommen. Dabei konnte festgestellt werden, dass Kommunikation die Voraussetzung für das Stattfinden von Unterricht ist, wenn dieser nicht einfach durch das zufällige Zusammentreffen von mehreren Personen zu einer bestimmten Zeit, in einem bestimmten Raum stattfindet. Er ist vielmehr Ergebnis einer intentionalen Inszenierung durch sprachliches sowie nichtsprachliches Handeln der Beteiligten. Des Weiteren weist sie umfassende pädagogische, didaktische sowie erzieherische Funktionen auf, die fächerübergreifende Gültigkeit besitzen. Spanhel (vgl. 1971, S. 24) merkt allerdings in Auseinandersetzung mit spezifischer SportlehrerInnensprache an, dass es nicht ausreicht, sich mit der Frage zu beschäftigen, welche allgemeinen Funktionen Sprache in Zusammenhang mit Didaktik übernimmt. Vielmehr ist die Frage danach zu stellen, welche Auswirkungen der Einsatz von gezieltem Verbalverhalten auf den Verlauf und den Erfolg von Lernprozessen hat, wenn es primär die Funktion von Sprache ist, diese phasenweise einzuleiten, zu steuern und zu kontrollieren.

Aus diesem Grund ist an dieser Stelle, eine Betrachtung der sportunterrichtspezifischen Funktionen von Sprache und Verbalverhalten der SportlehrerInnen notwendig, wenn zum Unterrichtsfach gehörende Lernprozesse, nur durch die Anwendung relevanter Kommunikations- und Sprachformen inszeniert werden. Verbale Kommunikation erweist sich daher nur als sinnvoll, wenn sie in ihren Eigenschaften, der Zielsetzung des Unterrichtsfaches entspricht.

Die, in diesem Zusammenhang erforderliche Funktions- und Bedeutungszuschreibung des spezifischen Spracheinsatzes im Sportunterricht, gestaltet sich allerdings als nicht ganz einfach und kann nicht trennscharf vorgenommen werden (vgl. Köppe & Köppe, 1977, S. 292). Neben einer lang angenommenen Sprachlosigkeit des Faches und einer damit einhergehen-

den Nichtbeachtung von sprachlichen Aspekten des Sportunterrichts, repräsentiert eine weitgehend unzureichende, empirische Begründung der funktionellen Zusammenhänge von Sprache als Medium zur Inszenierung und Initialisierung von kognitiven Lernprozessen und Bewegung, die Schwierigkeit einer diesbezüglichen Funktions- bzw. Bedeutungsbestimmung (vgl. Kraus, 1982, S. 9). Einen weiteren Grund dafür, umfasst eine Perspektivenverschiebung innerhalb der didaktischen Zielsetzung des Unterrichtsfaches von einer ausschließlichen Konzentration auf die Inszenierung und Initialisierung (sport-)motorischer Lernprozesse, zu einer vielperspektivischen pädagogischen Ausrichtung des Unterrichtsfaches. Dadurch wird auch die kognitiv bzw. sozial-affektive Entwicklung der SchülerInnen gewährleistet. Der Sportunterricht repräsentiert somit nicht mehr ein Fach, das sich primär durch Körperlichkeit auszeichnet, wodurch auch der Anspruch an die pädagogisch-didaktischen Leistungen der SportlehrerInnen ändert. Es reicht nun nicht mehr aus, Bewegungsabläufe vorzuzeigen und die eigene Körperlichkeit als didaktisches Vermittlungsinstrument einzusetzen. Das lehrerzentrierte Verbalverhalten und der Einsatz relevanter Sprachstrukturen, werden zudem mehr als nur ein Mittel zur Optimierung des (sport-)motorischen Lernens.

Mit dem Anspruch eines modernen Bewegungs- und Sportunterrichts an eine kognitiven Entwicklungsförderung sowie der Gewährleistung sozialer Lernprozesse zur Entwicklung sozialer Kompetenzen auf Seiten der SchülerInnen, wird Sprache zum grundlegenden Faktor für die erfolgreiche Umsetzung sportunterrichtlicher Zielsetzungen. Nicht nur mehr das Erlernen sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten steht im Vordergrund. Laut der Bildungs- und Lehraufgabe des österreichischen Lehrplans für Bewegung und Sport, soll das Unterrichtsfach, neben der Ausbildung eines vielseitigen Bewegungskönnens und der Möglichkeitseröffnung zur Sammlung umfassender Bewegungserfahrung, im selben Ausmaß zu einer Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der SchülerInnen beitragen (vgl. Lehrplan für Bewegung- und Sport der AHS-Unterstufe 2000, S. 1; Lehrplan für Bewegungs- und Sport der AHS-Oberstufe 2000, S.1). Es ist daher nicht zulässig, ausschließlich motorische Lernprozesse in den Mittelpunkt der didaktischen Unterrichtsaufbereitung zu stellen, da sie nicht nur die Funktion erfüllt, SchülerInnen zum Vollzug von (sport-)motorischen Handlungen anzuleiten. Es besteht daher vielmehr die Forderung nach einer kognitiven Auseinandersetzung mit theoretisch fundierten Inhalten, wodurch die Verknüpfung und Vernetzung (sport-)motorischer Erfahrungen mit sozialen Aspekten sowie theoretischen Grundlagen gewährleistet werden soll (vgl. Größing, 2001, S. 148). Die Face-To-Face Kommunikation zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen unter Einsatz verbaler Sprache, übernimmt damit eine wesentliche Vermittlungsfunktion. Des Weiteren wird sie, im Zusammenhang mit der Beitragsleistung des Sportunterrichts zu den schulischen Bildungsbereichen, sogar selbst zum Gegenstand der pädagogischen Kompetenzorientierung des Sportunterrichts, wenn diese unter anderem die explizite Förderung sprachlicher, kommunikativer sowie sozialer Kompetenzen der SchülerInnen vorsieht.

Die Bedeutung der Sprache für einen zielorientierten und kompetenzentwickelnden Sportunterricht darf allerdings, angesichts der Neuorientierung des Unterrichtsfaches, ebenso nicht ausschließlich hinsichtlich ihrer Funktion zur Vermittlung kognitiver bzw. sozial-affektiver Kompetenzen betrachtet werden. Der Sportunterricht konzentriert sich, trotz einer Erweiterung seiner Zielsetzungen und pädagogischen Bedeutung für die vielperspektivische Entwicklungsförderung der SchülerInnen, immer noch auf das Erlernen und Erfahren von Bewegung. Neben ihrer Funktion als Kommunikationsmedium zur Steuerung und Organisation des Unterrichts, wird Sprache daher weitgehend im Zusammenhang mit motorischen Aktivitäten eingesetzt. Grund dafür ist, dass Bewegungen im Stadium zu erlernender Fähigkeiten, durch Verdeutli-

chung, Beschreibungen, Erklärungen etc. der relevanten Aspekte zur erfolgreichen Durchführung, strikt an Verbalisierungen gebunden sind. Die Sprache repräsentiert damit das Verbindungsstück zwischen kognitiven und motorischen Bewegungsanteilen (vgl. Ehni, 1979, S. 190). Durch sie soll das Bewusstsein der SchülerInnen erweitert werden, sodass sie lernen, sich nicht nur auf die Bewegungsausführung selbst, sondern auch auf kognitive Aspekte, wie Selbstbeobachtung zur Bewegungssteuerung oder emotionale Empfindungen während der Bewegungsausführung, zu konzentrieren (vgl. Kraus, 1983, S. 180).

Aufgrund dieser vielperspektivischen Bedeutung, übernimmt die verbale Sprache verschiedenste Funktionen und kann nicht nur auf entweder eine organisatorische, motorische oder kognitive reduziert werden.

Sikora (vgl. 1975, S. 219) deklariert in diesem Zusammenhang für das Verbalverhalten von SportlehrerInnen folgende Funktionen:

- Lernfunktion: das Erklären von Bewegungsabläufen oder Bewegungsfertigkeiten ermöglicht die Ausbildung einer logischen Bewegungsvorstellung, die als Unterstützung einer bildhaften Vorstellung, den Fortschritt des sensomotorischen Lernprozesses beschleunigt.
- Motivationsfunktion: immer wieder eingeworfene, positiv sprachliche Impulse, erhöhen die Motivation der SchülerInnen, weiterhin an ihren Bewegungsfähigkeiten zu arbeiten.
- Organisationfunktion: dezidiert organisationorientierte Aussagen schaffen die notwendigen Voraussetzungen zur erfolgreichen Umsetzung von Unterrichtsinhalten.
- Gestaltungsfunktion: Schaffung eines emotional geeigneten Arbeitsklimas zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen zur Initialisierung von Lernprozessen.

Im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für Inszenierung, Initialisierung und erfolgreiche Weiterentwicklung von motorischen Lernprozessen, indem Lernzuwächse in den motorischen Fähigkeiten der SchülerInnen zu erkennen sind, schreibt beispielsweise bereits Ungerer (vgl. 1973, S. 171 ff.) der Sprache eine Instruktionsfunktion zu. Aufbauend auf dieser Funktion, kann die Lehrperson, durch die verbalisierte Vertextung von Schlüsselsequenzen einer sensomotorischen Fertigkeit, einen Bewegungsentwurf für die SchülerInnen erstellen und damit durch die Weitergabe syntaktischer (struktureller) Informationen, den Lernschritt zum Erwerb der beschriebenen motorischen Aktion einleiten. Die SchülerInnen wissen damit, worauf es bei der Durchführung der Bewegung ankommt und können sich an den angegebenen Strukturen bis zum Erwerb der vollen Fähigkeit weiterhanteln. Das Zustandekommen der Bewegung ist somit von ihrer Verbalisierung abhängig, wenn damit bedingende Voraussetzungen zur Durchführung, Abfolge und Strukturierung der Bewegungsausführung geklärt werden.

Ebenfalls Volpert (vgl. 1971, S. 69) nennt die Instruktionsfunktion der Sprache. Im Zusammenhang mit seiner Auffassung von bewegungsorientierter Verbalisierung, übernimmt diese die Informationsweitergabe von Soll-Werten spezifischer Bewegungsausführungen, die zu einer besseren Realisierung in Form übereinstimmender Ist-Werte nach dem Bewegungsvollzug beitragen soll. Des Weiteren gesteht er dem Spracheinsatz im Rahmen ausgewählter Bewegungen, eine Demonstrationsfunktion zu, wenn in Form von begleitenden Kommentaren, dem/der Trainierenden, Ist-Werte zur Bewegungsqualität während der Realisierung gegeben werden können, um so die Bewegungsausführung zu steuern. Volpert spricht in diesem Zusammenhang von einer „verbal guidance"-Funktion (ebd.)

Drexel (vgl. 1975, S. 175) weist den Funktionsauffassungen von Ungerer und Volpert allerdings einige umsetzungsrelevante Problematiken zu. Er entscheidet sich auf deren Basis für

ein Verständnis von Funktion und Bedeutung von SportlehrerInnensprache, das auf die Prämissen des Sprachgebrauchs von Wittgenstein zurückzuführen ist. Durch die Verbindung von Sprache und Handlungen in Form eines „Sprachspiels" (Wittgenstein, 1971, S. 35), das unter Anwendung von, bei beiden KommunikationspartnerInnen bekannten Regeln erfolgt, ergeben sich die Funktion und die Bedeutung eingesetzter Sprachformen demnach erst durch ihren Gebrauch in einem bestimmten situativen Handlungszusammenhang. Als Konsequenz daraus, kann Sprache so viele Funktionen erfüllen, wie es Situations- und Handlungskontexte gibt (vgl. ebd.).

Übertragen auf den Spracheinsatz von SportlehrerInnen in Kommunikationssituationen mit SchülerInnen während verschiedener Unterrichtssituationen, konstituiert sich dieses Sprachspiel als „kommunikatives Zusammenspiel von Sprechen und Handeln" (Drexel, 1975, S. 176) auf ganz bestimmte Art und Weise. Die verbalen Handlungen der Lehrpersonen und jene der SchülerInnen, fügen sich zu einer Gesamtabfolge an sprachlichen sowie motorischen Handlungen zusammen, wobei kognitive Handlungen gleichsam Bestandteil dieser Abfolgen sind. Die konstitutiven und regulativen Regeln, die als kognitive Handlungsmuster anzusehen sind und dieses situationsspezifische Handlungsspiel charakterisieren und leiten, legt Drexel (vgl. ebd.) mit seinem zyklischen Konzept der Phasenabfolge (vgl. Kapitel 4.3) fest. In dessen Zusammenhang ergeben sich für die Handlungen der Lehrpersonen bzw. SchülerInnen, bestimmte Aktionsphasen in Bezug auf die Inszenierung und Durchführung der Bewegung sowie ihre gemeinsame Reflexion. Folglich entsteht die Funktion und Zielsetzung der Verbalisierung erst aus der didaktischen Zielsetzung der Situation heraus, in der die Lehrperson verbalsprachlich handelt. Der vorliegende Kontext, in dem die Lehrperson spricht, trägt dabei, entsprechend der pragmatischen Auffassung von Verständigung zwischen KommunikationspartnerInnen durch die folgerichtige Interpretation der vermittelten Information auf Basis des Situationsumstandes, zum Verstehen der sprachlichen Handlungen bei. Welche didaktischen Funktionen sprachliche Strukturen des Verbalverhaltens einzelner Lehrpersonen übernehmen, steht daher in direktem Zusammenhang damit, was der/die SportlehrerIn mit ihrer verbalen Handlung bezwecken möchte. In Anbetracht dieser Intentionalität, die nunmehr nicht nur für die grundsätzliche Wahl der Sprechakte zur Inszenierung, Erfahrbarmachung und Initialisierung von motorischen, sozialen sowie kognitiven Lernprozessen, sondern auch für ihre dahingehende Funktion grundlegend ist, rechtfertigt wiederum die pragmatische Kommunikationstheorie für den Einsatz in Hinblick auf die Durchführung von lehrerzentrierten Sprachanalysen.

Der Forderung eines modernen Sportunterrichts wird diese Auffassung von Sprache insofern gerecht, als dass sie nicht mehr nur ein methodisches Instrument zur Erreichung von didaktischen Zielsetzungen repräsentiert, sondern unterrichtliches Handeln verkörpert (vgl. Kraus, 1984, S. 81).

6.3 Sportunterrichtspezifische Bedingungen für Kommunikation, LehrerInnensprache und Verbalverhalten

In Kapitel 2 konnte im Zusammenhang mit Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikationsprozesse zwischen zwei oder mehreren Personen festgestellt werden, dass diese von bestimmten Störquellen beeinflusst werden können. Des Weiteren wurden in Kapitel 3, verschiedene Abhängigkeitsmomente für unterrichtsspezifische Kommunikation genannt. Ebenfalls wurden Störmomente in Hinblick auf das Verhalten der Lehrperson erarbeitet. Eine mikroanalytische Betrachtung von gesprochener Sprache und das Verbalverhalten von SportlehrerInnen, verlangt allerdings noch eine weitaus spezifischere Konkretisierung der Bedingungen für erfolgreiche Kommunikation, die nur im Sportunterricht wirksam sind. In Zusammenhang damit gehen die meisten AutorInnen davon aus, dass das Verbalverhalten der Lehrpersonen nicht vollkommen frei wählbar, sondern an spezifische Bedingungen gebunden ist, wobei eine Differenzierung in äußere bzw. innere Voraussetzungen erfolgt. Während die äußeren Einflüsse sich vorwiegend aus Umgebungsbedingungen sowie Organisationseigenheiten des Sportunterrichts konstituieren, ergeben sich die inneren Bedingungen aus den kommunikationseigenen Charakteristiken, die im Rahmen des Unterrichtens im Sportunterricht wirksam werden.

6.3.1 Äußere Bedingungen

6.3.1.1 Altersadäquatheit

Von den meisten AutorInnen wird die Altersadäquatheit der sprachlichen Mittel, durch eine Anpassung der eingesetzten Sprachformen an die kognitive Leistungsfähigkeit der SchülerInnen, als wichtigste Bedingung für einen erfolgreichen Spracheinsatz im Sportunterricht genannt. Auf Basis des durchschnittlichen Entwicklungsfortschritts der SchülerInnen, ist von den Lehrpersonen demnach zu entscheiden, wie und in welchem Ausmaß sportunterrichtspezifische Sprachformen zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten herangezogen werden. Beispielsweise Schiefele (vgl. 1965, S. 509) führt diesen Sachverhalt bereits an, wenn er davon ausgeht, dass die Lehrperson zur Gewährleistung des Unterrichterfolges darauf zu achten hätte, die Sprache in Hinblick auf Wortwahl und Satzkonstruktion an das kognitive Niveau der SchülerInnen anzupassen. Fetz (vgl. 1972, S. 77) sieht eine Effektivität von Bewegungsbeschreibung und Bewegungserklärung in ihrer didaktischen Vermittlungsfunktion als nicht gegeben an. Diese Sprachformen charakterisieren sich durch fachspezifische Terminologien und verhindern daher bei vorwiegend jüngeren Altersgruppen, erfolgreiches Bewegungslernen. Grund dafür, sind nicht entsprechende, kognitiv-intellektuelle Voraussetzungen. Ebenfalls Ungerer (vgl. 1977a, S. 93) sieht eine Ineffektivität der Sprachformen teilweise in mangelnder Altersadäquatheit begründet, wenn der Erfolg von Lernprozessen wesentlich davon abhängt, ob die SchülerInnen auf Basis eines ausgeprägten Begriffsrepertoires überhaupt fähig sind, die Informationen der Lehrperson in Hinblick auf den gewünschten Lernprozess zu interpretieren. In diesem Zusammenhang räumt Ungerer jedoch ein, dass sich mangelnde Interpretationsfähigkeit allerdings vorwiegend durch ungenaue Formulierungen von Kommunikations-, Lehr- und Lernzielen der Lehrpersonen ergibt, sodass die SchülerInnen gar kein verständnisermöglichendes Begriffsrepertoire aufbauen können. Der Autor greift daher auf die pragmatische Forderung zurück, dass zur Interpretation einer kommunizierten Information, ein umfassendes Kontextverständnis nötig ist, um den/die EmpfängerIn zu einer folgerichtigen Interpretation der kommunizierten Botschaften zu befähigen.

6.3.1.2 Räumlich-organisatorische Voraussetzungen und Körperlichkeit im Sportunterricht

Rehbein (vgl. 1978, S. 28) zählt allen voran, die räumlichen Voraussetzungen des Sportunterrichts zu den spezifischen Gelingensbedingungen für erfolgreiches verbales Handeln von SportlehrerInnen. Aufgrund der Tatsache, dass dieser in einer Sporthalle organisiert wird, liegt eine spezielle Kommunikationssituation vor, wenn die Akustik verändert und der Geräuschpegel sehr hoch ist sowie eine enorme Palette an Störgeräuschen (Quietschen von Geräten, Knallen von Bällen am Boden oder gegen Wände, Fußgetrampel, etc.) vorliegt. Die Spezifität der Kommunikationssituation „Sporthalle", kann den reibungslosen Ablauf der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen somit negativ beeinflussen. Die vorhandenen Störquellen lassen Inhalt, Bedeutung oder auch die, hinter der Botschaft stehende Intention der Lehrperson, für die SchülerInnen nicht kontextualisierbar und daher auch nicht interpretierbar werden.

Des Weiteren tragen die vordergründige Körperlichkeit und die Ausrichtung auf Bewegung innerhalb des Sportunterrichts dazu bei, dass die SchülerInnen sich im Raum ständig bewegen, anstatt in einer festgelegten Sitzordnung im Klassenzimmer an einem Platz zu bleiben. Das führt dazu, dass die Lehrperson zur Schaffung von Gesprächssituationen immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert ist, den SchülerInnen räumliche Zuordnungen durch Festlegung bestimmter Positionen und Laufwege zu kommunizieren, bevor überhaupt erfolgreich über lernprozessrelevante Aspekte miteinander gesprochen werden kann. Bochmann, Heiduk und Ullrich (vgl. 1975, S. 232) deklarieren in diesem Zusammenhang, den Großteil der verbalen Artikulationen als Impulse, die zu Steuerungs- und Organisationszwecken des Unterrichtsverlaufes eingesetzt werden. Es ist damit, ein umfassendes Eingreifen in den Situationsverlauf notwendig, damit die KommunikationspartnerInnen zueinander finden und gegenseitige Verständigung möglich wird. Kuhlmann (vgl. 1997, S. 61) bezeichnet dieses Eingreifen in die körperliche Aktion der SchülerInnen durch die Lehrperson, als voraussetzend für das Gelingen von Kommunikationsprozessen, da dieses einen „Gesprächsmoment" für die SchülerInnen fassbar machen muss. Dieser Gesprächsmoment stellt einen Anlass für das Miteinandersprechen dar, wenn während der Bewegungsausführung meistens ausschließlich die Lehrperson in Form von kurzen Kommentaren spricht. Je bedeutender dieser Gesprächsanlass ist, desto eher kann auch davon ausgegangen werden, dass der Kommunikationsablauf erfolgreich organisiert und die Intention der Lehrperson hinter dem Aufsuchen des Gespräches von den SchülerInnen begriffen wird.

6.3.1.3 Status des Sportunterrichts im Fächerkanon

Abgesehen vom organisatorischen Mehraufwand, wenn laut Dassel (1981, S. 8) *„SportlehrerInnen dreimal mehr Zeit für sprachliche Äußerungen zur Organisationssteuerung ihres Unterrichts benötigen als KollegInnen in anderen Fächern*", gehen Rehbein und Kuhlmann davon aus, dass ebenfalls der Status des Bewegungs- und Sportunterrichts innerhalb der Schullandschaft sowie innerhalb der Auffassung der SchülerInnen, einen Einfluss auf die Kommunikation im Unterricht hat. Der Sportunterricht wird im Allgemeinen gegenüber stärker kognitiv orientierten Fächern, wie Mathematik, Deutsch oder Fremdsprachen, als weniger wichtig aufgefasst, wodurch SchülerInnen demnach der Sportnote nicht so eine hohe Bedeutung beimessen. Die damit scheinbar einhergehende Disziplinlosigkeit und Lockerheit im Verhalten, die sich durch ein Mehr an Störungen im Unterricht auszeichnet, sieht besonders Rehbein als ein Erschwernis für Kommunikation, die von den Lehrpersonen ausgeht und an die SchülerInnen gerichtet ist.

6.3.1.4 Planungsmängel von didaktischem Sprechen

Der Vorwurf, der Sportunterricht hätte in der Auffassung der SchülerInnen oder Eltern nicht genügend Anerkennung und würde ein zweitrangiges Fach gegenüber den Hauptfächern repräsentieren, lässt sich Rehbein (vgl. 1978, S. 27) zufolge, angesichts der häufig fehlenden Planung sprachlicher Interaktionen, genauso gegenüber den SportlehrerInnen anbringen. Die meisten SportlehrerInnen sind sich scheinbar der Macht ihrer Sprache nicht bewusst und weisen ihr daher auch keine besonders hohe Bedeutung zu. Dieser Effekt, macht sich in mangelhafter bzw. vollkommen fehlender Planung ihres Verbalverhaltens, in fehlender Strukturiertheit von Gesprächsverläufen und letztendlich in einem fehlerhaften Verständnis der LehrerInnenintentionen auf Seiten der SchülerInnen bemerkbar. Ob das fehlende Bewusstsein über die Bedeutung von Sprache und effektive Gesprächsführung, bereits in einer fehlenden Wichtigkeit derselben in der Ausbildung von SportlehrerInnen verhaftet ist, soll nicht Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit sein. Dahingehende Nachforschungen wären in Hinblick auf die festgelegte Forschungsperspektive zu weitgreifend. Aufgrund von eigenen Erfahrungen kann allerdings durchaus davon auszugegangen werden, dass der Grund für eine mangelhafte Bedeutungszuschreibung der eigenen Sprachstrukturen für zielorientiertes, geplantes didaktisches Handeln, in einer Kausalbeziehung zu einer immer noch fehlenden Bedeutungsbeimessung von Sprache zu finden ist.

6.3.2 Innere Bedingungen

6.3.2.1 SportlehrerInnentypen

Kleiner (vgl. 1989, S. 105 ff.) geht bei der Betrachtung von Bedingungen für den lehrerInnenzentrierten Spracheinsatz im Sportunterricht unter anderem davon aus, dass der grundsätzliche Typ der SportlehrerIn, einen Einfluss auf die Art und Weise bzw. die Quantität des Verbalverhaltens hat. So lassen die unterschiedlichen LehrerInnentypen eine Differenzierung des Spracheinsatzes zu:

1) Trainingsorientierter Typ: der Unterricht wird in Anlehnung an eine Trainingsstunde aus dem Verein gestaltet. Die effektive Unterrichtszeit ist sehr hoch, verbale Äußerungen sind ausschließlich auf motorische oder organisatorische Zusammenhänge gerichtet.

2) Sach- und schülerorientierter Typ: die Sprechzeit macht einen großen Teil des typischen Unterrichtsverhaltens aus, wobei verbale Äußerungen sich in Form von Lob, Anerkennung, aber auch Tadel individuell an einzelne SchülerInnen richten und unter anderem Rückmeldung über Bewegungsabläufe geben sollen.

3) Sicherheitsorientierter Typ: die Lehrpersonen geben im Rahmen sprachlicher Äußerungen vor allem Instruktionen an die SchülerInnen, um einen möglichst gefahrlosen Unterricht durch straffe, organisatorische Maßnahmen und strickte Sanktionierung von individuellem Fehlverhalten zu organisieren.

4) Theoriebezogener, besprechungs- und erklärungsorientierter Typ: die Lehrperson wendet, im Gegensatz zu den anderen Typen, relativ viel Zeit für Erklärungen auf, wodurch die Bewegungszeit der SchülerInnen relativ niedrig ist.

5) Laissez-faire, kritikorientierter Typ: die SchülerInnen werden im kaum strukturierten Unterricht quasi sich selbst überlassen, es herrscht minimaler Anteil an verbaler Kommunikation zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen aufgrund von Ignorieren der SchülerInnenanliegen bzw. dem Verzicht auf verbale Rückmeldungen zu gezeigten Leistungen.

6.3.2.2 Charakteristiken der Unterrichtssituation

Dietrich et al. (vgl. 1975, S. 285) gehen davon aus, dass über die kommunikativen sowie handlungstheoretischen Eigenschaften der gewählten Sportart im Unterricht, ständig wechselnde Rahmenbedingungen für soziale Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen geschaffen werden. An diese muss die Kommunikationsstrategie folglich angepasst werden. Inwiefern sich das Verbalverhalten konstituiert, hängt damit in erhöhtem Maße von der jeweiligen Unterrichtssituation ab, die über Gerichtetheit, Form sowie Inhalt der Äußerung zu entscheiden hat.

Das erwähnt auch schon Priesemann (vgl. 1971, S. 138) und meint, dass zur Gewährleistung dieser Voraussetzung, die Lehrperson bereits im Vorfeld der Unterrichtseinheit darüber entscheiden muss, wie Kommunikation in Abhängigkeit des gewünschten Lernprozesses im Unterricht abzulaufen hat. Als Dimensionen, die zur Entscheidungsfindung über Umfang und Zielgerichtetheit von Verständigungssprache beitragen, nennt Priesemann den Umfang der Kommunikation, der notwendig ist, um ein festgelegtes Ziel möglichst zu erreichen. Zu den Parametern gehören weiters, eine geplante Verteilung und Steuerung der kommunikativen Kontakte zwischen Lehrperson und SchülerInnen sowie eine individuell sinnvolle Klärung der Frage, welche Funktion die Kommunikationssituation verfolgt.

Ebenfalls Kuhlmann impliziert in seiner Auffassung von sprachlich organisiertem Unterricht, den Ablauf einer situationsspezifischen Kommunikationsform, die mithilfe einer Kenntnis über die Prozesse „Inszenierung" und „Szene" funktionell organisiert werden soll.

6.3.2.3 Charakteristiken fachspezifischer Sprachformen

In Zusammenhang mit der Frage, wie Sprache am effektivsten zur Initialisierung und erfolgreichen Fortführung von Lernprozessen eingesetzt wird, spricht Kraus (vgl. 1984, S. 50) unter anderem die Verbindung von sprachlichen mit nichtsprachlichen Unterrichtsmaßnahmen als grundlegende Voraussetzung für das Gelingen von sprachlichem Handeln an. Dabei führt sie vor allem Vorzeigen und Vorführen von Bewegungsabläufen, als nicht sprachliche, didaktische Möglichkeiten zur Unterstützung von Bewegungserklärung und Bewegungsbeschreibung an. Eine Begründung dafür sieht sie in der gesteigerten Effektivität des Verbalverhaltens durch den Einsatz der nicht sprachlichen Vermittlungsmaßnahmen, wenn visuelle Reize die kognitive Verarbeitung der erklärten Inhalte beschleunigen und verbessern. Davon geht auch bereits Noll (vgl. 1975, S. 22) aus, die zu umfassende Beschreibungen als ineffektiv ansieht. Diese stellen zu hohe Ansprüche an die Konzentration sowie die kognitive Leistungsfähigkeit der SchülerInnen. Zwar spricht sich die Autorin durchaus für den Einsatz der Sprache als Medium zur Vermittlung von Bewegungsabläufen aus, ist allerdings von einer Effektivitätssteigerung durch die Verbindung von visueller Demonstration bei gleichzeitiger Erklärung überzeugt. Grund dafür ist, dass die SchülerInnen verbal wahrgenommene Handlungen noch einmal sehen und letztendlich richtig begreifen können. Ebenfalls Auer (vgl. 1977, S. 22) befürwortet den kombinierten Einsatz sprachlicher und nicht sprachlicher Mittel und sieht diesen vorwiegend vor dem Hintergrund einer altersadäquaten Informationsaufbereitung als sinnvoll an.

Abgesehen von einem kombinierten Einsatz von Bewegungsbeschreibung bzw. -erklärung und der körperlichen Demonstration von Bewegungsabläufen, gehen dieselben AutorInnen auch davon aus, dass ebenso die Verbindung von mehreren Sprachformen, zu einer Effektivitätssteigerung des Bewegungslernens beitragen kann. Grund dafür ist, dass damit die Gefahr einer mangelnden Eignung der gewählten Sprachform für die zu vermittelnden Inhalte verhindert werden kann.

6.4 Formen der SportlehrerInnensprache

6.4.1 Fach- und Verständigungssprache

Kuhlmann (vgl. 1986, S. 9) geht in Zusammenhang mit den spezifischen Bedingungen im Sportunterricht für den Einsatz von sprachlichen Mitteln davon aus, dass SportlehrerInnen über spezielle Sprachmuster verfügen müssen, um den besonderen kommunikativen Anforderungen des Bewegungs- und Sportunterrichts gewachsen zu sein. Ebenfalls Priesemann (vgl. 1971, S. 24) geht davon aus und nimmt darauf aufbauend erstmals eine Differenzierung des Sprechens und Verbalverhaltens von SportlehrerInnen vor. Sprache als Medium der Kommunikation zwischen Lehrperson und SchülerInnen setzt sich demnach aus zwei Formen zusammen, die als Fach- bzw. Verständigungssprache bezeichnet werden können.

Unter den Terminus Fachsprache, fallen alle sachlich getroffenen Aussagen, die sich aus einem bestimmten, fachbezogenen Zeichenrepertoire charakterisieren und damit eine sportspezifische Sprache ausmachen, die im Unterricht zur Kommunikation über sachbezogene Inhalte herangezogen wird.

Neben der Fachsprache, existiert weiters die Verständigungssprache, deren Aufgabe das verständigungsorientierte Kommunizieren zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist. Bezogen auf die von Betsch (vgl. 1972, S. 98) genannte Bedingung eines identischen Zeichenrepertoires von Lehrpersonen und SchülerInnen zur Initialisierung von Lernprozessen durch verbale Mittel, dient die Verständigungssprache dazu, eben dieses terminologische Repertoire aufzubauen.

Aufgrund der engen Kausalbeziehung zwischen Verständigungs- und Fachsprache, können zwischen den beiden Sprachformen, funktionelle Wechselwirkungen entstehen. Diese Interferenzen bedingen wiederum, dass Fach- bzw. Verständigungssprache sich nicht voneinander trennen lassen. In diesem Zusammenhang ist Memmert (vgl. 1970, S. 54) zufolge, das Anwenden einer Fachsprache ohne Verwendung einer präzisen Verständigungssprache gar nicht möglich und als grundlegender Teil einer didaktisch fundierten Unterrichtsplanung auszuweisen. Das etappenweise Stattfinden von didaktisch relevanten Gesprächen zwischen Lehrperson und SchülerInnen, soll die Verwendung der Fachsprache ergänzen, um das Verstehen der SchülerInnen zu gewährleisten. Das Ziel der Unterrichtseinheit, die Zeit, die für das Erlernen der vorgesehenen Inhalte von der Lehrperson in Abhängigkeit vom Lernalter der SchülerInnen veranschlagt wurde sowie das durchschnittliche Lerntempo der SchülerInnen, beeinflussen den Gebrauch der Fachsprache, die prinzipiell dafür geeignet sein muss, ausgewählte Themen weitgehend zu behandeln. Besonders in Bezug auf die Gefahr einer Sprach- und Kommunikationsbarriere, aufgrund des unterrichtlichen Zusammenwirkens von SchülerInnen, die verschiedene kognitive Voraussetzungen mitbringen bzw. aufgrund ihrer sozialen und bildungsrelevanten Umfeldes einen mehr oder weniger elaborierten Kode besitzen (siehe

Kapitel 2), erhält die Verständigungssprache große Bedeutung. Erst, wenn eine gewisse Deckungsgleichheit im Repertoire an fachbezogenen Termini vorhanden ist, kann eine Fachsprache uneingeschränkt zum Einsatz kommen, wobei Hildenbrandt (vgl. 1974, S. 155) davon ausgeht, dass das Erlernen von Bewegungshandlungen im Sportunterricht, auch ohne den Einsatz einer fachspezifischen Sprache auskommt.

6.4.2 Zusammenhang von Gesprächsformen, Sprechhandlungen und Sprachformen

In Kapitel 4.3 erfolgte die Festlegung von Planungs- Inszenierungs- und Verarbeitungsgesprächen nach Kuhlmann (vgl. 1997, S. 61) als geeignete Gesprächssituationen zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen, um den planvollen Ablauf der Interaktionen im Sportunterricht, eine konkrete Steuerung und Organisation didaktischer Absichten sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit motorischen sowie kognitiven bzw. sozial-affektiven Erfahrungen zu gewährleisten.

In Rückgriff auf die pragmatische Auffassung bzgl. der Eigenschaften, Bedingungen und Abläufen von erfolgreichen, verständnissichernden Kommunikationsprozessen als Setzung von intentionalisierten Sprechakten (siehe Kapitel 2), stehen den SportlehrerInnen zur absichtsvollen Informationsvermittlung folglich illokutionäre, lokutionäre sowie perlokutionäre Anteile ihrer Sprechakte zur Verfügung. Sie kommunizieren dadurch mit den SchülerInnen zur Erreichung eines bestimmten Zwecks hinsichtlich der veranschlagten Lernprozesse. Aufgrund deren Zweckwidmung, indem sie unterschiedliche Zielsetzungen im Rahmen von kommunikativem Handeln verfolgen, können sie den sportunterrichtlichen Gesprächstypen zugeordnet werden. Diese werden ebenfalls zur Erreichung von differenzierten didaktischen Zwecken im Verlauf des Unterrichtsgeschehens von den SportlehrerInnen inszeniert. In Bezug auf den Einsatz von sprachlichen Formen in Sprechakten, können Konstativa sowie Performativa zu ihrer Realisierung zugewiesen werden, um Sachverhalte zu artikulieren (Konstativa - lokutionärer bzw. perlokutionärer Sprechakt) oder mittels Äußerungen zum Handlungsvollzug zu führen (Performativa - illokutionärer Sprechakt). Diegritz und Rosenbusch (vgl. 1978, S. 23) klassifizieren in diesem Zusammenhang noch zwei weitere Formen von sprechaktspezifischen Sprachstrukturen als relevant für den Sportunterricht, wenn sie ebenfalls eine Zuweisung spezifischer Sprachformen im Rahmen von sportunterrichtsbezogener Kommunikation zulassen. Dazu zählen Positionale, die zur Einflussnahme auf Handlungen der KommunikationspartnerInnen eingesetzt werden sowie Evaluativa, durch deren Setzung, Sachverhalte bzw. Personenhandlungen positiv oder negativ bewertet werden können.

Des Weiteren ist auch im Rahmen sportunterrichtlicher Kommunikationsprozesse, eine Differenzierung in direkte bzw. indirekte Sprechakte gegeben, denen sich unterschiedliche Sprachformen zuordnen lassen.

Da das Setzen von Sprechakten in Planungs-, Inszenierungs- und Verarbeitungsgesprächen, das didaktisch relevante, verbale Handlungsgefüge von SportlehrerInnen ausmacht, soll eine Betrachtung der dazu verwendeten Sprachformen in weiterer Folge unter Zuweisung zu den dazugehörigen Sprechakten stattfinden. Damit können charakteristische Eigenschaften, Zweckrealisierungen bzw. Zielsetzungen sowie methodisch bzw. funktionale Aspekte der verwendeten Sprachstrukturen erläutert werden. Dabei sei allerdings angemerkt, dass aufgrund der zyklischen Abfolge der sportunterrichtspezifischen Gesprächsformen sowie einer Eignung der Sprechakte zur intentionalisierten Vermittlung von Informationen im Rahmen von mehr als nur einem Gesprächstyp, Mehrfachzuweisungen der Sprachformen zu unterschiedlichen Sprechakten sowie Gesprächsformen möglich sein können. Des Weiteren ergibt sich diese

funktionelle Mehrfachzuweisung dadurch, dass sprachliche Äußerungen niemals nur eine einzige Funktion verfolgen. Die zugeschriebenen Funktionen repräsentieren daher immer nur einen Teil des potentiell möglichen Spektrums an Funktionen, die Sprechakte erfüllen können (vgl. Lüders, 2003, S. 205).

Während der Planungsgespräche (vorwiegend zu Beginn des Unterrichts), versuchen die Lehrpersonen die SchülerInnen über den Sachverhalt der aktuellen Unterrichtseinheit aufzuklären und den Ablauf des Unterrichts zu organisieren, indem sie ihre diesbezüglichen Absichten, Ziele sowie Vorstellungen formulieren. Die eingesetzten Sprachformen sind in diesem Zusammenhang als Sprechhandlungen zu identifizieren, die Kommunikation eröffnen, spezifizieren sowie als Abschluss des Gespräches, auch beenden sollen (vgl. Kraus, 1981, S. 67 ff.). Daneben können auch Sprachformen beobachtet werden, die Wünsche bezüglich des Unterrichtsverlaufes oder die Gefühle bzw. emotionalen Einstellungen der Lehrperson zum Ausdruck bringen. Sie sollen das Verhalten und die Handlungen der SchülerInnen beeinflussen (vgl. ebd.).

Inszenierungsgespräche charakterisieren sich durch die Zielsetzung, dass sie der didaktisch planvollen und strukturierten Umsetzung der geplanten Inhalte der Unterrichtseinheit dienen, indem die Handlungen der SchülerInnen in Zusammenhang mit dem Ablauf der Szene, nach den Vorstellungen der Lehrperson gesteuert werden sollen. In diesem Zusammenhang können illokutionäre Sprechakte, als typische Verbalhandlungen durch die SportlehrerInnen in diesen Gesprächen verankert werden. Aus diesem Grund sind performative bzw. positionale Sprachstrukturen vorherrschend anzunehmen.

Als reflexive Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen und Eindrücken von SchülerInnen und Lehrpersonen in Bezug auf die vergangene Unterrichtseinheit oder einzelne Unterrichtsszenen, repräsentieren perlokutionäre Sprechakte den vorwiegenden Verbalhandlungstyp in Verarbeitungsgesprächen. Positionale sowie evaluative Sprachstrukturen sind typisch für diese Gesprächsform. Die Sprechhandlungen können sowohl adressaten- als auch gegenstandsbezogen sein und durch normenbezogene Sprechhandlungen ergänzt werden, wenn gelobt oder kritisiert wird (vgl. Kraus, 1981, S. 67 ff.).

Tabelle 2: Überblick über Zielsetzung, sprachliche Struktur und Funktion von Sprechaktanteilen

Gesprächssituation	Sprechaktanteil	Zielsetzung	Sprachliche Struktur	strukturelle Unterformen	Funktion der sprachlichen Struktur	Sprachform
Planungs-gespräch/ Inszenierungs-gespräch/ Verarbeitungs-gespräch	**Lokutionär**	Sinnvermittlung, Referenzieren von Äußerungen	Konstativa		Aussagen zu einem festgelegten Sachverhalt machen	
			Evaluativa		Sachverhalten positiv/negativ bewerten	
	illokutionär	Erwirken von Handlungsvollzügen	Performativa	Direktiv	Äußerungen artikulieren, um Handlungen durchzuführen	Aufforderung, Anweisung, Anordnung, Bitte, Befehl, Instruktion, Normsetzung
					Öffnung von Handlungssequenzen	
				Commissiv	Verbalisierung des Entschlusses, eine zukünftige Handlung einzuleiten	Ankündigung, Versprechen
				Erotetisch	Handlungssequenzen durch die Reaktion der HörerInnen auf eine Frage eröffnen	Frage
				Repräsentativ	Verbalisierung von Erfahrung und Wissen	Behauptung, Bericht, Erklärung, Feststellung, Versicherung
				Satisfaktiv		Danksagung, Entschuldigung, Rechtfertigung
				Retraktiv	Beendigung einer Handlungssequenz	Beantwortung einer Frage, Korrektur einer Behauptung
				Deklaration	Einführung institutioneller, sozialer und rein sprachlicher Fakten	Benennung, Definition
				Vokativ	Hinwendung an einzelne Personen durch idiomatische Äußerungen zur Steuerung der Adressatenhandlungen	Ausruf, Anrede
	perlokutionär	intentionalisierte Wirkungen erzeugen	Konstativa			
			Evaluativa		Personenhandlungen positiv/negativ	
			Positionale		Handlungen des Gegenübers beeinflussen	

6.4.3 Konzeptionelle sowie funktionelle Betrachtung ausgewählter Sprachformen im Sportunterricht

6.4.3.1 Feststellungen

Feststellungen sind Aussagen, deren Funktion das verbale Festhalten von Inhalten aus vergangenen Unterrichtsstunden, der momentanen Unterrichtssituation sowie nachfolgenden Inhalten ist, wobei keine Wertung enthalten sein soll. Als typische Erscheinungsformen von Feststellungen gelten verbale Darstellungen, Zusammenfassungen und Beschreibungen. Besonders hier ist allerdings wiederum auf eine Wertungsfreiheit sowie auf einen Verzicht verbal kommunizierter Vermutungen über aktuelle Sachverhalte zu achten. Diese Sprachform wird aufgrund ihrer Rückgrifffunktion auf bereits realisierte Unterrichtssituationen, vorwiegend zu organisatorischen Zwecken eingesetzt (vgl. Rehbein, 1978, S. 107 ff.).

Beispiel: „*In der letzten Unterrichtseinheit habt ihr auf über verkleinertes Spielfeld und auf kleinere Tore gespielt, heute werden wir das Feld vergrößern und auf die großen Handballtore werfen.*"

6.4.3.2 Fragen

Lehrpersonen können auf zwei grundsätzliche Typen von Fragen zurückgreifen, indem sie diese entweder weit (offen) oder eng (geschlossen) stellen. Während weitgefasste, offene Fragen die SchülerInnen nur in die Richtung lenken, in die die Lehrperson innerhalb des Lernprozesses gehen will und daher mehr als eine richtige Antwort zulassen, beschränken sich die Antwortmöglichkeiten bei engen, geschlossenen Fragen ausschließlich auf eine richtige Antwort. Fragen repräsentieren daher eine Sprachform, dessen vordergründige Funktion es ist, eine verbale Reaktion im Gegenüber zu erzeugen (vgl. Sinclair & Coulthard, 1977, S. 63).

Dubs (vgl. 2009, S. 122 ff.) setzt sich intensiv mit der Sprachform der LehrerInnensprache auseinander und kommt zu dem Schluss, dass ihre grundlegende didaktische Funktion, die Organisation des Lernens umfasst. Durch sie wird Wissen vorbereitet, sodass Voraussetzungen für das selbstständige Denken und Handeln der SchülerInnen geschaffen werden. Dabei können sie eingesetzt werden, um Unterrichtsverläufe sowie Lern- bzw. Denkprozesse zu strukturieren sowie das Interesse der SchülerInnen und ihre Aufmerksamkeit für bestimmte Sachverhalte zu erwecken. Das Ausmaß der kognitiven Forderung hängt dabei mit dem Schwierigkeitsgrad und dem Niveau der Frage zusammen, wobei trotz umfassender Untersuchungen nicht geklärt ist, ob eher kognitiv fordernde oder anspruchslosere Frage zu einem Lernzuwachs beitragen (vgl. ebd. S. 128).

Durch das Niveau sowie den Zweck der Fragestellung, lässt sich diese Sprachform in verschiedene Typen gliedern:

- Ziel-bzw. zweckbestimmte Fragen: legt den Sachverhalt fest, mit dem sich die SchülerInnen im Zusammenhang mit den Unterrichtsverläufen zu beschäftigen haben.
  Beispiel: „*Wenn ihr an eine richtige Wasserlage beim Rückenschwimmen denkt, worauf werdet ihr dabei achten müssen?*"

- Kognitive Prozessfragen: der Verlauf der kognitiven Prozesse soll für die SchülerInnen sichtbar gemacht werden.
  Beispiel: „*Warum ist der Ball bei diesem Abwurf nicht so weit geflogen, wie beim letzten Mal, was war anders?*"

- Aktivierungsfragen: das bereits existierende Wissen und gemachte Erfahrungen der SchülerInnen, sollen zur weiteren Auseinandersetzung und Initialisierung nachfolgender Lernprozesse aktualisiert und herangezogen werden.
  Beispiel: *„Das letzte Mal habt ihr gelernt, dass es für das Werfen wichtig ist, dass das gegenüberliegende Bein zur Wurfhand, vorne stehen muss. Was könnte in diesem Zusammenhang noch wichtig sein?*"

- Auswahlzentrierte Fragen: grundlegende und wichtige Aspekte eines ausgewählten Sachverhaltes sollen für weitere Beschäftigungen aufbereitet werden.
  Beispiel: „*Wenn ihr euch vorstellt, dass ihr bei der Flugrolle nicht mit den Händen auf der Matte aufgreift, was wird da passieren?*"

- Lernprozessorientierte Fragen: dienen dazu, die SchülerInnen zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Fortschritt in Lern- und Denkprozessen zu bringen, um Unklarheiten rechtzeitig zu erkennen.
  Beispiel: „*Ist allen klar, warum eine gute Wasserlage wichtig ist oder sollen wir das noch einmal wiederholen?*"

Kraus (vgl. 1983, S. 182) legt zusätzlich für die LehrerInnenfrage, eine emotionale Funktion fest, wenn die Empfindungen der SchülerInnen durch die Fragestellung für die SchülerInnen selbst bewusst und für die Lehrperson sichtbar werden können.

Beispiel: „*Warum hast du so laut geschrien, als dein Mitschüler den Ball am Tor vorbeigeworfen hat?*"

6.4.3.3 Aufforderung und Befehl

Die Aufforderung repräsentiert nach Digel (vgl. 1980, S. 80) jene Sprachform bzw. das Gesprächsmuster, das am häufigsten im Sportunterricht zur Lenkung des SchülerInnenverhaltens herangezogen wird. Diese Sprachform übernimmt daher eine ähnliche Funktion, wie die Frage als verbales Steuerungselement von Unterrichtssituationen. Aufmerksamkeit und Denken der SchülerInnen sollen darauf gerichtet werden, bestimmte körperliche sowie geistige Aktivitäten umzusetzen bzw. davon abzulassen. Ihre didaktische Zielsetzung ist es daher, zu einer nicht-sprachlichen Reaktion zu führen (vgl. Sinclair & Coulthard, 1977, S. 58), die im Sportunterricht eine Bewegungsausführung zur Organisation bzw. Durchführung von Unterrichtsinhalten umfasst.

Zur Aufforderung zählen alle, durch einen Imperativ eingeleiteten Aussagen, die eine Veranlassung zur Aufnahme bzw. Unterlassung bestimmter Aktivitäten oder Tätigkeiten erkennen lassen. Im Befehl selbst, ist die Vorstellung über das Handlungskonzept, das die Lehrperson für die SchülerInnen im Kopf hat, bereits enthalten und wird gegenüber den SchülerInnen auch dezidiert artikuliert (vgl. Kuhlmann, 1986, S. 146). Die Artikulation der Aufforderung kann in diesem Zusammenhang, entsprechend der Direkt- bzw. Indirektheit von Sprechakten, entweder auf direkte oder indirekte Weise formuliert werden. Im Falle einer direkten Aufforderung, stimmen Gehalt und Zielsetzung der Informationsvermittlung zur Realisierung der SchülerInnenhandlungen mit der grammatikalischen Form eines Imperativs sowie der dahinter stehenden Intention überein. Es gibt keinen Interpretationsspielraum für die SchülerInnen, wie und wann die Handlung zu erfolgen hat, bzw. wie verbindlich die Aufforderung zur Handlung zu verstehen ist (Beispiel: „*Magdalena, leg bitte deine Matte parallel zu den anderen hin*!"). Wird

eine Äußerung allerdings beispielsweise in Form eines erotetischen Sprechaktes indirekt durch eine Frage formuliert, so stimmen grammatikalische Form und Intention der Mitteilung nicht mehr überein. Die Handlungsrealisierung wird dadurch von der Interpretationsfähigkeit der SchülerInnen bzw. ihrem Willen abhängig, die Handlung auf Basis ihrer Beteiligungsmotivation tatsächlich zu vollziehen (Beispiel: „*Magdalena, würdest du bitte deine Matte parallel zu den anderen hinlegen?*").

Die Assoziationen zu Befehlsäußerungen, haben oftmals eine negative Färbung und werden schnell in Zusammenhang mit einem autoritären Lehrstil gebracht, den es in Hinblick auf die Schaffung symmetrischer, wertschätzender Personenbeziehungen (siehe Kapitel 3) abzulehnen und zu vermeiden gilt. Aus diesem Grund sollten imperative Aufforderungen, trotz ihrer Zielsetzung zur direkten Handlungsrealisierung, im Normalfall durch reversible Äußerungen charakterisiert sein (Beispiel: „*Andreas, hinsetzen hab ich gesagt!*" - irreversible Äußerung; „*Andreas, setzt dich bitte hin!*" - reversible Äußerung).

6.4.3.4 (Bewegungs-)Erklärung

Unter bewegungsorientierter Zielsetzung, repräsentiert die Bewegungserklärung eine Form des Verbalverhaltens, der eine starke Explikationsfunktion zuzuordnen ist. Sportmotorische bzw. bewegungsrelevante Sachverhalte werden deduktiv in ihren Ursachen, Bedingungen und Folgen dargestellt und begründet (vgl. Rehbein, 1978, S. 107 ff.). Die Sprachform verfolgt damit den Zweck, den Ablauf der Bewegung zu zergliedern und somit für die Lernenden nachvollziehbar zu machen, wobei die Inszenierung dieses Verstehens, eventuell unter Miteinbezug physikalischer, physiologischer sowie biomechanischer und psychologisch-emotionaler Aspekte erfolgt (vgl. Kraus, 1983, S. 11). Die Sprachform dient daher zur Vermittlung von funktionellen Zusammenhängen im Zusammenhang mit dem Bewegungsverlauf. Die Zusammenhänge sollen als grundlegende Strukturen der Bewegung für die SchülerInnen sichtbar werden, um zur Entwicklung der Bewegungsfähigkeit und somit zur selbstständigen Durchführung der Bewegungshandlung beizutragen. Vereinfacht bedeutet dies, dass die Lehrperson eine Bewegung mehrperspektivisch und entsprechend der kognitiven Voraussetzungen der SchülerInnen erläutert.

Diese Funktion verfolgt die Sprachform ebenfalls in Hinblick auf die Sichtbarmachung organisatorischer Aspekte, sodass geplante Interaktionen zwischen Lehrperson und SchülerInnen bzw. eine aktive, selbstständige Beteiligung der SchülerInnen an der Inszenierung der Unterrichtseinheit, für die SchülerInnen realisierbar werden. Die Lehrperson muss konkretisieren, was ihrer Vorstellung nach in der nachfolgenden Szene passieren soll; ein Aspekt, der von den SchülerInnen verstanden werden muss, damit die Szene ungestört und erfolgreich in Hinblick auf die Realisierung der Lernprozesse ablaufen kann (vgl. Kuhlmann, 1986, S. 80).

Beispiele:
„*Beim Volleyball-Aufschlag ist es wichtig, dass ihr den rückgeführten Arm schnell nach vorne zieht und den Ball mit der flachen Hand kurz trefft, indem ihr den Arm beim Schlag auf den Ball ruckartig abstoppt. Ihr gebt dem Ball mit diesem Kraftstoß einen Impuls, also einen Kraftantrieb von außen, der von eurem beschleunigten Arm auf ihn übertragen wird, indem der Körperteil das Gerät mit hoher Geschwindigkeit trifft.*"

„*Ich möchte, dass ihr nach dem Landen auf der Matte nur auf der rechten Seite und nicht zwischen Matte und Turnerboden zu eurer Gruppe zurück lauft. Das hat den Grund, dass ihr ansonsten möglicherweise mit jemandem zusammenstoßt, der gerade auf dem Boden turnt.*"

6.4.3.5 (Bewegungs-)Beschreibung

Mit der Beschreibung von Vorstellungen bzgl. der Inszenierung nachfolgender Unterrichtsabläufe, hat die Lehrperson die Möglichkeit, die räumlich-zeitlichen Komponenten der geplanten Organisation umfassend darzustellen. Dabei kann sie sich auf bereits erfolgreich durchgeführte Unterrichtsabschnitte beziehen, sodass die SchülerInnen einen Referenzpunkt bekommen, der zu einem besseren Verständnis der didaktisch-organisatorischen Vorstellung der Lehrperson beiträgt.

In Zusammenhang mit der Inszenierung von motorischen Lernprozessen, umfasst die Bewegungsbeschreibung die didaktische Eignung, „organisatorische" Aspekte für die erfolgreiche Durchführung eines Bewegungsablaufes sichtbar zu machen. Dazu stellt sie die Teilbewegungen, die in ihrem Zusammenwirken die Gesamtbewegung ergeben, in ein räumlich-zeitlich strukturiertes Neben- oder Nacheinander, das den SchülerInnen bewusst gemacht werden soll. Die Bewegungshandlungen sollen damit konkret erfahrbar sein und zu einer erleichterten Bewegungsrealisierung beitragen (vgl. Kraus, 1983, S. 12). Durch die Zielsetzung der deduktiven Bewusstmachung von Bewegungsanteilen, ähnelt die Bewegungsbeschreibung der Bewegungserklärung. Sie ist allerdings im Gegensatz zu dieser Sprachform, weitaus konkreter auf die Sichtbarmachung der tatsächlichen Bewegungsanteile fokussiert und verzichtet weitgehend auf eine Miteinbeziehung theoretischer Grundlagen. Die SchülerInnen sollen im Rahmen der Bewegungsbeschreibung daher nicht das „warum", sondern das „wie" hinter einer Bewegungsausführung erkennen.

Kuhlmann (vgl. 1986, S. 89) unterstreicht die Anforderung der „wie"-Konkretisierung als besonders wichtig im Zusammenhang mit der Inszenierung von Spielen, vor allem, wenn diese Spiele für die SchülerInnen unbekannt sind.

Beispiele:

„*Beim Kraulen kommt zuerst der Ellbogen des rückgeführten Arms aus dem Wasser und dann der Rest des Armes*."

„*Der Ball darf erst in der Endzone gefangen werden, wenn jede von euch den Ball zumindest einmal zugepasst bekommen und gefangen hat.*"

6.4.3.6 (Bewegungs-)Anweisung bzw. (Bewegungs-)Vorschrift

Die Bewegungsanweisung bzw. Bewegungsvorschrift umfasst in ihrer Struktur eine Verbalisierung mit Aufforderungscharakter, sodass die SchülerInnen dazu veranlasst werden, eine vorgesehene Bewegung in ihrem Gesamtablauf oder durch Zergliederung in einzelne Teilbewegungen auszuführen. Von der Aufforderung unterscheidet sie sich allerdings durch ihren dezidierten Inhalt zur Verdeutlichung von Merkmalen, die für eine jeweilige Bewegung typisch sind. Bewegungsanweisungen beinhalten daher vorwiegend Informationen zur Ausführungsmodalität und reduzieren diese auf eine einzige Durchführungsweise. Die SchülerInnen sollen dadurch zu einer ausgewählten Zielmodalität gebracht und Abweichungen in Bezug auf die Umsetzung eines konkreten Handlungsziels vermieden werden. (vgl. Kraus, 1983, S. 180 f.).

Beispiel: „*Beim Anlauf zur Hochsprunglatte folgen zuerst drei lange, weite Schritte und dann drei kurze, schnelle!*"

6.4.3.7 Bewegungsaufgabe

Die Bewegungsaufgabe verkörpert eine Verbalisierung, die die SchülerInnen dazu bringen soll, sich selbstständig mit Bewegungsabläufen und deren charakteristischen Teilaspekten sowie möglichen Ausführungsproblemen zu beschäftigen. Durch diese induktive Herangehensweise, ist eine stärkere kognitiv-motorische Weiterentwicklung der Lernenden zu erwarten, die eigenverantwortlich Lösungen für die Bewältigung von Bewegungen und damit einhergehenden Problemsituationen erarbeiten (vgl. Kraus, 1982, S. 12). Die Bewegungsaufgabe wird häufig mit den Fragen *„Wer kann …"* bzw. „*Wie kann …"* eingeleitet, wodurch sie sowohl eine personen- als auch eine sachbezogene Ausrichtung aufweisen kann (vgl. Chatzopoulos, 1997, S. 11).

Beispiel: „*Überlegt euch, wie ihr den Volleyball beim Aufschlag treffen müsst, dass dieser über das Netz in das Feld des gegnerischen Teams fliegt*".

6.4.3.8 Paraphrasen, Präzisierungen, Korrekturen

Rath (vgl. 1975, S. 103 f.) spricht im Zusammenhang mit dem Verbalverhalten von SportlehrerInnen von Paraphrasen, wenn aufeinanderfolgende Äußerungen sich durch eine kommunikative Gleichheit bzw. zumindest eine starke Ähnlichkeit auszeichnen. Weiters verfolgen sie den Zweck, Verständnis auf Seiten der SchülerInnen herzustellen, indem Äußerungen durch Wiederholung, Zusammenfassung sowie Präzisierungen oder Korrekturen vertieft und präzisiert werden. Die Einleitung einer expliziten Paraphrase erfolgt durch Äußerungen im Satzgefüge wie „*das heißt*" oder „*und zwar*". Eine implizite Paraphrase kann dagegen auch nur mittels der Steuerung vokaler Aspekte, wie Intonation und intentionalisierte Sprechpausen erzeugt werden und besitzt keine gesonderte Einleitung. Aufgrund ihrer Bedeutungserschließung für die PerzipientInnen, durch die Verbindung von bereits bekannten Inhalten mit neuen Aspekten, repräsentieren implizite Paraphrasen daher metasprachliche Aspekte von Verbalisierungen.

Beispiel:

„*Ihr lauft mit dem Ball dribbelnd zur Mitte, berührt dort die Linie mit dem Fuß und lauft wieder mit dem Ball in der Hand zurück, das heißt, dribbeln bis zur Mitte, Linie berühren, zurücklaufen*!"

6.4.3.9 Feedback

Die Sprechhandlung „Feedback geben" umfasst alle Sprachformen, derer sich die Lehrperson bedienen kann, um beispielsweise nach erfolgter Bewegungsausführung, die individuell charakteristischen Aspekte der Bewegungshandlung gegenüber den einzelnen SchülerInnen bzw. klassenspezifische Merkmale gegenüber allen SchülerInnen zu artikulieren. Auch das Verhalten in einer Unterrichtseinheit einzelner SchülerInnen oder auch der ganzen Klasse, kann Inhalt des Feedbacks sein. Kuhlmann (vgl. 1986, S. 120) versteht unter Feedback vorwiegend positive Rückmeldungen, die zur Sicherung der Motivation der SchülerInnen in Hinblick auf ihre aktive Beteiligung am Unterricht und damit zur Aufrechterhaltung der inszenierten Szenen beitragen sollen. Sie beinhalten somit ein Lob. Problematisch gestaltet sich in diesem Zusammenhang allerdings die oftmals fehlende, präzise Gerichtetheit des Lobens, wenn diese sprachliche Handlung, ebenso wie Motivieren und Aufmuntern, aus verschiedenen Gründen global an die ganze Klasse und nicht individuell an einzelne SchülerInnen gerichtet ist (vgl. Digel, 1980, S. 71).

Beispiel: „*Also die Rolle vorwärts hat heute schon ganz gut funktioniert, gut gemacht! Die Rolle rückwärts müssen wir aber noch üben, die ist für einige von euch noch sehr schwierig!*"

6.4.3.10 SprecherInnen- und HörerInnensignale

Kuhlmann (vgl. 1986, S. 101 ff.) geht davon aus, dass das verbale Interagieren zwischen Lehrperson und SchülerInnen in sportunterrichtspezifischen Gesprächssituationen, das grundlegende Ziel verfolgt, zur Verständigung zwischen den KommunikationspartnerInnen beizutragen. Dazu müssen sowohl die SportlehrerInnen, als auch die SchülerInnen ständig sicherstellen, dass sie einander verstehen. Um beiderseitiges Verstehen und folgerichtige Verständigung zu gewährleisten, stehen beiden Parteien bestimmte Signale zur Verfügung, die verbal kommunizieren, dass entweder die SprecherInnen oder die HörerInnen etwas (nicht) verstehen. Aufgrund ihrer Kürze können sie nicht als dezidierte Sprachform bezeichnet werden, sondern repräsentieren eher sprachliche Elemente. Sie besitzen dadurch allerdings den Vorteil, dass sie in ihrer Vergewisserungsfunktion nicht nur am Ende einer Sprechhandlung, sondern auch eingesetzt werden können, während der/die jeweilige KommunikationspartnerIn gerade spricht, ohne, dass er/sie unterbrochen wird und es zu einem SprecherInnenwechsel kommt (vgl. ebd.). Dies ist möglich, da Signale auf der sozialen Konvention beruhen, nicht zu einem Wechsel der SprecherInnenrolle innerhalb der jeweiligen Kommunikationssituation zu führen. Der Grund dafür liegt darin, dass die Signale keine semantische Bezugsbedeutung auf eine sprachliche Äußerung aufweisen. Sie übernehmen daher nur eine Steuerungsfunktion, indem sie vermitteln, dass jemand etwas (nicht) verstanden hat. Als Beispiele sind Äußerungen wie „*Aha*", „*Ok*", „*Verstehe*" anzuführen, wobei Rath (vgl. 1979, S. 121) davon ausgeht, dass die Anzahl an HörerInnen- bzw. SprecherInnensignalen nicht eingrenzbar ist, da sich aus den Kontexten der Gesprächssituationen, immer wieder neue Signale ergeben bzw. eine bestimmte Intonation dazu beitragen kann, dass ein Wort zu einem HörerInnen- oder SprecherInnensignal wird.

6.4.3.11 Vollständige verbale Äußerungen ohne Funktion

Unter einem vollständigen Verbalverhalten ohne Funktionszuweisung im Sinne einer Informationsvermittlung, werden sprachliche Äußerungen verstanden, mit denen sich die Lehrperson nicht dezidiert an die SchülerInnen wendet. Beispiele dafür sind Selbstgespräche.

Beispiel: „*Uih, oje, das hat jetzt aber gar nicht gut ausgeschaut, der Wurf, da muss ich wohl das nächste Mal noch ein bisschen mit ihnen üben.*"

6.4.3.12 Unvollständige verbale Äußerungen

Die Lehrperson beginnt mit der Formulierung ihrer Äußerung, beendet diese allerdings aus verschiedenen Gründen nicht, wodurch ihr Informationsgehalt nicht erfolgreich kommuniziert werden kann. Als besonders häufiges Beispiel kann in diesem Zusammenhang, die Unterbrechung einer Erklärung durch Zwischenrufe von SchülerInnen oder durch sich plötzlich verändernde Umgebungsbedingungen genannt werden, welche die Lehrperson aus ihrem ursprünglichen Konzept bringen (vgl. Rehbein 1978, S. 107 ff.).

Beispiel: „*Also ihr lauft zu dritt, einer hinter dem anderen … ja Michael, genau, die gelbe Linie ist die Startlinie. Also stellt euch auf und los geht's*!"

Zusammenfassung und kritische Betrachtung

Ziel dieses Kapitels war es, vor einer Auseinandersetzung mit den Funktionen von SportlehrerInnensprache sowie ihren konkreten Formen, zu einem Überblick über die Forschungslage bezüglich der existierenden Forschungsperspektiven zu Sprache und Verbalverhalten von Lehrpersonen im Bewegungs- und Sportunterricht zu kommen. Dabei konnte festgestellt werden, dass von einer anfänglich sprachlosen, körperkonzentrierten und rein an motorischen Lernprozessen interessierten Auffassung des Sportunterrichts abgesehen wird. Vielmehr erfolgt im modernen Sportunterricht, eine Konzentration auf ebenfalls kognitive sowie sozial-affektive Kompetenzerwerbung. Das Verbalverhalten der Lehrperson erlangt dabei an Bedeutungszuwachs, wenn Verbalisieren mehr umfasst, als das Formulieren von Befehlen, Anweisungen sowie Start- und Stoppsignalen zur Steuerung des Verhaltens der SchülerInnen. Sprache wird nunmehr zum grundlegenden Faktor für die erfolgreiche Umsetzung moderner sportunterrichtlicher Zielsetzungen, die sich nicht nur auf das Erlernen sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen, sondern zur kognitiven bzw. sozial-affektiven Kompetenzentwicklung der SchülerInnen beitragen sollen. Sprache repräsentiert damit das verbindende Element zwischen dem Erwerb (sport-)motorischer Fähigkeiten bzw. dem Erwerb bewegungsorientierter Kompetenzen sowie den kognitiven Aspekten in Hinblick auf den Erwerb von Selbstbeobachtungsfähigkeit und emotionaler Empfindungswahrnehmung bei Bewegungsausführungen.

Noch lange vor dieser Funktionszuweisung von Sprache, beginnt ab 1970 eine intensive Beschäftigung mit den Charakteristiken und Bedingungen linguistischer Mittel, die im Rahmen des Sportunterrichts eingesetzt werden, um didaktisch-pädagogische Zielsetzungen zu realisieren. In diesem Zusammenhang wurden einige AutorInnen genannt sowie die Grundlagen und Ergebnisse ihrer Forschungstätigkeiten kurz erwähnt. Dabei konnte eine Differenzierung der Arbeiten, auf Basis der jeweiligen Forschungsperspektive zu drei Kategorien vorgenommen werden. Demnach konzentrieren sich die Untersuchungen entweder vorwiegend auf den Spracheinsatz zur Steuerung von motorischen Lernprozessen, betrachten den Einsatz von Sprache in Zusammenhang mit sportunterrichtsspezifischen Merkmalen oder rücken Sprache als Medium kommunikativer Interaktionsprozesse im Sportunterricht, ins Zentrum ihres Interesses. Für alle Arbeiten ist eine Fokusverschiebung auf entweder die SportlehrerInnensprache oder auf das Verbalverhalten der SchülerInnen sowie eine Auswahl des verbalen, vokalen oder nonverbalen Verhaltens der KommunikationspartnerInnen im Unterricht charakteristisch. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass ein sehr weit gefasstes Erkenntnisinteresse, keine oder nur eine sehr undifferenzierte Auseinandersetzung mit der SportlehrerInnensprache zulässt.

Bezüglich der einzelnen Forschungsarbeiten ist anzumerken, dass trotz grundlegenden Ergebnissen zur Klassifizierung der Eigenschaften und Funktionen von SportlehrerInnensprache, die Untersuchungen teilweise mehr oder weniger große Defizite aufweisen und daher größtenteils nur als Pilot- oder Teilstudien aufgefasst werden können (vgl. Lüders, 2003, S. 153). Kraus (1984) beschäftigt sich, in Form einer kritischen Analyse, sehr umfassend mit ausgewählten sportwissenschaftlichen Beiträgen zur SportlehrerInnensprache und diskutiert verschiedene problematische Aspekte einzelner Forschungsarbeiten. Als repräsentatives Beispiel sei an dieser Stelle die Arbeit von Ungerer (1971) angeführt. Es ist die unbestreitbare Leistung des Autors, die SportlehrerInnensprache und ihre Bedeutung für die Initialisierung sensomotorischer Lernprozesse in den Fokus sportpädagogischer bzw. -didaktischer Forschung zu richten. Sie erfährt dabei gleichzeitig allerdings eine Reduktion in ihrem Spektrum

an sportunterrichtspezifischen Sprachformen, die sich ausschließlich zur Durchführungssteuerung von sensomotorischen Fertigkeiten durch eine direkte Zuschreibung von Worten an Bewegungen erweisen (vgl. Kraus 1984, S. 62 f.). Abgesehen von Referenz- und Zuordnungsproblemen, die sich aus dieser Auffassung von Sprachfunktionen ergeben, erfolgt keine Ausweitung der Bedeutung von Sprache in Hinblick auf die Initialisierung von kognitiven Lernprozessen. Die Funktionsbeziehung wird nur in Zusammenhang mit dem Erwerb und der Realisierung von motorischen Bewegungshandlungen angedeutet. Eine Bedeutungszuschreibung von Sprache, in Ausrichtung auf emotionale und soziale-affektive Lernprozesse sowie hinsichtlich der Auswirkungen eines spezifischen Spracheinsatzes auf kognitive Handlungen der SchülerInnen, erfolgt daher nicht (vgl. ebd.).

Die Erkenntnisse weiterer AutorInnen (Spanhel, Priesemann, Hildenbrandt, Köppe und Köppe etc.) leisten ebenfalls, trotz unterschiedlicher Problembereiche ihrer Untersuchungen bzw. Einschränkungen in der Sprachbetrachtung von SportlehrerInnen, einen mehr oder weniger wichtigen Beitrag zur didaktisch-pädagogischen Funktionszuschreibung des lehrerzentrierten Verbalverhaltens. Kraus (vgl. 1983, S. 181) weist in diesem Zusammenhang, den meisten Forschungsarbeiten, inklusive ihrer eigenen Auseinandersetzung mit den Formen und Funktionen der SportlehrerInnensprache, den Status einer Grundlagenforschung zu. Sie sollen dazu beitragen, die Notwendigkeit eines Sprachgebrauchs aufzuzeigen, der auf Reflexivität und Sensibilität für die lerninitiierenden Funktionen einer sportunterrichtspezifischen Sprache aufbaut.

Kleiner (vgl. 1989, S. 109) sowie auch Kraus (vgl. 1983, S. 181) sehen eine Tendenz zur Sprachverarmung im Zusammenhang mit den unterrichtsrelevanten Bedingungen des Sportunterrichts. Zeitdruck, laute Umgebungsgeräusche und die Schnelligkeit der Bewegungsabläufe führen dazu, dass der Einsatz von kurzen Kommentaren, Anweisungen und Befehlen gegenüber reflektierten, ausgewählten Sprachformen von den SportlehrerInnen bevorzugt wird. Ebenfalls die Forderung nach einer Angemessenheit der lernprozessorientierten Verbalisierungen an das Alter und die kognitiven Voraussetzungen der SchülerInnen, trägt dazu bei, dass einzelne Sprachformen, wie Beschreibung und Erklärung von Bewegungen unter Einbezug einer fachspezifischen Terminologie, als nicht effektiv für die Initialisierung und Inszenierung von Lernprozessen deklariert werden. Sie werden daher in ihrer Komplexität auf ein Minimum reduziert, um ja die Gefahr zu vermeiden, nicht den kognitiv-intellektuellen Voraussetzungen der SchülerInnen zu entsprechen. Dieser reduzierte Sprachgebrauch, entspricht allerdings nicht den Anforderungen eines modernen Sportunterrichts, der, neben dem Erwerb (sport-)motorischer Fähigkeiten, auch eine Entwicklung sozialer sowie kognitiver Kompetenzen auf Seiten der SchülerInnen fordert. Dies impliziert eine Konfrontation der Kinder und Jugendlichen mit kognitiven Herausforderungen und damit auch eine Auseinandersetzung mit noch unbekannten Fachtermini. Eine fehlende Altersadäquatheit in Anpassung an die entwicklungsspezifischen Voraussetzungen der SchülerInnen, konstituiert sich daher nicht primär aus einer grundlegend fehlenden Eignung fachspezifischer Terminologien für den Einsatz im Unterricht. Vielmehr ist dies in einer fehlenden, situativen Anpassung der SportlehrerInnensprache begründet, wodurch die Gewährleistung einer Entwicklungsangemessenheit, somit nicht durch einen prinzipiellen Verzicht auf sportspezifische Fachbegriffe erfolgen kann. Die Auffassung von Hildenbrandt (1974), der der SportlehrerInnensprache mit großer Skepsis gegenübersteht und vor allem in Bezug auf fachspezifische Verbalisierungen davon ausgeht, dass das Erlernen von Bewegungshandlungen auch ohne Sprache auskommt, ist somit zu revidieren. Die fehlende, situative Anpassung der SportlehrerInnensprache zu Gunsten einer Effektivitätssteigerung der sprachlichen Mittel, begründet sich auf dem zu eng gefassten Verständnis von Sprache im Sportunterricht. Diese besitzt, der Auffassung der frühen AutorInnen zu-

folge, lediglich eine Funktion und Bedeutung im Hinblick auf die Inszenierung und Initialisierung von (sport-)motorischen Lernprozessen. An dieser Stelle sind vor allem die Forschungserkenntnisse von Drexel (1975) grundlegend für die Erweiterung der sprachlichen Funktions- und Bedeutungsbestimmung zur Initialisierung von sowohl motorischen als auch kognitiv-emotionalen sowie sozialen Lernprozessen. Der Autor erkennt, dass Sprache mehr Funktion und Bedeutung besitzt, als eine verbale Instruktionsfunktion. Er weist dem Verbalverhalten von SportlehrerInnen eine funktionale Vielperspektivität auf Basis der sprachphilosophischen Erkenntnisse von Wittgenstein (1971) zu. Danach ergibt sich die Funktion von Sprache erst durch ihren Gebrauch in spezifischen Handlungssituationen, als Ergebnis eines regelgeleiteten Sprachspiels zwischen KommunikationspartnerInnen. Bezogen auf den Spracheinsatz von SportlehrerInnen, findet das Sprachspiel, durch ein Zusammenspiel der Sprechakte und Handlungen der Lehrperson und der SchülerInnen, in den sportunterrichtspezifischen Handlungsphasen (präaktionale, aktionale und postaktionale Phase - siehe Kapitel 4.3) statt. Folglich ergibt sich die Zielsetzung, die damit zusammenhängende Funktion sowie die folgende Auswahl spezifischer, funktionsentsprechender Sprachformen der lehrerzentrierten Verbalisierung, erst aus der situativen Handlung. Drexel nimmt daher einen Perspektivenwechsel in der Funktionsbetrachtung der SportlehrerInnensprache vor, wenn er sie nicht mehr hinsichtlich ihrer grundlegend anzunehmenden Funktionen analysiert, sondern Sprache ausschließlich in Zusammenhang mit ihrer funktionsrelevanten Situationsabhängigkeit betrachtet.

Angesichts der erwähnten vielperspektivischen Zielsetzungen des Sportunterrichts, die eine Einschränkung auf entweder motorische oder kognitive Funktionszusammenhänge von Sprache, Bewegung und Lernprozessen nicht zulassen, erleichtert eine derartige Funktions- und Bedeutungszuschreibung von lehrpersonenzentrierter Sprachverwendung, ebenfalls die interpretative Mikroanalyse der angewandten Sprachformen in Hinblick auf ihre situationsabhängige Funktion in didaktisch relevanten Unterrichtsgesprächen. Aus diesem Grund soll die Sprachfunktionsauffassung von Wittgenstein und ihre Ausrichtung auf den Sportunterricht nach Drexel, Anwendung in der Funktions- und Bedeutungsbetrachtung der SportlehrerInnensprache finden, sodass ihre Analyse hinsichtlich der situationsabhängigen lern- und handlungsrelevanten Zielsetzungen erfolgen kann (vgl. Friedrich, 1991, S. 120).

Als relevante Sprachformen für die nachfolgende Analysetätigkeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit, wurden Feststellung, Frage, Aufforderung und Befehl, (Bewegungs-)Erklärung, (Bewegungs-)Beschreibung, (Bewegungs-)Anweisung bzw. (Bewegungs-)Vorschrift, Bewegungsaufgabe, Paraphrasen, Feedback, SprecherInnen- und HörerInnensignale sowie vollständige bzw. unvollständige verbale Äußerungen genannt und hinsichtlich ihrer didaktischen Funktion betrachtet. Eine differenzierte Analyse dieser Sprachformen soll, in Anbetracht der pragmatischen Auffassung von interpersonaler Kommunikation, in weiterer Folge unter Einbezug ihrer Funktion im Rahmen der vollzogenen Sprechakte der Untersuchungspersonen in den sportunterrichtsrelevanten Gesprächssituationen (siehe Kapitel 4.3) erfolgen. Aus diesem Grund wurde in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Sprechakttypen, ihrer damit verbundenen Zielsetzung und den Sprachformen als Realisierung der sprechaktspezifischen sprachlichen Struktur hergestellt. Inwieweit sich diese Sprachformen einer fach- bzw. verständigungsbezogenen SportlehrerInnensprache zuweisen lassen, wird sich im Verlauf der Analyse ergeben. Aufgrund der allerdings weitgehend abstrakt formulierten Definition von Fach- und Verständigungssprache durch Priesemann (1971) und Kuhlmann (1986), kann sich eine Zuweisung der Sprachformen zu jeweils einer der beiden Sprachererscheinungen als schwierig erweisen, wenn sich fach- bzw. verständigungsbezogenes Sprechen nach Köppe und Köppe (vgl. 1977, S. 293) nicht in spezifischen Sprachformen konkretisiert.

7 Ermittlung der Daten und Auswertung

In den vorgehenden Kapiteln 1 bis 6 wurden in Zusammenhang mit einer hermeneutischen Literaturanalyse, die Voraussetzungen für die in diesem Kapitel nachfolgende empirische Untersuchung des im Vorfeld der Forschungsarbeit gewonnenen Datenmaterials geschaffen. Der Begriff der Kommunikation als interpersonaler Prozess wurde definiert und seine Anwendbarkeit auf Unterricht als spezifische Kommunikationssituation untersucht. Des Weiteren wurde Kommunikation im Zusammenhang mit der Situation im Sportunterricht konkretisiert. Ebenfalls die Sprachformen, denen sich SportlehrerInnen zum Zweck intentionaler Kommunikation bedienen können, wurden definiert und hinsichtlich ihrer pädagogischen, erzieherischen sowie didaktischen Funktionen betrachtet.

War es die Zielsetzung des hermeneutischen Teils dieser Forschungsarbeit, die Grundlagen von mündlicher, interpersonaler Kommunikation und verbaler Sprache im Kontext Sportunterricht zu schaffen, so verfolgt dieses abschließende Kapitel den Zweck einer analytischen Untersuchung, inwiefern die verschiedenen Sprachformen im Rahmen ausgewählter Situationen im Sportunterricht zum Einsatz kommen. Des Weiteren soll eine Beantwortung der zu Beginn gestellten Forschungsfragen auf Basis von Interpretationen relevanter Einzelbeobachtungen erfolgen. Zuerst gilt es allerdings zu einer Klärung des tatsächlichen Untersuchungssettings sowie einer Begründung der eingesetzten Geräte zur Datensammlung und der Auswahlkriterien zur nachfolgenden Datenanalyse zu gelangen.

7.1 Setting der Untersuchung

Im Rahmen der Datengenerierung werden Lehramtsstudierende für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport" am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien während ihrer Unterrichtstätigkeit in den berufsvorbildenden Lehrveranstaltungen „Unterrichtspraktische Studien 1, 2, 3" (UPS 1, 2, 3) beobachtet. Die Lehrveranstaltungen sind im Curriculum im Pflichtmodul 8 „Gestaltung, Evaluierung und Reflexion von Unterricht im Fach Bewegung und Sport" verankert (Mitteilungsblatt Universität Wien, Studienjahr 2013/2014, S. 14 f., Onlineversion: https://lehreschmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spowi/Curriculum_Bakk_UF_Bewegung_und_Sport_NEU.pdf). Sie verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen. Die Lehrveranstaltung „Unterrichtspraktische Studien 1" ist auf die Beobachtung von Unterrichtstätigkeiten, die mehrperspektivische Planung dieser sowie ihre Durchführung und nachfolgende Analyse in Hinblick auf die Bewertung des eigenen Unterrichtshandelns ausgerichtet. „Unterrichtspraktische Studien 2" setzt sich mit der Kompetenzerwerbung zur mehrperspektivischen Inszenierung, Reflexion und Evaluierung auseinander. Die Lehrveranstaltung „Unterrichtspraktische Studien 3" zielt darauf ab, Sportunterricht themenorientiert und differenziert arrangieren und bewerten zu können (vgl. ebd.).

In Rahmen dieser drei Lehrveranstaltungen haben Studierende, Unterrichtstätigkeiten unter Aufsicht einer Betreuungsperson zu absolvieren. Durch das Sammeln von vielfältigen Unterrichtserfahrungen in der direkten Interaktionssituation mit SchülerInnen, aber auch im Zusammenhang mit organisationsrelevanten Tätigkeiten im Vorfeld von geplantem Unterricht sowie der Reflexionstätigkeit hinsichtlich des eigenen didaktischen Könnens und diesbezüglicher Verbesserungsspielräume, sollen die Studierenden die notwendigen Kompetenzen für das spätere, eigenverantwortliche Unterrichten erwerben.

In diesem Katalog sind folgende Kompetenzen verankert (ebd.): „Die Studierenden…

- … können Bildungs- und Lernprozesse unter Berücksichtigung von Lehrplanvorgaben zielgruppenspezifisch, altersadäquat und zielgerichtet planen, vorbereiten, durchführen, reflektieren, unter mehreren Perspektiven auswerten und diese Ergebnisse in persönliche Lernprozesse zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen integrieren
- … können Unterrichtsgeschehen im Fach Bewegung und Sport theoriegeleitet und unter unterschiedlichen didaktischen Perspektiven differenziert beobachten, verschriften, analysieren und auswerten sowie eigene Lehrprozesse reflektieren, beurteilen und weiterentwickeln,
- … verfügen über ein differenziertes Repertoire an sozial-, selbst-, methoden- und fachbezogenen Evaluationsverfahren und sind in der Lage, diese im Fach Bewegung und Sport reflektiert anzuwenden,
- … verfügen über grundlegendes Wissen über fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht und können diesen im Fach Bewegung und Sport themenorientiert und zielgruppeadäquat planen, arrangieren und reflexiv auswerten
- … **verfügen über relevantes Wissen, um Kommunikationsprozesse bei der Vermittlung von bewegungs-, sport- und körperbezogenen Inhalten und Themen zu gestalten sowie Schülerinnen und Schüler zu beraten und zu betreuen**
- … verfügen über grundlegendes Wissen über Sicherheitsbestimmungen und kennen Sicherheitskonzepte für den Umgang mit Gefahren- und Risikosituationen im Bereich Bewegung und Sport in und außerhalb der Schule und können dieses im Unterricht anwenden
- … kennen Modelle zur Beschreibung sozialer Dynamiken in Gruppen und Klassen und können theoretisch reflektiert mit dem Ziel einer sozialen Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern intervenieren.

Das Unterrichten im Rahmen der Unterrichtspraktischen Studien (UPS) läuft nach einem festgelegten Schema ab. Die Studierenden unterrichten entweder alleine oder zu zwei bis maximal drei Personen im Teamteaching eine Klasse aus einer ausgewählten Schulstufe. Die SchülerInnen stammen dabei aus einer Schule der näheren Umgebung. Die Unterrichtseinheiten zu je neunzig Minuten, werden in einer Sporthalle bzw. auf dem Sportplatz des Zentrums für Sportwissenschaft und Universitätssport (ZSSW) abgehalten. Während der Unterrichtstätigkeit werden die Auszubildenden von dem/der LehrveranstaltungsleiterIn und der SportlehrerIn der Klasse beaufsichtigt. Im Vorfeld der Unterrichtstätigkeit ist eine detaillierte Stundenplanung zu erstellen, die dem/der LehrveranstaltungsleiterIn vor der jeweiligen Unterrichtseinheit vorzulegen ist und von ihm/ihr hinsichtlich der Gewährleistung der Sicherheit der SchülerInnen sowie der didaktisch-methodischen und moralischen Vertretbarkeit der geplanten Inhalte abzusegnen ist. Das Thema ist dabei meistens frei wählbar, die Zielsetzungen haben der grundlegenden Ausrichtung der Lehrveranstaltung zu entsprechen, wodurch diese variieren. Nach dem Unterricht, erfolgt eine Reflexion der gezeigten Unterrichtstätigkeiten im Rahmen eines Verarbeitungsgespräches zwischen den unterrichtenden Studierenden, dem/der LehrveranstaltungsleiterIn sowie den anderen LehrveranstaltungsteilnehmerInnen, die während der Unterrichtseinheit den Unterrichtsverlauf hinsichtlich der Erfüllung verschiedener Beobachtungsaufgaben, zu beobachten hatten. Die daraus gezogenen Erkenntnisse sind, sowohl von den BeobachterInnen, als auch den jeweiligen Unterrichtenden, unter Einbezug wissenschaftlicher Literatur nachfolgend ebenfalls schriftlich zu bearbeiten und dienen der Benotung in den Unterrichtspraktischen Studien (UPS).

Der Anspruch an die Studierenden, sich im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit in den Unterrichtspraktischen Studien (UPS), durch das Sammeln von Erfahrungen und der dezidierten

Auseinandersetzungen mit unterrichtsrelevanten Aspekten, unter anderem ein Wissen zur Inszenierung von erfolgreichen Kommunikationsprozessen hinsichtlich der Vermittlung von bewegungs-, sport- und körperbezogenen Inhalten anzueignen (vgl. ebd.), rechtfertigt die Eignung der Unterrichtspraktischen Studien als Forschungsfeld. Kommunikation und Sprache werden im Zusammenhang mit dieser berufsvorbildenden Lehrveranstaltung explizit thematisiert und stellen einen zu erlernenden Kompetenzkomplex für die Studierenden im Zuge ihrer Ausbildung dar. Die Untersuchung von stattfindenden Kommunikationsprozessen zwischen den SchülerInnen und den Studierenden sowie des Einsatzes von verbaler Sprache im Zusammenhang mit didaktisch relevanten Unterrichtssituationen, ist somit in Hinblick auf eine Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen in ausreichendem Ausmaß durchführbar, um zu relevanten Ergebnissen zu kommen.

7.2 Durchführung der Untersuchung

Zur Ermittlung der Daten wurden Aufnahmen während einer offenen, nicht-teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 263) von Studierenden in Face-To-Face Kommunikationssituationen mit SchülerInnen gemacht. Insgesamt wurde eine Stichprobengröße von elf Unterrichtseinheiten realisiert. Die Gesamtdauer der Aufnahmen beläuft sich auf 12 Stunden und 51 Minuten.

Dabei wurden Studierende unterschiedlichen Ausbildungsfortschritts und mit verschiedenen Hintergründen hinsichtlich bereits gesammelter Unterrichtserfahrungen, als Probanden herangezogen. Dieser Umstand ergibt sich vor allem einerseits daraus, dass an den Lehrveranstaltungen, Studierende unterschiedlichen Alters teilnehmen. Des Weiteren erfolgte keine Einschränkung auf Unterrichtseinheiten im Rahmen von etwa Unterrichtspraktischen Studien 1 oder 3, sondern es wurden in allen drei UPS (1, 2, 3), Aufnahmen getätigt. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden sich in jenen Voraussetzungen gleichen, die vom Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt „Bewegung und Sport" vorgegeben sind, um an den Unterrichtspraktischen Studien teilnehmen zu dürfen. Welche Voraussetzungen die Studierenden, abgesehen von diesen ausbildungsrelevanten, mitbringen, ist nicht ersichtlich. Dieser Aspekt ist allerdings für die Beantwortung der Forschungsfragen auch nicht relevant und kann daher außer Acht gelassen werden.

Die Kontaktaufnahme zu den Probanden erfolgte per E-Mail über den/die jeweilige/n LehrveranstaltungsleiterIn zur Abklärung einer grundsätzlichen Aufnahmeerlaubnis. Des Weiteren wurden Anfragen um Aufnahmeerlaubnis direkt an die Studierenden gerichtet. Zuvor wurden diese allerdings detailliert über den Zweck der Aufnahmen aufgeklärt sowie eine vollständige Anonymisierung der Aufnahmen durch Beseitigung personenbezogener Daten, wie beispielsweise Namen, zur Wahrung des Datenschutzrechtes garantiert. Die Einhaltung von §46 des Datenschutzgesetzes (DSG, 2000, vgl. http://www.argedaten.at/recht/dsg246_2htm) wurde somit insofern gewährleistet, als das die aufgezeichneten Daten keinen Personenbezug mehr aufweisen. Des Weiteren erfolgt die Datenverarbeitung lediglich durch die Autorin für festgelegte Forschungszwecke und wird nicht veröffentlicht bzw. an Dritte weitergegeben.

Abgesehen davon, wurden lediglich jene Studierenden aufgenommen, die sich freiwillig zur Verfügung stellten, wobei es im Großen und Ganzen keinerlei Schwierigkeiten bereitete, die Zustimmung der Studierenden zu erhalten. Lediglich zwei der Studierenden lehnten es ab, aufgenommen zu werden. Vordergründige Ablehnung und Skepsis war eher von den verantwortlichen LehrveranstaltungsleiterInnen zu spüren. So lehnte es die Direktorin einer Wiener

Schule vollkommen ab, Aufnahmen im Rahmen der Durchführung der Unterrichtspraktischen Studien an ihrer Schule zu tätigen. Gründe dafür sah sie in der zunehmenden Verfremdlichung der Unterrichtssituation, wenn nun sogar mit Mikrophon und Aufnahmegerät im Sportunterricht unterrichtet wird. Des Weiteren befürchtete sie negative Reaktionen der Eltern auf das Dokumentieren der Unterrichtseinheiten, auch wenn mehrmals schriftlich versichert wurde, dass das Verbalverhalten der SchülerInnen nicht im Forschungsinteresse der Arbeit steht und daher auch keine Beachtung findet.

Im Zusammenhang mit den ersten Aufnahmeversuchen konnte festgestellt werden, dass für eine qualitativ hochwertige Datengewinnung, die eine möglichst umfassende Verständlichkeit der Aufnahmen gewährleistet, eine Anbringung des Mikrofons am Körper der Studierenden erforderlich ist. Versuche zu Aufnahmen mittels in der Sporthalle angebrachten Mikrofonen führten zu dem Problem, dass die Sprechrichtung sich durch die Bewegung der Probanden ständig änderte und im Falle einer mikrofonabgewandten Richtung, zu einer zu starken Interferenz zwischen den Umgebungsgeräuschen und den Sprachleistungen der Studierenden führte. Die Aufnahmen waren dadurch nicht brauchbar. Ebenfalls die Verwendung eines Headsets, das an ein Sender- und Empfängergerät angeschlossen wird und somit die Aufnahme in einen Computer einspeist, gestaltete sich als unanwendbar, da die oftmals heftigen Bewegungen der Unterrichtenden, wie etwa beim Vorzeigen von Bewegungsabläufen oder Mithelfen beim Auf- und Abbau von Sportgeräten, oftmals dazu führte, dass Mikrofon und Sender verrutschten und damit der Aufnahmemodus gestört wurde. Wiederum waren jene Aufnahmen nicht für Transkription und Analyse geeignet, da plötzlich Tonausfälle zu verzeichnen waren.

Die Überlegung ein Richtmikrofon einzusetzen, das sowohl das Problem der Unbrauchbarkeit aufgrund von zu lauten Störgeräuschen, als auch jenes der Tonausfälle gelöst hätte, wurde allerdings ebenfalls schnell wieder verworfen. Grund dafür war, neben einer unrealistischen Kosten-Nutzen-Rechnung sowie eines hohen körperlichen Einsatzes der Autorin, der keinerlei aufmerksame Beobachtungstätigkeit mehr zugelassen hätte, vor allem die Tatsache, dass mit einer starken Verfälschung der Daten zu rechnen war, wenn sowohl die Studierenden als auch die SchülerInnen ständig mit einem großen Mikrofon, in Kombination mit den dazugehören technischen Unterstützungsgeräten konfrontiert werden würden.

Nach intensiven Überlegungen und mehrmaligen Verwerfungen von Ideen, fiel die Wahl der Autorin daher letztendlich auf ein Lavalier-Kragenmikrofon (Omni Audiotechnica®), das über ein Audiokabel mit einem handelsüblichen Diktiergerät (H2next Handy Recorder®) verbunden wird. Das Aufnahmegerät wurde mithilfe eines Reise-Bodysafes am Körper der Studierenden, das Mikrofon mit einer Mikrofonklammer an der Kleidung angebracht. Befürchtungen, dass es aufgrund der bereits problematischen Bewegungen der Studierenden und Kratzen der Kleidung am Mikrofon wiederum zu Störungen in den Aufnahmen kommen könnte, erwiesen sich als ungerechtfertigt. Das Mikrofon stellte sich als unerwartet leistungsstark heraus, sodass selbst starker Wind am Sportplatz und andere Umgebungsgeräusche, die Qualität der Aufnahmen nicht nennenswert beeinflussten. Des Weiteren konnten durch den weitreichenden Range des Mikrofons, auch Aufnahmen von gleichzeitig zwei Studierenden gemacht werden, wenn diese, entgegen der Annahme, dass jede/r in einem festgelegten Unterrichtsabschnitt unterrichten und daher immer eine Einzelperson sprechen würde, die SchülerInnen in Gruppen einteilten und gleichzeitig unterrichteten. Die damit wegfallende Notwendig eines Tausches des Aufnahmesystems zwischen den SprecherInnen, bot den unerwarteten Vorteil, dass der Unterrichtsverlauf nicht unterbrochen werden musste.

Dadurch, dass das Aufnahmesystem aufgrund der kleinen Größe sehr gut unter der Kleidung der Studierenden fixiert werden konnte, ergab sich der Umstand, dass die SchülerInnen das Mikrofon am Kragen der Unterrichtenden, trotz einer vorhergehenden Informierung darüber, dass Aufnahmen von den Studierenden getätigt werden würden, erst in der fünften Einheit bemerkten. Nach einer kurzen Nachfrage, was das sei und wozu es gut ist, wurde es allerdings auch nicht weiter beachtet. Des Weiteren gaben fast alle Studierenden die Rückmeldung, dass sie aufgrund der geringen Größe der Geräte, diese im Verlauf der Unterrichtseinheit mehr oder weniger vergessen hatten. Damit konnte das Ziel der Autorin umgesetzt werden, ein möglichst minimalinvasives Aufnahmeverfahren zur Schonung der Studierenden anzuwenden sowie der Anspruch nach einer realitätsverzeichnenden Datensammlung erfüllt werden.

Aufbauend darauf, kann in Hinblick auf den Einsatz der gewählten Aufnahmegeräte im Rahmen dieser Forschungsarbeit, der Standpunkt von Rehbein (vgl. 1978, S. 142 f.) sowie Vorsmann (vgl. 1972, S. 39) revidiert werden, dass Messungen durch Unterrichtsbeobachtungen keinerlei Validität besitzen. Die Behauptung, dass beobachtete Verhaltensweisen aufgrund der Anwesenheit der BeobachterInnen sowie der ständigen Präsenz der Dokumentationsgeräte, nicht den tatsächlichen Verhaltensweisen der Lehrperson entsprechen, ist nicht mehr gültig. Die Entkräftigung dieser Argumente ergibt sich aus dem technischen Fortschritt, der sich seit den Unterrichtaufnahmen in der Vergangenheit ereignet hat und eine minimalinvasive Beobachtung im Gegensatz zu raumfüllenden Geräteanlagen aus früherer Zeit möglich macht.

7.3 Methoden der Datenanalyse

7.3.1 Konversationsanalyse als Methode zur Datenanalyse

7.3.1.1 Sozialwissenschaftliche Grundlagen

Die Konversationsanalyse repräsentiert eine qualitative Auswertungsmethode der Sozialforschung, um aus aufgezeichneten Textdaten, zu einer Analyse kommunikativer Interaktionseinheiten im Sinne der pragmatischen Auffassung von Kommunikation als sprachliches Handeln zu gelangen. Als Mittel zur Datenerhebung lässt sie ausschließlich audio- bzw. audiovisuelle Aufnahmeverfahren zu, die aufgrund ihrer automatisierten Registrierung des Geschehens, dieses direkt in der zu analysierenden Situation fixieren (vgl. Lamnek & Krell, 2010, S. 28). Damit wird ein unverfälschter Datenpool gewährleistet, wenn im Unterschied zu Rekonstruktionsverfahren, wie beispielsweise der Erstellung von Notizen während Unterrichtsbeobachtungen, keine Vorauswahl der aufzuzeichnenden Situationsaspekte bzw. keine spätere Deutung dieser durch den/die BeobachterIn erfolgt (vgl. Bergmann, 1985, S. 305). Im Rahmen der nachfolgenden Transkription der aufgezeichneten Daten, muss daher im Nachhinein nicht mehr rekonstruiert werden, was geschehen ist, sondern es kann die tatsächliche soziale Realität in Kommunikationssituationen abgebildet werden. Zudem ist sie interpretations- und deutungsfrei (vgl. Ayaß, 2008, S. 347). Dieser Umstand einer allumfassenden Abbildungsmöglichkeit der Realität, der einerseits die Konversationsanalyse unter anderem von anderen qualitativen Analyseverfahren abhebt, zieht andererseits allerdings den Anspruch an die Transkriptionen nach sich, dass diese ohne Anwendung von Datenselektionen erstellt werden. Gemäß dieser Forderung, müssen jegliche Details der Kommunikationsabläufe durch eine geeignete Transkriptionsschrift repräsentiert werden. Dazu zählen in Zusammenhang mit Audioaufnahmen, neben verbalen und nonverbalen, auch vokale Aspekte der gesetzten Sprechakte, wie beispielsweise Intonation, Eigenheiten in der Aussprache, Lautstärke oder Pausen während

des Sprechens. Ebenfalls gleichzeitiges oder unterbrechendes Sprechen der KommunikationspartnerInnen wird verzeichnet, wenn kein Aspekt des verbalen Kommunikationsprozesses als unbedeutend für die Analyse angesehen werden darf (vgl. Schneider, 2009b, S. 53).

7.3.1.2 Ziele der Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse verfolgt das grundlegende Ziel, die Frage nach der Schaffung, Umstürzung und Wiederherstellung sozialer Ordnung innerhalb von Gesprächsabfolgen zu beantworten. Der Begriff Ordnung ist dabei dahingehend zu verstehen, dass das kommunikative Interagieren von Personen in Gesprächsabfolgen, durch den spezifischen, intentionalisierten Einsatz von Sprache, der Gesprächsabfolge eine bestimmte Struktur zuweist. Gesprächsorientierte Kommunikationssituationen können damit hinsichtlich der Abfolge von ausgeführten Handlungen der jeweiligen GesprächsteilnehmerInnen, untersucht werden (Kleemann, Krähnke & Matuscheck, 2013, S. 37).

Um die Methoden der Konversationsanalyse im Rahmen eigener sprachwissenschaftlicher Analysebestrebungen richtig einsetzen zu können, ist, in Hinblick auf die grundlegende Frage der Konversationsanalyse nach der sozialen Ordnungsherstellung in Gesprächssituationen, zu berücksichtigen, dass es nicht ihr Ziel ist, die geltenden Vorschriften zu analysieren, nach denen der Strukturaufbau von den KommunikationspartnerInnen vorgenommen wird. Im Zusammenhang mit dem Einsatz konversationsanalytischer Arbeitsschritte, geht es vielmehr darum, mikroanalytisch zu untersuchen, wie die GesprächsteilnehmerInnen in der Kommunikationssituation aufeinander bezogen handeln. Es geht darum zu klären, wie sie unter Einwirkung eines sozialen Kontextes, miteinander sprechen, um soziale Ordnung herzustellen. Es ist daher ein weiteres Ziel der Konversationsanalyse, dahingehend verwendete Sprachstrukturen zu detektieren, wobei das Verständnis der dahinterstehenden Intention einer sprachlichen Handlung, eher von sekundärer Bedeutung für konversationsanalytisches Erkenntnisinteresse ist. Es steht vielmehr die Wirkung im Fokus der Betrachtung, die mit der sprachlichen Handlung beim Gegenüber, in Hinblick auf die weitere Entwicklung des Gesprächsverlaufes erzeugt werden kann. Die Konversationsanalyse repräsentiert daher ein Verfahren, dessen Ziel es ist, Kommunikationsstrukturen induktiv zu entdecken und nicht die Inhalte von Kommunikation und Gesprächen zu analysieren.

7.3.1.3 Konversationsanalytisches Auswertungsmaterial

Gegenstand der Konversationsanalyse repräsentieren Gesprächsabfolgen zwischen zwei oder mehreren Personen, die in natürlichen Handlungssituationen stattfinden. Mit diesem Terminus werden Kommunikationssituationen bezeichnet, die ohne das Zutun von Forschungstreibenden entstehen, die an der Aufzeichnung und Analyse des Gesprächs interessiert sind. Sie repräsentieren somit kommunikative Alltagssituationen, die sich frei in einem sozialen Kontext entwickeln. Dieser Umstand ermöglicht die Erhebung von möglichst authentischem Datenmaterial (vgl. ebd. S. 36).

Auswertungseinheiten in diesen Gesprächen bilden „*turns*" (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, S. 696 ff.). Darunter werden Redezüge verstanden, die sich in einer wechselseitigen Abfolge zu Sprechsequenzen aneinanderreihen. Durch das Setzen dieser *turns* ergibt sich im Verlauf des Gespräches eine Serie von Handlungen, in der sich die KommunikationspartnerInnen aufeinander beziehen und somit eine soziale Ordnung herstellen, die sich im Inkrafttreten des wechselseitigen Rederechts zeigt. Mit anderen Worten, die miteinander kommunizierenden Menschen treten in ein dynamisches Wechselwirkungsverhältnis (vgl. Kapitel 2.2).

Die einfachste Abfolge von *turns* repräsentiert die Paarsequenzierung, wonach zwei aufeinanderfolgende Redezüge eine Sequenz ergeben, indem sie miteinander gekoppelt sind. Beispiel dafür ist das Stellen einer Frage, auf die im Normalfall die Formulierung einer Antwort folgt (vgl. Ayaß, 2008, S. 347).

Da *turns* als kleinste, systematische Interaktionseinheiten von verbalen Konversationen zwischen KommunikationspartnerInnen angesehen werden, können sie mit Sprechakten als kommunikative, sprachliche Minimalhandlungen gleichgesetzt werden. Eine weitere Gemeinsamkeit ergibt sich dadurch, dass *turns* ebenso wie Sprechakte, aktiv gesetzt werden und das Erreichen eines bestimmten Zwecks verfolgen. Dadurch ändert sich, je nachdem was mit der Äußerung bezweckt werden soll, ihre sprachliche Form, die zur Realisierung des Redezuges verwendet wird. Während im Rahmen von Sprechakten der lokutionäre, der illokutionäre oder der perlokutionäre Anteil wirksam wird, übernimmt nach konversationsanalytischer Auffassung, einer der beiden gepaarten *turns* die Aufgabe einer Intentionsvermittlung gegenüber dem/der KommunikationspartnerIn. Dazu stehen dem/der SprecherIn wiederum verschiedene Sprachformen zur Verfügung, die in Abhängigkeit der Voraussetzungen bei dem/der EmpfängerIn zugeschnitten werden können (vgl. ebd.).

Ebenfalls wird dem Kontext der Kommunikationssituation, eine fundamentale Bedeutung zugeschrieben. Dieser macht den Zusammenhang eines Gesprächs aus, wenn sprachliche Äußerungen als Medium zur Verständigungsrealisierung, in Abhängigkeit des Kontextes gesetzt werden (vgl. Bergmann, 2000, S. 530). Es erfolgt daher durch den Einsatz der *turns,* ebenso wie in pragmatischer Hinsicht, eine Kontextschaffung auf Seiten des/der RezipientIn, um Verständigung zwischen den beiden KommunikationspartnerInnen zu erzeugen. Ebenso wie eine Verständigung erst durch die kognitive Interpretationstätigkeit des/der ZuhörerIn entsteht, hat auch der/die RezipientIn nach konversationsanalytischer Auffassung, durch seine Fähigkeit zur Interpretation des Gesagten, wesentlichen Anteil an der erfolgreichen Abfolge von Redezügen.

Die genannten Überschneidungen zwischen pragmatischer Kommunikationsauffassung und konversationsanalytischen Perspektiven von Kommunikation und Interaktion, lassen demnach die Anwendung konversationsanalytischer Methoden im Zusammenhang mit der Analyse des gesammelten Datenmaterials im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu.

7.3.1.4 Methodische Arbeitsschritte

Um mit Hilfe der Konversationsanalyse eine folgerichtige Datenbearbeitung des erhobenen Materials zu erstellen, ist es notwendig, festgelegte Arbeitsschritte zu verfolgen. Diese sind allerdings, abgesehen von der Datenerhebung durch Audio- bzw. Videoaufzeichnungen sowie dem Erstellen von Transkriptionen, in ihrer Abfolge nicht zwingend chronologisch aneinander zu reihen, sondern können im Rahmen der individuellen methodischen Vorgehensweise auch wechselweise angewandt werden.

Grundlage der analytisch-methodischen Vorgehensweise bietet die Sequenzierung von Gesprächsabläufen, worunter eine Abgrenzung von zu analysierenden Einheiten aus der Gesamtheit des Gesprächsverlaufes zwischen zwei oder mehreren KommunikationspartnerInnen zu verstehen ist (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuscheck, 2013, S. 47). Mit ihrer Hilfe können Beginn und Ende einer gesprächsstrukturellen Einheit und ihre Funktion in Hinblick auf die Ordnung des Gesamtgespräches festgelegt werden.

Aufbauend auf erfolgter Sequenzierung, werden jene drei bereits angesprochenen, methodischen Arbeitsschritte gesetzt, die folgende Inhalte umfassen (vgl. ebd. S. 49):

- Sequenzielle Einzelfallanalyse: es geht um eine Einzelsequenz innerhalb der Gesprächsgesamtheit, die hinsichtlich ihrer sozial-strukturellen Ordnung untersucht wird. Der Vorteil, der sich daraus ergibt, ist eine isolierte Betrachtung der Sequenz, um sie im Anschluss hinsichtlich ihrer Einbettung in die Gesamtgesprächssituation zu analysieren. Sprachliche Perspektiven der Einzelfallanalyse umfassen (siehe dazu die fünf Ebenen des sprachlichen Kodes, Kapitel 2.6): Phonetik (Dialekt, Vorgang der Lautbildung), Prosodie (Sprechgeschwindigkeit, Rhythmisierung von Sprechaktivität und Pausen, Intonation, etc.), Grammatik und Syntax, Lexik (Einsatz von Fach- bzw. Verständigungssprache), Stil (Einsatz individueller Wortfolgen, sprachlicher Formeln, etc.)

- Gebrauch von Kontextwissen: das Wissen um die zu analysierende Kommunikationssituation, fließt in die Analyse mit ein, wodurch Informationen über beteiligte Personen sowie das Setting, in der das Gespräch stattfindet, in Sequenzbeschreibungen miteinbezogen werden, um dieses für außenstehende Personen nachvollziehbar zu machen. Ebenso soll soziologisches sowie linguistisches Wissen der analysierenden Personen in die Auswertung miteinbezogen werden, um dem Anspruch gerecht zu werden, Schlussfolgerungen über situationsspezifische Kommunikationsvoraussetzungen in der Analysesequenz ziehen zu können.

- Fallvergleichende Analyse: nachdem alle Einzelfälle von Gesprächsabfolgen analysiert und ausgewertet wurden, soll ein Vergleich zwischen ihnen stattfinden, auch wenn sie unterschiedlichen Gesprächen zuzuordnen sind. Dies dient der Erkenntnisgewinnung über Übereinstimmungen bzw. Divergenzen in der sozial strukturierten Ordnung von verschiedenen Gesprächstypen.

7.3.1.5 Eignung konversationsanalytischer Arbeitsschritte für vorliegende Analyseziele

Im Zusammenhang mit der Zielerarbeitung der Konversationsanalyse konnte festgestellt werden, dass dieses sozialwissenschaftliche Analyseverfahren zur Auswertung von Daten aus transkribierten Aufzeichnungsdaten zu Kommunikations- und Gesprächssituationen verwendet werden kann. Dabei wurde ebenfalls festgestellt, dass ihr primäres Ziel, sich durch das Entdecken von gesprächsrelevanten sozialen Strukturen und ihre Konstruktion durch das sprachliche Interagieren der KommunikationspartnerInnen konstituiert. Inhaltliche Aspekte des sprachlichen Handelns der Gesprächsbeteiligten stehen dabei nicht im Fokus der Analyseperspektive.

Aus diesem Grund ergibt sich im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit die Schwierigkeit, aufgrund einer Perspektivendivergenz zwischen den Zielen der Konversationsanalyse und dem Ziel der Forschungsarbeit, mit ihrer Hilfe zu einer Beantwortung der Fragestellungen zu kommen. Im Rahmen vorliegender Analysetätigkeit, liegt der Fokus nicht primär auf den strukturellen Gegebenheiten in Gesprächssituationen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen im Sportunterricht, sondern es soll durchaus eine inhaltliche Analyse vorgenommen werden, um in weiterer Folge zu einer Funktionsbeschreibung jener Sprachformen kommen, die in didaktisch relevanten Handlungssituationen von angehenden SportlehrerInnen eingesetzt werden. Die Konversationsanalyse scheint daher auf den ersten Blick, nicht als Analysemethode in Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit geeignet zu sein. Dafür sprechen die

eben erwähnte fehlende Übereinstimmung in der Zielsetzung sowie der Anspruch der Konversationsanalyse, eine lückenlose Transkription der aufgezeichneten Gespräche, in Hinblick auf die Verschriftung aller verbalsprachlichen bzw. nonverbalen Äußerungen und Aspekte zu Intonation, Sprechpausen etc. anzustellen. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Forschungsarbeit, ist im Zusammenhang mit der Erstellung der Transkriptionen allerdings unbedingt eine Auswahl an analyserelevanten Unterrichtssituationen erforderlich, die eine Konzentration auf die gewählte Forschungsperspektive zulassen.

Aufgrund der aufgeworfenen Anwendungsprobleme konversationsanalytischer Methoden, ist es an dieser Stelle daher notwendig festzulegen, zu welchem Zweck die Konversationsanalyse im Hinblick auf Aspekte wie Datenbearbeitung und interpretative Auswertung verwendet werden soll.

Um im Rahmen einer Mikroanalyse, Sprachformen in Hinblick auf ihre Funktion für didaktisch relevantes Unterrichtshandeln der Studierenden zu bearbeiten, ist es zuerst Voraussetzung, im Verlauf der Unterrichtseinheit festzulegen, was als relevante Gesprächssituation zwischen den Studierenden und den SchülerInnen als Grundlage der Analyse herangezogen wird. Diese Auswahl basiert auf den Charakterisierungen von Planungs-, Inszenierungs- und Verarbeitungsgesprächen als didaktisch relevante Gesprächssituationen in präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Zusammenhängen durch Kuhlmann (1997) und Drexler (1975) (siehe Kapitel 5). Sie repräsentieren somit die handlungsbasierte Beobachtungssequenz, die von Interesse für die Anwendung von sportunterrichtspezifischen Sprachformen ist und in der es zu einer objektiv-systematischen Erfassung aller dieser didaktisch relevanten Sprachformen im Zusammenhang mit LehrerInnenäußerungen kommen soll (vgl. Drexel, 1975, S. 150).

Damit ist die Beobachtungseinheit definiert, in der die aufgezeichneten Daten Relevanz für das Forschungsinteresse erhalten, wenn aufbauend auf Rehbein (1983, S. 139) davon ausgegangen wird, dass verbalkommunikatives Verhalten in dialogischen Gesprächssituationen zwischen Lehrperson und SchülerInnen, eine beobachtbare Größe repräsentiert, die durch Beschreibung und Systematisierung darstellbar ist. Somit kann nun im nächsten Schritt, eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem gewonnenen Datenmaterial erfolgen, indem strukturelle Voraussetzungen didaktisch relevanter Gespräche zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen geklärt werden, um in weiterer Folge, zu einer Analyse einer noch kleineren Einheit, den gesuchten Sprachformen, zu gelangen. Diese Vorgehensweise entspricht der Forderung der Konversationsanalyse, im Kontext der Auseinandersetzung mit dem aufgezeichneten Datenmaterial, zu einer immer tiefer gehenden Spezifizierung zu kommen (Kleemann, Krähnke & Matuscheck, 2013, S. 43). Die Konversationsanalyse, die dieses Eintauchen in die Materie aufgrund ihrer Analyseschritte erlaubt, soll daher im Rahmen dieser Forschungsarbeit als Werkzeug dienen, um von der allumfassenden Kommunikationssituation „Gesprächsform" über die wirkenden Strukturen „Lehrperson-SchülerInnen-Interaktion" zum kleinsten Mikroelement „Sprachform" zu gelangen. Diese Zielsetzung rechtfertigt daher die Anwendung der konversationsanalytischen Methode, obwohl perspektivische Divergenzen existieren.

Auf Ebene der sportunterrichtsspezifischen Sprachformen, die das Kernstück des Forschungsinteresses repräsentieren, besitzt die Konversationsanalyse allerdings keine Gültigkeit mehr für ihre Anwendung. Aus diesem Grund muss daher für den nachfolgenden Auswertungsschritt, ein anderes Verfahren angewandt werden, um zu einer Analyse dieser sprachlichen Mikroelemente zu gelangen.

7.3.2 Kategoriensysteme zur Analyse von Verbalverhalten im Sportunterricht

7.3.2.1 Überblick

Für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen, ob in Zusammenhang mit dem Verbalverhalten der Probanden sportunterrichtspezifische Sprachformen erkennbar sind und welche didaktischen Funktionen diese aufweisen, bedarf es neben konversationsanalytischen Methoden, ebenfalls eines Analysesystems, das eine Zuordnung der verzeichneten Sprechakte zu Merkmalen zulässt, auf deren Basis die Konkretisierung einer bestimmten Sprachform erfolgen kann.

In diesem Zusammenhang bieten Kategoriensysteme, als Instrumente zur systematisch-qualitativen Beobachtungsforschung (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 384), die Möglichkeit einer solchen Merkmalszuweisung. Die Systeme erlauben die Strukturierung und Transformation gewonnener Aufzeichnungen zum Verhalten beobachteter Personen in qualitativ sowie quantitativ analysierbare Daten. Dies geschieht durch eine Zuordnung des beobachtete Verhalten zu bestimmten Beschreibungsmerkmalen, die in den Einzelkategorien des Systems eindeutig kodiert sind (vgl. Hammann & Jördens, 2014, S. 172). Aufbauend darauf entwickelten verschiedenste AutorInnen unterschiedliche Kategoriensysteme, mit deren Hilfe das Verbalverhalten der Lehrpersonen analysiert werden kann, wobei aufgrund der Vielfalt an Systemen, eine Differenzierung dahingehend notwendig ist, welcher Aspekt des Spracheinsatzes analysiert werden soll.

Des Weiteren muss in Anbetracht der Forschungsperspektive gewährleistet sein, dass das Kategoriensystem eine qualitative bzw. quantitative Analyse in Abhängigkeit des Datentyps überhaupt zulässt. Während im Rahmen von quantitativen Vorgängen eine Zählbarkeit der Daten garantiert sein muss, müssen Kategoriensysteme für qualitative Zwecke eine umfassende Beschreibung des erhobenen Verhaltens zulassen.

Ebenfalls darf, aufgrund der Zuordnung der beobachteten Sprachformen zu den Kategorien auf Basis des eigenen Ermessens der beobachtenden Person, die jeweils zugehörige Kategorienbeschreibung nicht zu viel Handlungsspielraum gewährleisten. Spezifische Sprachformen müssen daher von unterschiedlichen BeobachterInnen gleich interpretiert und denselben Kategorien zugewiesen werden. Zu starke interpersonelle Abweichungen in den interpretativen Zuordnungen, schlagen sich beispielsweise in einer Interrater-Reliabilität (z.B. Cohens-Kappa-Koeffizient) von $\kappa =>$ 0.95 nieder und zeugen von einer fehlenden Validität des Kategoriensystems (vgl. Hammann & Jördens, 2014, S. 169).

Erste Versuche für dezidierte Kategoriensysteme zur Quantifizierung sowie systematischer Beobachtung von verbaler Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Sportunterricht unter dem Fokus einer ausschließlichen Erhebung des Verbalverhaltens der Lehrpersonen, konzipierten Spanhel (1971), Köppe und Köppe (1977), Rehbein (1978) sowie Ilg und Sikora (1982). Ihre Erkenntnisse bauen sie auf den Modellen zur Erfassung des verbalen und nonverbalen SportlehrerInnenverhaltens von Hanke (1976) oder Pieron (1976) auf, deren Klassifizierungsversuche sich allerdings aus unterschiedlichen Gründen als wenig sinnvoll für die realitätsnahe Darstellung verbalsprachlichen LehrerInnenverhaltens im Sportunterricht erwiesen haben. So fehlt bei Hanke, ebenso wie bei Pieron, eine Deklaration fachtypischer Sprachformen, deren Beschreibung Kraus (vgl. 1984, S. 16) zufolge, jedoch als grundlegend für den Nachweis einer sportunterrichtsspezifischen Sprachverwendung gilt. Es werden daher nur die Dimensionen für das Beobachten von Sprachformen vorgelegt, eine Kategorienkonzeption ist allerdings ausständig.

Spanhel (vgl. 1971, S. 236 ff.) nimmt in Zusammenhang mit der Konstruktion seines Kategorienschemas, eine Einteilung nach Form und didaktischer Funktion der eingesetzten Sprachform sowie der dahinterstehenden Intention der Lehrperson vor, wobei er diese mit der didaktischen Funktion gleichsetzt. Die didaktische Funktion der Sprachform repräsentiert dabei die Dimension nach der analysiert wird, während die Form des Verbalverhaltens die Kategorie darstellt, die der Dimension folglich zugeordnet wird. Zu kritisieren ist allerdings neben einer zu unübersichtlichen Anzahl an Kategorien, dass Spanhel wiederum keine fachspezifischen Sprachformen analysiert, sondern sich auf jene Formen beschränkt, die auch im Zusammenhang mit Analysen des Verbalverhaltens von Lehrpersonen aus anderen Unterrichtsfächern erhoben werden konnten (vgl. Kraus, 1984, S. 28).

Diesen Anspruch an ihr Kategoriensystem können Köppe und Köppe (vgl. 1977, S. 295) gewährleisten, wenn sie die von Spanhel festgelegten 25 Kategorien auf 18 herunterbrechen und den Fokus ihres Interesses vorwiegend auf Kategorien verlegen, die als sportunterrichtsspezifische Sprachformen anzusehen sind. Aufgrund einer mangelnden Dimensionserläuterung, wie Spanhel dies in Hinblick auf die didaktische Funktion der Sprachformen anstellt, ist die Zuordnung der Sprachformen zu verschiedenen didaktischen Bedeutungen im Rahmen der Interpretation allerdings als spekulativ zu bewerten (vgl. Kraus, 1984, S. 30).

Ebenfalls Rehbein (vgl. 1978, S. 101 ff.) differenziert im Rahmen seines Kategoriensystems zuerst drei Dimensionen, die sich auf das Vorhandensein von Sprechen und die Gerichtetheit des Verbalverhaltens von SportlehrerInnen bezieht. Es kann somit festgestellt werden, ob, lehrrahmen- oder lehrzielbezogen gesprochen wird. Im Anschluss daran weist er den vorhandenen Dimensionen, sieben unterschiedliche Kategorien an Sprachformen zu, die ein strukturiertes Beobachten der eingesetzten Sprachausprägungen ermöglichen.

Ilg und Sikora (vgl. 1982, S. 696 ff.) legen, im Gegensatz zu vorhergehenden Analyseversuchen, erstmal ein 17-teiliges Kategoriensystem zur sowohl qualitativen als auch quantitativen Betrachtung der SportlehrerInnensprache fest. Sprachformen können somit in Anbetracht der Häufigkeit ihrer Verwendung, im Sinne einer Festlegung ihrer Wichtigkeit für didaktisches Steuern des Unterrichtsverlaufes beurteilt und gleichzeitig Aussagen über ihre Qualität gezogen werden. Problematisch sieht Kraus (vgl. 1984, S. 27) diesbezüglich allerdings eine zu große Überforderung der beobachtenden Personen, wenn die quantitative Registrierung der Sprachformen mit einer gleichzeitigen Kategorienzuordnung erfolgen muss. Des Weiteren nehmen die Autoren keine ausreichende Definition und Abgrenzung der einzelnen Kategorien vor, wodurch die Zuweisung einer Sprachform zu grundsätzlich mehreren Kategorien möglich ist. Der/die BeobachterIn muss auf Basis seines/ihres eigenen Ermessens daher darüber entscheiden, zu welcher Kategorie die registrierte Sprachform zählt.

Zusammengefasst lässt sich daher die kritische Schlussfolgerung anstellen, dass die Validität und Reliabilität für die strukturierte Beobachtung und Analyse des Verbalverhaltens von SportlehrerInnen mittels bisherigen Kategoriensystemen, nicht in ausreichendem Maße gegeben ist. Des Weiteren stellte sich der Einsatz als problematisch heraus, da die spezifischen Bedingungen (vgl. Kapitel 6), die im Setting Sportunterricht wirksam werden, nicht oder nur ansatzweise beachtet wurden. Vor allem die ständige Bewegung der SchülerInnen repräsentiert jene Einflussgröße, die eine Anwendung bisheriger Verfahren nicht zulässt, wenn diese sich an den Prinzipien jener Verfahren orientieren, die für den Gebrauch in Klassenzimmern mit fester Sitzordnung vorgesehen sind (vgl. Kraus, 1984, S. 93).

Da im Zuge dieser Forschungsarbeit, Erkenntnisse über das Verbalverhalten von Studierenden in sportdidaktischen Gesprächssituationen (siehe Kapitel 5) gewonnen werden sollen, ist

die Auswahl eines Kategoriensystems notwendig, das im Sportunterricht eingesetzt werden kann und die Analyse von Sprachformen in Hinblick auf ihre sportdidaktische Funktion zulässt.

7.3.2.2 „Kategoriensystem zur Analyse des Verbalverhaltens im Sportunterricht" (KAVS 1)

In diesem Zusammenhang bietet Kleiner (vgl. 1981, S. 96) ein umfassendes Kategoriesystem (KAVS I), das auf Basis einer ausgewiesenen LehrerInnenzentriertheit, in Anlehnung an das zu diesem Zeitpunkt existente FIAC System (Flanders Interaction Analysis System, Flanders, 1970) sowie dem PEIAS System (Physical Education Interaction Analysis System, Tavecchio, 1977) theoriegeleitet konstruiert wurde. Das Verbalverhalten von SchülerInnen wird im Rahmen dieses Analysesystems absichtlich nicht berücksichtigt. Der Anspruch an das zugrundeliegende Konzept von KAVS I, liegt in der Gewährleistung einer vielfältigen, objektiven Analysierbarkeit der didaktisch relevanten Sprache und des Verbalverhaltens von SportlehrerInnen. Dieser Anspruch wird durch das Vorhandensein einer Vielzahl an Kategorien, die eine Analyse von prä-, aktionalen- sowie postaktionalen, sozial-affektiven und kognitiven Interaktionsdimensionen zwischen Lehrperson und SchülerInnen zulassen (vgl. ebd.), erfüllt. Insgesamt beinhaltet das Analysesystem 16 Kategorien, die wiederum zu sechs Unterrichtsdimensionen zugehörig sind, sodass eine differenzierte Zuweisung der sprachlichen Handlungssetzungen hinsichtlich ihrer didaktischen Funktion, in Bezug auf die jeweilige Kommunikationssituation möglich ist. Eine weitere Kategorie 17 dient zur Zuweisung von verbalsprachlichen Handlungen, die aufgrund ihrer Beschaffenheit nicht zu einer der jeweils anderen Kategorien zuweisbar sind.

Tabelle 3: Funktionelle Kategorien- und Dimensionszugehörigkeit von Sprache und Verbalverhalten der SportlehrerInnen im Bewegungs- und Sportunterricht (modifiziert nach Kleiner, 1989, S. 96).

	Kategorie	Beschreibung	Beispiel
1	Annehmen und Eingehen auf Gefühle, Stimmungen, Gedanken und Handlungen gegenüber ein oder mehreren Gruppen von SchülerInnen	Die Lehrperson begegnet der gesamten Gruppe an SchülerInnen mit Respekt, Akzeptanz und Verständnis gegenüber ihren Gefühlen und der Welt, die für die SchülerInnen wichtig ist. Stimmungen in der Gruppe werden reflexiv wahrgenommen und das Verhalten der SchülerInnen empathisch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gruppe verstanden.	„Ihr schaut alle schon so müde aus, machen wir mal eine Pause!"
2	Annehmen und Eingehen auf Gefühle, Stimmungen, Gedanken und Handlungen einzelner SchülerInnen.	Die Lehrperson begegnet einzelnen SchülerInnen ebenso wie der Gruppe mit Respekt, Akzeptanz und Verständnis gegenüber ihren Gefühlen und der Erlebniswelt, die für den/die SchülerIn im Augenblick wichtig ist. Seine/ihre Äußerungen bzw. das Verhalten werden angenommen und ihre Bedeutung für die Handlungen des/der SchülerIn empathisch verstanden.	„Du brauchst nicht traurig sein, dass du verloren hast, das ist nur ein Spiel!"
3	Lob und Ermutigung mit erklärender Zusatzinformation	Gezeigte Leistungen mehrerer oder einzelner SchülerInnen werden anerkennend, motivierend und wertschätzend mit Äußerungen versehen, die diese Auffassung ausdrücken und zusätzlich sachbezogene Informationen sowie erklärende Hinweise von Zusammenhängen enthalten	„Sehr gut, das hast du toll gemacht beim Absprung!"
4	Lob und Ermutigung ohne erklärender Zusatzinformation	Die positive Auffassung der gezeigten Leistungen bzw. das Verhalten von einzelnen oder mehreren SchülerInnen werden anerkennend, motivierend und wertschätzend gegenüber den SchülerInnen artikuliert, ohne, dass sachliche Informationen oder erklärende Hinweise von Zusammenhängen enthalten sind.	„Sehr gut, gut gemacht!" „Toll!" „Sehr schön!"
5	Weite Fragen stellen	Gegenüber einzelnen oder mehreren SchülerInnen werden auf jene Weise Sachverhalte, Sinngehalte und/oder Verfahren erbeten, erfragt bzw. gefordert, dass diese aufgrund von Formulierung und Intonation der Lehrperson durch eine Antwort ergänzt werden müssen. Der Inhalt dieser Antwort ist zum Zeitpunkt der Fragestellung für die Lehrperson nicht voraussehbar.	„Habt ihr schon eine Vorstellung, was ihr nächstes Mal machen wollt?"
6	Enge Fragen stellen	Gegenüber einzelnen oder mehreren SchülerInnen werden auf jene Weise Sachverhalte, Sinngehalte und/oder Verfahren erbeten, erfragt bzw. gefordert, dass diese aufgrund von Formulierung und Intonation der Lehrperson durch eine Antwort ergänzt werden müssen. Der Inhalt dieser Antwort ist zum Zeitpunkt der Fragestellung für die Lehrperson voraussehbar.	„Könnt ihr mir sagen, wie lang normalerweise eine Bahn im Schwimmbecken ist?"

7	Entwickeln, Klären, Ausbauen von SchülerInnenbeiträgen und SchülerInnenideen	Die aktive Beteiligung von SchülerInnen in Form von Äußerungen, Ideen und Gedanken zum Sportunterricht, werden durch die Lehrperson aufgegriffen und darauf aufbauend fördernde Angebote zur Entwicklung und Klärung dieser Ideen und Gedanken an sie gestellt.	„Ein bisschen mehr Anlauf zu nehmen, so wie das eure Mitschülerin macht, ist eine gute Idee, das könnten wir auch probieren."
8	Aufforderungen, Hinweise, Anweisungen zur Realisierung (richtigen Durchführung) der „aktionalen Phase" geben, während die Schüler inaktiv sind (präaktionale Phase)	Einzelne oder mehrere SchülerInnen werden durch instrumentierendes, anweisendes, anordnendes, aufforderndes Verbalverhalten aus ihrer Inaktivität zur Bewegungsrealisierung animiert.	„Wir gehen alle in die Liegestützstellung, Arme sind gestreckt, Beine stehen auf den Zehenballen!"
9	Aufforderungen, Hinweise, Anforderungen zur „aktionalen Phase" oder zur Beendigung dieser geben, während die SchülerInnen in Aktion sind	An einzelne oder mehrere aktive SchülerInnen werden Instruktionen, Anweisungen oder unterstützende Hinweise auf Basis eines bewegungsbezogenen Soll-Ist-Wert-Vergleiches gegeben.	„Stopp!" „Bauch anspannen!" „Zehen strecken!"
10	Aufforderungen, Anweisungen, Erklärungen und Hinweise zur Organisation des Sportunterrichts oder zur Organisation von Übungen im Sportunterricht geben, einschließlich Helfen und Sichern	Die Lehrperson organisiert den Unterricht bzw. den Ablauf einzelner Übungen, indem sie einzelnen oder mehreren SchülerInnen gleichzeitig Anweisungen erteilt, Bitten zuteilt, Hinweise gibt oder auffordert. Der motorische Aktivierungszustand (aktiv oder passiv) ist dabei unwichtig.	„Ihr habt zwei Minuten zum Wegräumen!" „Vergesst nicht, die Bälle einzusammeln und in die richtige Box zu geben!"
11	Anweisungen, Hinweise, Erklärungen geben ohne mittelbarem Bezug zum Inhalt des Sportunterrichts	Die Lehrperson gibt einzelnen oder mehreren SchülerInnen gleichzeitig Hinweise, Anweisungen oder Anregungen, wobei kein Zusammenhang zum Inhalt des Sportunterrichts gegeben ist.	„Bevor wir starten, gebt mir bitte das Klassenbuch!"
12	Feedback geben zur „aktionalen Phase" postaktional an die Gruppe	Einzelne oder mehrere inaktive SchülerInnen erhalten auf Basis eines Soll-Ist-Wert-Vergleiches Kommentare, Beurteilungen, Korrekturen oder Evaluation ihrer Bewegungsausführung.	„Wenn du nicht mit beiden Beinen gleichzeitig ins Trampolin springst, kannst du nicht herausfedern".
13	Feedback geben zur „aktionalen Phase" postaktional an den einzelnen Schüler gerichtet	Einzelne oder mehrere aktive SchülerInnen erhalten auf Basis eines Soll-Ist-Wert-Vergleiches Kommentare, Beurteilungen, Korrekturen oder Evaluation ihrer Bewegungsausführung.	„Beim Liegestütz bleibt der Rücken gerade, nicht durchhängen lassen!"
14	Feedback geben zur erfolgten Anweisungen zur Organisation des Sportunterrichts	Die Lehrperson gibt korrigierende Anweisungen, rückmeldende Hinweise, Aufforderungen etc. an einzelne oder mehrere SchülerInnen, um den Sportunterricht zu organisieren. Der motorische Aktivierungszustand (aktiv oder passiv) ist dabei unwichtig.	„Schieb den Kasten weiter nach hinten, sonst habt ihr keinen Platz zum Anlaufen!"

15	Äußerungen in Absicht das Schülerverhalten zu korrigieren (Zurechtweisung, Tadel, Anordnung, Befehl)	Die Lehrperson drückt gegenüber einzelnen oder mehreren SchülerInnen ihre negative Stimmung und Geringschätzung einer Handlung aus, weist die betreffende(n) Person(en) zurecht, droht, straft, vermittelt Angst oder behandelt geringschätzig bzw. versucht das SchülerInnenverhalten entsprechend der eigenen Vorstellungen zu verändern oder zu korrigieren.	„Hör auf, die ganze Zeit dazwischen zu reden und warte bis ich fertig bin!“ „Dein Herumgemaule geht mir ziemlich auf die Nerven!“
16	Hinweise, Feststellungen, Erklärungen geben bezüglich eines vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Ereignis im Sportunterricht, einer Situation oder eines Zustandes außerhalb präaktionalem, aktionalem oder postaktionalem Verbalverhalten	Die Lehrperson gibt Hinweise, erklärt oder macht Feststellungen, die Bezug zu einem vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Zustand oder einer Situation bzw. Absicht herstellt. Das Verbalverhalten hat allerdings keinen präaktionalen, aktionalen oder postaktionalen Charakter und wird daher nicht zu auffordernden, fragenden oder korrigierenden Zwecken verwendet.	„Ihr sollt euren Körper dadurch erwärmen, damit eure Muskeln für schnelle Bewegungen bereit sind.“
17	Dimensionslose Residualkategorie: das Verbalverhalten der Lehrperson kann nicht in eine der sonstigen Kategorien eingeordnet werden. Diese Kategorie umfasst daher alles, das keine eindeutige Unterscheidung zulässt.		

Adressat

Emotion

Sprachform

Orientierung

Motorik Instruktion

Motorik Feedback

Grundlage für die Konstruktion des Kategorienkatalogs, repräsentiert die gesprächsrelevante Handlungssequenz zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen als Beobachtungseinheit (vgl. Kleiner, 1981, S. 73). Die Definition der Beobachtungseinheit basiert daher auf einer Ereigniseinteilung.

Grundsätzlich kann KAVS I uneingeschränkt auf alle Unterrichtssituationen angewandt werden, um ebenfalls unabhängig von der Umsetzung spezifischer Unterrichtsinhalte (Schwimmen, Ballsportarten, Leichtathletik, Tanz, etc.) zu einer Analyse des Verbalverhaltens der unterrichtenden Personen zu gelangen. Seine Reliabilität ist durch eine Interrater-Reliabilität (Index von Scott, 1955) $0.87 < \pi < 0.91$ bei Berechnung der Übereinstimmung für drei Koder gewährleistet (vgl. ebd. S. 95).

7.4 Erstellung der Transkriptionen

7.4.1 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem II (GAT II)

Die erhobenen Daten der Aufzeichnungen wurden unmittelbar nach der Beobachtungseinheit von der Autorin transkribiert. Die Aussagen der SchülerInnen wurden zur Gewährleistung der Datenschutzrichtlinien zum Einsatz von Aufnahmegeräten im Unterricht sowie aufgrund einer Fokussierung auf die verbalen Äußerungen der Studierenden, für das bessere Verständnis lediglich sinngemäß paraphrasiert und enthalten daher keine direkten Aussagen. Die Namen der Jugendlichen wurden ebenfalls in den Transkriptionen ausgespart und allenfalls durch nicht mit der Identität zusammenhängende Kürzel ersetzt. Dadurch konnte dem in §46 DSG 2000 (http://www.argedaten.at/recht/dsg246_2.htm) festgelegten Grundsatz der Anonymisierung, unter Anwendung einer Beseitigung aller direkten Personenbezüge im Rahmen wissenschaftlicher Forschungsarbeitet, gefolgt werden.

Aufgabe der Transkriptionen, ist die Dokumentation des aufgezeichneten Verbalverhaltens von Lehrpersonen in kommunikativen Gesprächssituationen zwischen Lehrperson und SchülerInnen, um eine schriftlich vorliegende Materialgrundlage für die nachfolgende Analyse zu schaffen (vgl. Dittmar, 2009, S. 51 f.). Die Verschriftlichung des Aufzeichnungsmaterials erfolgt unter Anwendung des Transkriptionsystems GAT II (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem II) nach Selting (2009), um dem konversationsanalytischen Anspruch nach einer Darstellung der Mehrdimensionalität von unterrichtskommunikationsspezifischen SprecherInneninteraktionen, im Rahmen von Gesprächssituationen mit mehr als zwei SprecherInnen gerecht zu werden. Dafür eignet sich GAT II, da aufgrund eines relativ simplen Symbolrepertoires, eine weitaus gute Lesbarkeit der Transkriptionen und eine damit einhergehende erleichterte Auswertung gewährleistet wird. Nichtsdestotrotz erfolgt eine detaillierte Abbildung von unterrichtsspezifischen Gesprächssituationen. Des Weiteren ermöglicht GAT II, gleichzeitig ablaufende Redebeiträgen darzustellen, indem durch eine Parallelverschiebung der Handlungslinien die Gleichzeitigkeit der Redebeiträge repräsentiert wird. Im konkreten Fall kann dies aufgrund einer Paraphrasierung der SchülerInnenäußerungen allerdings nur skizzenhaft erfolgen. Ebenfalls können expressiv, verballinguistisch relevante Aspekte sowie die pragmatische Beschreibung der Redeorganisation im Zusammenhang mit Redebeiträgen durch das Symbolinventar des GAT Systems verschriftlicht werden (vgl. Dittmar, 2009, S. 105). Übergänge zwischen den Redebeiträgen können wiederum aufgrund der Paraphrasierung der SchülerInnenäußerungen nur skizzenhaft dargestellt werden. Nichtsdestotrotz kann dem konversationsanalytischen Anspruch nach einer Darstellung von Redebeitragssequenzen, deren Überlappungen in Form

von Simultansprechen bzw. Frage-Antwort-Sequenzen als direkt aufeinanderfolgende Redebeiträge, nachgekommen werden.

7.4.2 Anwendung des GAT II-Systems im Rahmen der Forschungsarbeit

7.4.2.1 Durchführung der Transkriptionen

Zur Erstellung der Transkriptionen wird zuerst eine Grobtranskription des Gesprochenen durch ein gängiges Textverarbeitungsprogramm in Form eines Basistranskripts vorgenommen, um zu einer ersten schriftlichen Grundlage der verbalen LehrerInnenaussagen sowie einer möglichst detaillierten Paraphrasierung der SchülerInnenäußerungen zu kommen. In einem zweiten Arbeitsschritt kommt es zur Erstellung der Feintranskriptionen nach den festgelegten Transkriptionskonventionen, unter Zuhilfenahme des Partitur-Editors des Freeware-Transkriptionsprogrammes EXMARaLDA® (http://www.exmaralda.org/).

7.4.2.2 Designkonventionen

Trotz der enormen Darstellungsvielfalt von GAT II, werden im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit, aufgrund einer Fokussierung auf ausschließlich verbalsprachliche Handlungen der Sportstudierenden in didaktisch relevanten Unterrichtssituationen, nur jene Zeichen zur Anwendung kommen, die zur Darstellung verbaler Aspekte dienen. Dies geschieht in Hinblick auf die Gewährleistung einer Relevanz des Datenmaterials für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen. Dadurch werden neben den Redebeiträgen von SchülerInnen, ebenfalls die Gespräche zwischen Studierenden, die im Teamteaching unterrichten, nicht Teil der Transkriptionen sein und nur paraphrasiert. Transkriptionsmaterial repräsentiert daher ausschließlich die Darstellung der Sprechakte von Lehrpersonen gegenüber SchülerInnen.

Des Weiteren werden zwar prosodische Phänomene im Zusammenhang mit dem gezeigten Verbalverhalten der Lehrpersonen dargestellt, Aspekte wie eine morphologische Transliteration, suprasegmentale bzw. phonetische Phänomene oder Verbildlichung des nonverbalen Verhaltens (z.B. Mimik, Gestik, Ganzkörperbewegungen) werden allerdings außer Acht gelassen. Sie werden allenfalls nur in Form eines TranskribientInnenkommentars zum besseren Verständnis des Gesprächsverlaufs wiedergegeben. Dies geschieht unter Anwendung des Prinzips der Sparsamkeit im Rahmen der Erstellung von Transkriptionsdokumenten sowie einer Gewährleistung einer besseren Lesbarkeit durch Konzentration auf analyserelevante Gesprächsereignisse. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls auf die Standardorthographie der deutschen Standardsprache zur literarischen Umschrift der Aufzeichnungen zurückgegriffen und artikulationsspezifische bzw. dialektale Individualitäten nicht berücksichtigt. Im Sinne eines besseren Verständnisses, wird die Ausdrucksweise der Untersuchungspersonen an diese angeglichen.

Informationen zu Ort und Uhrzeit sowie dem Typ der Lehrveranstaltung, in dem die Aufzeichnung der Unterrichtsgespräche erfolgte, werden zu Beginn des Transkriptionsprotokolls im Transkriptionskopf vermerkt. Auf die Angabe des Datums wird verzichtet, da dessen Vermerk, Möglichkeit zur Zurückverfolgung des Namens der SprecherInnen bietet. Grund dafür ist eine Veröffentlichung des jeweiligen Lehrveranstaltungsdatums im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien sowie die Existenz von Unterlagen zur Einteilung der Lehrauftritte, die für die TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung über eine Lernplattform zugänglichen sind.

Weitere Informationen des Transkriptionskopfs umfassen:

- Nummer des Transkripts
- Name der TranskribientIn
- Datum der Transkription (entspricht nicht dem Aufnahmedatum)
- Nummer der Audioaufnahme
- Typ des Aufnahmegeräts
- Anzahl der Unterrichtenden

Entsprechend des Transkriptionsdesigns GAT II als Transkriptionssystem der Konversationsanalyse, beginnt ein neuer SprecherInnenbeitrag ohne Simultanität mit einem anderen Sprechbeitrag im Rahmen eines Gespräches in einer neuen Transkriptzeile (vgl. Selting, 2009, S. 358 f). Abwechselnde SprecherInnenbeiträge werden, entsprechend ihrer Chronologie, untereinander angeordnet, simultane Redebeiträge, entsprechend der zeitlichen Abfolge, horizontal parallel verschoben. Beginn und Ende des Redebeitrags werden immer durch eine eckige Klammer als SprecherInnensiglen dargestellt (vgl. Dittmar, 2009, S. 93).

Beispiele:

1) nacheinander ablaufende Redebeiträge (z.B. Rede-Antwort-Sequenz):

   L: [Hast du den Ball schon in den Geräteraum zurückgebracht?]
   S: [Ja, schon bevor ich die Schleifen zurückgebracht habe.]

2) gleichzeitig ablaufende Redebeiträge

   L: [Nach dem Spiel, wenn ihr die Bälle zurückgebracht habt, dann
   S: [Können wir eine Trinkpause machen?]
   L: [dann dürft ihr etwas trinken gehen.]

Sind Redebeiträge nicht simultan, doch schließt der nachfolgende Redebeitrag auffallend schnell ohne übliche Pause an die vorhergehende Aussage an, so wird dies durch ein Symbol markiert (siehe Kapitel 7.4.2.3). Eine Unterbrechung des Redebeitrages durch die HörerInnen wird, im Gegensatz zu jener, die durch den/die SprecherIn selbst erfolgt, nicht markiert, da die Parallelverschiebung der Redebeiträge dies bereits anzeigt.

Die Identifizierung der SprecherInnen erfolgt jeweils zu Beginn der Zeile noch vor der Klammersetzung durch den Vermerk des jeweils zu einer Person zugeordneten SprecherInnenkürzels. Diese Kürzelvergabe erfolgt unter Gewährleistung der Anonymisierung durch „SP" in Kombination mit einem „f" für weibliche und einem „m" für männliche Studierende sowie mit einer chronologischen Nummer, die sich aus der Abfolge der jeweiligen Lehrveranstaltungen im Verlauf des Semesters ergibt. Unterrichten beispielsweise zwei weibliche Studierende gleichzeitig, so erfolgt eine weitere chronologische Nummernvergabe zur wertungsfreien Differenzierung der Studentinnen. Ein Doppelpunkt und Leerzeichen zwischen Kürzel und Klammer trennt Kürzel vom Äußerungsbeginn.

Beispiel:

Unterrichtende der ersten aufgezeichneten Einheit:

SPf1-1: [xxx]
SPf1-2: [xxx]
SPm1: [xxx]

Um in der nachfolgenden Analyse auf einzelne Redebeiträge besser Bezug nehmen zu können, erfolgt eine Zeilennummerierung ebenfalls am linken Seitenrand, die fortlaufend in jedem Transkriptionsdokument vorgenommen wird.

Beispiel:

```
 1    SPf1-1 [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 2           xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 3           xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]
 4
 5    SPf1-2  [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 6            xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ]
 7
 8
 9
10
11
12    SPfm1 [xxx]
```

7.4.2.3 Verwendete Symbole und Identifizierungsmerkmale

Folgende Tabellen sollen zur Schaffung eines Überblickes über die, in den Transkriptionen verwendeten Kürzel und Zeichen entsprechend konversationsanalytischer Transkriptionsmethoden dienen. Dabei erfolgt eine Einteilung nach Analyseaspekten.

Tabelle 4: SprecherInnenidentifizierung

SP	SprecherInnenkürzel
f	weiblich
m	männlich
1	unterrichtet in Einheit 1
- 1	unterrichtende/r StudentIn 1 der Einheit bei gleichem Geschlecht
- 2	unterrichtende/r StudentIn 2 der Einheit bei gleichem Geschlecht

Tabelle 5: Kennzeichen der Prosodie zur Darstellung von Intonationsaspekten und Akzentuierung (Dittmar, 2009, S. 120 ff.)

↓	fallende Intonation
↑	steigende Intonation
akZENT	Betonung
ak!ZENT!	sehr starke Betonung
(.)	sehr kurze Pause, Absetzen im Sprechen
(-)	Pause von ungefähr 0,25 Sekunden innerhalb des einzelnen Redebeitrags

(--)	Pause von ungefähr 0,5 Sekunden innerhalb des einzelnen Redebeitrags
(---)	Pause von 0,75 bis 1 Sekunde innerhalb des einzelnen Redebeitrags
(Zahl bis erste Kommastelle genau)	Dauer der Pause über einer Sekunde innerhalb des einzelnen Redebeitrags

Tabelle 6: Kennzeichen verbaler Einheiten (https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Die_wichtigsten_Unterschiede_zwischen_GAT_und_GAT_2.pdf)

!	Ende eines Ausrufes
?	Ende einer Frage
.	Ende einer Aussage
=	sofort anschließende Äußerung ohne Pause
ʔ	durch den/die SprecherIn abgebrochene Aussage (Zeichen für Glottalverschluss)

Tabelle 7: Kennzeichnung von Sprechlautstärke bzw. Geschwindigkeit (Dittmar, 2009, S. 138)

<< f>	forte (laut)
<< ff>	fortissimo (sehr laut)
<< p>	piano (leise)
<< pp>	pianissimo (sehr leise)
<< cresc>	crescendo (lauter werdend)
<< dim>	diminuendo (leiser werdend)
<< all>	allegro (schnell)
<< len>	lento (langsam)
<< acc>	accelerando (schneller werdend)
<< rall>	rallentando (langsamer werdend)

Tabelle 8: Möglichkeit zur Einfügung von Kommentaren, Vermutungen und Kennzeichnung parasprachlicher Phänomene (Dittmar, 2009, S. 139)

((xxx))	parasprachliche Handlung (lachen, husten, schniefen, räuspern etc.)
()	unverständliche Passage
(Vermutung)	Wortlaut, der nicht genau verstanden wird und daher nur vermutet werden kann.
(Kommentar)	Kommentar durch den/die TranskribientIn zum besseren Verständnis des Gesprächsverlaufes

7.5 Darstellung der Ergebnisse

7.5.1 Charakteristika von sportunterrichtsspezifischen Unterrichtsgesprächen

7.5.1.1 Organisatorische Maßnahmen zur Gesprächsinszenierung

Als typisches Merkmal von Unterrichtsgesprächen im Sportunterricht, konnte allen voran die Art der organisatorischen Inszenierung festgestellt werden. Unabhängig davon, ob es sich um ein Planungs- Inszenierungs- oder Verarbeitungsgespräch handelt, erfolgt vor Beginn der eigentlichen Gesprächsdialoge, eine strukturierende Äußerungsfolge, um das Ende einer vorhergehenden Übung, eines Spieles oder der SchülerInnenaktivität vor dem Unterrichtsbeginn anzuzeigen. Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen soll zentriert und damit der Beginn einer post-bzw. präaktionalen Unterrichtsphase eingeleitet werden, in deren Rahmen die SchülerInnen körperlich inaktiv sind. Um Gesprächsmomente anzuzeigen, werden vorhergehende Aktivitäten der SchülerInnen daher abgebrochen, wodurch das gezeigte Verbalverhalten im Zusammenhang mit der Setzung entsprechender Sprechakte, zur eröffnenden Funktionsklasse gehört (vgl. Sinclair & Coulthard, 1977, S. 55). Die didaktische Funktion der strukturierenden Äußerungsfolge, umfasst daher die Markierung des Gesprächsbeginns, indem damit, wie Kuhlmann (vgl. 1997, S. 61) dies beschreibt, in die körperliche Aktivität der SchülerInnen eingegriffen und ein Gesprächsmoment von der Lehrperson deklariert wird. Wie ebenfalls Sinclair und Coulthard (vgl. 1977, S. 70) nennen, zählen zu den erhobenen rahmensetzenden Markierungen zu Organisationszwecken der SchülerInneninteraktionen, vor allem Verbalwendungen wie die Äußerung von beispielsweise den oftmals beobachteten Formulierungen „gut", „ok" oder Zeitdeiktika wie „jetzt" und „nun". Diese treten den Autoren zufolge, in Kombination mit einer längeren, betonten Pause sowie einer fallenden Intonation auf. Die paralinguistischen Elemente zeigen zusätzlich an, dass in weiterer Folge in den meisten Fällen eine nachfolgende Äußerung folgt und das vorhergehend Gesagte eine Starterfunktion übernimmt (vgl. Sinclair & Coulthard, 1977, S. 64). In den aufgezeichneten Unterrichtseinheiten schließt an die Markierung, in Abhängigkeit des jeweiligen Gesprächstyps, in dessen Rahmen die Lehrperson und die SchülerInnen gerade in eine dialogische Interaktion treten, tatsächlich jeweils eine weitere Äußerung an. Beispiele dafür sind Metaaussagen mit zentrierender Funktion wie „Flagfootball. Genau, das heißt das Ziel sind wieder Endzonenspiele mit dem Gedanken des Fair Plays, werden wir heute ein bisschen einbauen" (Transkription 3, Z 32-41), um den SchülerInnen mitzuteilen, worum es in dem nachfolgenden Gespräch geht. Ebenfalls treten explizit formulierte Aufforderungen, Anweisungen, Erklärungen, Fragen oder Befehle auf, die zur Realisierung von organisatorischen Zwecken mit der rahmensetzenden Markierung kombiniert sind. Ein Beispiel dafür ist die Aufforderung „Ok. Fangen wir jetzt einmal an" (Transkription 3, Z 201-203), welche die Studierende verbalisiert, um den Schüler anzuzeigen, dass das vorhergehende Gespräch beendet ist und nun die Szene als aktionale Phase für die Schüler beginnt. Die Sprachformen übernehmen daher die Funktion einer Gesprächseinleitung, der Ausführung der Gesprächsinhalte in dessen Mittelstück sowie die Beendigung des Gespräches durch einen sprachlich markierten Abschluss (siehe Kapitel 5).

Es folgt daher oftmals auf die rahmensetzende Markierung, eine motorische Instruktion. Ein Beispiel dafür ist: „Passt, danke. Kommt alle zu mir her! Kommt alle zu mir!" (Transkription 1, 541-544). Diese verkörpert einen, durch das entsprechende Personalpronomen „ihr" bzw. „wir" und der jeweils dazugehörigen zweiten oder ersten Personalform Mehrzahl des Verbes, an alle SchülerInnen gerichteten, direkten und daher explizit performativen Sprechaktteil, wobei die Personalpronomina häufig auch ausgelassen werden. Die Lokaldeixis der Verbalisierun-

gen wie „her", impliziert zusätzlich, dass die SchülerInnen vom Spielfeld oder den Übungsgeräten kommen und sich an jenem Punkt sammeln sollen, an dem die Studierenden während der Übung bzw. des Spiels stehen und beobachten. Beispiele dafür sind „Kommen wir mal kurz zusammen!" (Transkription 1, Z 658) sowie „Kommt gleich alle her bitte! Wir treffen uns jetzt da." (Transkription 6, Z 12)

Einige Studierende formulieren diese Anweisung allerdings als Frage, was meistens die Situation nach sich zieht, dass die Schüler nicht sofort reagieren und die Anweisung bzw. Aufforderung wiederholt werden muss. Tritt dies ein, wird die Aufforderung solange wiederholt, bis alle SchülerInnen sich am Ort des Gespräches eingefunden haben. Dabei ist auffällig, dass der Umfang der Äußerung zur Steuerung der SchülerInnenaktivitäten, mit zunehmender Wiederholung in ihrem Umfang umso geringer zu werden scheint, desto öfter die motorische Instruktion zur Organisation wiederholt werden muss. So werden ausformulierte Aufforderungen oft zu Ein-Wort-Befehlen reduziert. Als Beispiel kann die Äußerungsfolge eines Studierenden aus Einheit 2 angeführt werden, der möchte, dass die Schüler sich nach Beenden des Spiels noch einmal in einem Kreis zusammenfinden: „Kommt noch kurz her! Ganz kurz alle herkommen noch, wir sind dann fertig. Hersetzen!" (Transkription 2, Z 1459-1463).

Interessant ist ebenfalls, dass mit steigender Wiederholungszahl, die Gerichtetheit der Aufforderung von einer Zuwendung zu allen SchülerInnen, zu einer Hinwendung an dezidierte, einzelne SchülerInnen übergeht. Häufig haben die Äußerungen dabei allerdings keinen organisatorisch instruierenden Charakter mehr (Kategorie 10), sondern dienen der Disziplinierung der SchülerInnen und der Sanktionierung von unerwünschtem Verhalten, das meistens das Ignorieren der motorischen Instruktion durch die Lehrperson zur Schaffung der Gesprächssituation verkörpert (Kategorie 15). Ein Beispiel dafür ist: „Alle her! Alle herkommen! (…) Kommst du auch noch her?" (Transkription 4, Z 6-7; Z 19).

Im Zusammenhang mit der Struktur der didaktisch relevanten Unterrichtsgespräche, lässt sich, insbesondere für Inszenierungsgespräche, der, von Sinclair und Coulthard (vgl. 1977, S. 55 ff.) als typisch erkannte Verlauf von Unterrichtsgesprächen, festlegen. Wie bereits erwähnt, wird im Rahmen der Gespräche daher zuerst ein höhrerInnenzentriertes Signal von den Studierenden an die SchülerInnen abgegeben, das sich der Residualkategorie 17 zuordnen lässt und wiederum die Funktion einer rahmensetzenden Markierung übernimmt. Im nächsten Schritt, der erst erfolgt, wenn sich bereits einige SchülerInnen am vorgesehenen Ort des Gespräches befinden, erfolgt eine Hinführung der SchülerInnenaufmerksamkeit auf die Gesprächssituation durch performative Sprechaktteile, die sich in imperativen Sprachformen wie Anweisung, Aufforderung und Befehl manifestieren und sehr häufig erneut eine organisatorische Funktion verfolgen. Die SchülerInnen sollen dadurch in eine körperlich inaktive Phase übergehen. Sobald die SchülerInnenaktivitäten sowie die Aufmerksamkeitszentrierung abgeschlossen sind, geht die Verbalisierung in ein Setzen von Sprechakten zur Äußerung des Kernelements der Gesprächssituation über. In Abhängigkeit von der jeweiligen Gesprächssituation und entsprechend der didaktischen Zielsetzung, werden von der Lehrperson Sprechakte gesetzt, um zu einer Verbalisierung des Inhalts der nachfolgenden Szene zu gelangen. Aufbauend darauf kommt das Gespräch zu einem Abschluss, in dessen Zusammenhang die Realisierung des Kernelements durch die Abgabe von Motorik-Instruktionen forciert wird. Dabei werden wiederum rahmensetzende Markierungen wie „ok", „genau" oder „also dann" verbalisiert, die das Ende der inaktiven Phase anzeigen. Es erfolgt daher durch die Rahmensetzung eine nominelle Ankündigung, dass die nächste Szene folgt (vgl. Kuhlmann, 1986, S. 62), wodurch die rahmensetzende Markierung eine commissive Strukturfunktion übernimmt. Häufig schließen an diese Markierungen Fragestellungen an, mit deren Hilfe die Studierenden sich

an einer für sie wichtigen Stelle einer inszenierenden Äußerungsfolge darüber vergewissern wollen, ob die SchülerInnen verstanden haben, was sie in der nachfolgenden Szene zu tun haben. Häufige Beispiele dafür sind „Alles klar?" (Transkription 3, Z 663), „Gibt es noch Fragen dazu?" (Transkription 4, Z 1055) oder „Seid ihr bereit?" (Transkription 5, Z 697), wobei vor allem letztere Fragestellung in Abhängigkeit vom Zeitpunkt und der Situation der Verbalisierung, auch die Funktion einer Anweisung übernimmt. Die SchülerInnen sollen damit zum Übergang in die Szene angetrieben werden (Beispiel siehe Transkription 5, Z 856).

Bauen Inszenierungsgespräche auf einem vorhergehenden Verarbeitungsgespräch in Zusammenhang mit einer postaktionalen, kognitiven Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den vorhergehenden Bewegungshandlungen auf, so ist der strukturelle Ablauf leicht verändert. Die ersten drei Schritte Signalsetzung, Hinführung und Verbalisierung des Kernelementes sind gleich, der Abschluss wird allerdings durch die Äußerung von Aufforderung zur Meldung sowie nachfolgenden antwortgebenden Schritten auf SchülerInnenantworten fortgeführt. Schließt im Rahmen des Verarbeitungsgespräches auch die Abgabe eines postaktionalen Motorik-Feedbacks (Kategorie 12) an, so erweitert sich die funktionelle Schrittabfolge der verbalisierten Sprechakte um jene der Feststellung und Bewertung.

7.5.1.2 Chronologie von Gesprächssituationen

Für die didaktisch relevanten Gesprächssituationen in den Einheiten der Unterrichtspraktischen Studien konnte weiters erhoben werden, dass diese, entsprechend der Festlegung zirkulärer Abfolgen von Planungs- Inszenierungs- und Verarbeitungsgesprächen (siehe Kapitel 5) durch Kuhlmann (vgl. 1997, S. 61), immer wieder im Stundenverlauf inszeniert werden.

Interessant ist dabei, dass die zyklische Gestaltung der Unterrichtsgespräche allerdings eine didaktische Vorgehensweise repräsentiert, die vorwiegend für jene Studierende umsetzbar erscheint, die in ihrem Studienverlauf bereits weiter fortgeschritten sind und daher UPS 2 und 3 besuchen, als jene, die erst relativ am Beginn ihrer fachdidaktischen Ausbildung stehen und im Zusammenhang mit UPS 1 unterrichten. Während die Studierenden mit weitreichenderen Unterrichtserfahrungen durchaus Verarbeitungsgespräche nach Abschluss des umgesetzten Planungsinhaltes inszenieren, die SchülerInnen ihre eigenen Aktivitäten reflektieren lassen und aufbauend darauf zur Verbalisierung ihrer Unterrichtsplanung gegenüber den SchülerInnen bzw. zur Inszenierung des nächsten Unterrichtsinhaltes übergehen, bevorzugen es weniger geübte Studierende scheinbar, die Planungsgespräche ausschließlich am Beginn der Unterrichtseinheit stattfinden zu lassen. Häufig werden diese von Studierenden aus Lehrveranstaltungen zu UPS 1 und 2 allerdings überhaupt nicht in der didaktischen Unterrichtsplanung vorgesehen. Nach einer kurzen Begrüßung der SchülerInnen, dem Vorstellen der eigenen Person oder der Frage, ob bereits alle SchülerInnen anwesend seien, beginnt der Unterricht daher in vielen Fällen gleich mit einem Inszenierungsgespräch zum ersten Bewegungsinhalt, in dessen Zusammenhang die SchülerInnen sofort motorisch aktiv werden. Eine Orientierung zum Verlauf der Unterrichtseinheit bzw. zu den Planungsinhalten erfolgt daher nicht oder nur kaum, allenfalls durch eine Nennung des Unterrichtsthemas. Somit stehen sich Eröffnungen wie beispielsweise „Ja also. Wir können gleich'. Wie viele sind wir?" (Transkription 10, Z 4-6), „Dann darf ich euch von mir und allen andere herzlich begrüßen im neuen Jahr (…) Wir beginnen mit einem kleinen Staffelbewerb." (Transkription 11, Z 17-27) und „Herzlich Willkommen (…) wir machen heute die Stunde. Ihr wisst schon ungefähr was auf euch zukommt? (…) Flagfootball, das heißt das Ziel sind wieder Endzonenspiele mit dem Gedanken des Fair Plays (…)." (Transkription 3, Z 24-340) gegenüber.

Während des Unterrichtsverlaufes sind, abgesehen von der einen oder anderen kurzen Frage, ob beispielsweise das Spiel den SchülerInnen gefallen hätte, ebenfalls nur Gespräche zur Inszenierung des nachfolgenden Planungspunktes zu beobachten. Verarbeitungsgespräche zur Reflexion der eigenen Bewegungshandlungen und einer damit verbundenen Initialisierung von Lernprozessen zur Erweiterung des Bewegungskönnens bzw. sozial-affektiver Kompetenzen, kommen im Rahmen von UPS 1 und 2 in den seltensten Fällen vor. Häufig werden die SchülerInnen nach einer kurzen Verabschiedung oder manchmal sogar auch ohne ein abschließendes Gespräch sofort nach dem Wegräumen der verwendeten Geräte aus dem Unterricht entlassen (Transkription 11).

Die Gründe für diese Unterschiede in der didaktischen Gestaltung des Unterrichts, sind mit großer Wahrscheinlichkeit, im divergierenden Erfahrungsumfang der Studierenden aus den Unterrichtspraktischen Studien 1, 2 und 3 zu finden. Während die Studierenden in UPS 3 schon eher am Ende ihrer Ausbildung stehen und bereits weitreichende Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Unterrichten sammeln konnten, stehen Studierende der UPS 1 erst am Beginn ihrer Ausbildung und müssen ihre didaktischen Fähigkeiten durch situatives Handeln in Übungslehrstunden erst erproben. Ein weiterer Grund kann in der unterschiedlichen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen gesehen werden, wonach die Studierenden mit verschiedenen Anforderungen, hinsichtlich ihrer Unterrichtstätigkeit im Rahmen von UPS 1, 2 und 3, konfrontiert werden. Sind die Unterrichtspraktischen Studien 1 weitgehend auf die Ausbildung der Grundlagenfähigkeiten der Studierenden zur Durchführung von Unterrichtseinheiten ausgerichtet, indem der Schwerpunkt der Lehrveranstaltung sich auf das Planen, Durchführen und Analysieren der eigenen Unterrichtstätigkeit mit Hilfe von Beobachtungseindrücken der KommilitonInnen konzentriert, geht es in den Unterrichtspraktischen Studien 2 konkret um die didaktisch mehrperspektivische Inszenierung von Unterricht. Die Studierenden aus den Unterrichtspraktischen Studien 3 haben daher im Gegensatz zu jenen aus UPS 1 bereits vielfältige Erfahrungen zur didaktisch-methodischen Inszenierung von motorischen sowie kognitiven bzw. sozial-affektiven Lernprozessen gemacht und können diese in Ausrichtung auf das gewählte Unterrichtsthema realisieren.

7.5.1.3 Charakteristiken der Gesprächsführung

Im Zusammenhang mit der Führung von Verarbeitungsgesprächen durch Studierende, ist als charakteristisches Merkmal zu erwähnen, dass diese zwar durchwegs nicht nur am Ende einer Unterrichtseinheit, sondern auch während des Unterrichts immer wieder zur Reflexion von Unterrichtsinhalten inszeniert werden, sich aber vorwiegend aus einem Frage-Antwort-Spiel konkretisieren. Die SchülerInnen werden von den Studierenden daher mit Fragen konfrontiert, die zwar weit gestellt sind und nicht dezidiert auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind, oftmals allerdings trotz mehrerer Antwortmöglichkeiten, nur eine einzige Antwort als die richtige aufgefasst wird. Die Sprachverwendung erhält dadurch eine vorwiegend intentional-instrumentelle Bedeutung, wenn die SchülerInnen zur Übernahme von intentionalisierten Denk- und Handlungskompetenzen sowie intendierten Wertvorstellungen gebracht werden sollen. Ein Beispiel dafür repräsentiert das Verarbeitungsgespräch aus Einheit 3 (Transkription 3, Z 89-114), in dessen Zusammenhang die Studierende die Schüler durch weiterführende Fragen zur Einsicht darüber bringen möchte, dass es bei Spielen nicht um den Sieg um jeden Preis geht, sondern das Fair Play an oberster Stelle steht. Abgesehen davon, dass das Gespräch mehr belehrenden Charakter besitzt und in einer Ermahnung seitens einer scheinbar verstimmten Studentin endet, anstatt zur objektiven, diskussionsbasierten Auseinandersetzung mit dem Fair Play Gedanken beizutragen, wird der Lernprozess zur kognitiven Beschäftigung nicht

selbstständig eingegangen, sondern in Ausrichtung auf die Überzeugung der Schüler von den Lehrpersonen arrangiert.

Die Gespräche repräsentieren somit in vielen Fällen keine dialogischen Lehrgespräche zur Öffnung der Kommunikationssituation und einer selbstständigen kognitiven Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den Lerninhalten, wie Dubs (vgl. 2009, S. 159 f) dies im Rahmen seiner vier lernprozessorientierten Dialogstrukturen fordert (siehe Kapitel 3.3.1). Sie entsprechen in ihrer Struktur vielmehr dem LehrerInnenvortrag mit Regiefunktion (siehe Kapitel 3.2.2). In diesem Zusammenhang ist die Inszenierung des Verarbeitungsgespräches, durch das Stellen von ausgewählten Fragen, auf die Steuerung der Rezeption der SchülerInnen zu einem bestimmten Ziel ausgerichtet. Die Sprachform Frage realisiert sich daher zwar durchaus als kognitive Prozessfrage bzw. als Aktivierungsfrage (siehe Kapitel 6.4.3.2) zur kognitiven Auseinandersetzung mit den bereits gemachten Erfahrungen und erworbenem Wissen, die Enge der Fragestellung lässt in vielen Fällen allerdings keine Kreativität in der Antwortfindung zu. Dadurch findet keine selbstständige In-Beziehung-Setzung der SchülerInnen von bereits erworbenen Wissen und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten mit neuen Lerninhalten statt. Dadurch kann durch die Verarbeitungsgespräche in weiterer Folge auch kein wirklicher Lernzuwachs bei den SchülerInnen verzeichnet werden. Dazu könnte allerdings auch beitragen, dass manche Studierende eine enorme Vielzahl an Fragen in schneller Abfolge ohne Pause dazwischen an die SchülerInnen richten, sodass diese keine Möglichkeit zur kognitiven Auseinandersetzung mit einer der Fragestellungen erhalten (Beispiel siehe Transkription 6, Z 1286-1298). Dies zeigt sich beispielsweise wiederum besonders deutlich im Rahmen der Unterrichtseinheit 6, wenn zwei Studentinnen in ihrer Unterrichtseinheit, ein Verarbeitungsgespräch auf Basis eines Fragebogens bzgl. ausgewählter Unterrichtsschwerpunkte aus dem Semester führen möchten (Transkription 6, Z 1272-1301). Abgesehen davon, dass die Schüler häufig die Fragestellung nicht verstehen und auf die Hilfe der Studentinnen angewiesen sind, um diese richtige aufzufassen, benötigen sie auch umfassende Hilfestellungen, um bereits gemachte Bewegungserfahrungen und erworbenes Wissen in Beziehung mit der aktuellen Gesprächsthematik zu setzen. Es scheint daher keine kognitive Verknüpfung mit bereits gemachten Erfahrungen bzw. Vorwissen und den neuen Lerninhalten zu erfolgen, wenn die SchülerInnen von den Studierenden immer solange zur Beantwortung von Fragen herangeführt werden, bis die richtige Antwort gegeben wird.

7.5.2 Spezifika realisierter Sprechakte - Direktheit und Gerichtetheit der Äußerungen

Im Rahmen der Analyse konnte als explizites Spezifikum zur Direktheit und Gerichtetheit der eingesetzten Sprechakte des Verbalverhaltens der Studierenden festgestellt werden, dass dieses durchwegs in direkter Form an alle SchülerInnen gerichtet wird. Dabei ist allerdings interessant, dass die Studierenden im Zusammenhang von Deklarativäußerungen, wie beispielsweise motorischen Instruktionen im Rahmen von Inszenierungsgesprächen zur Organisation von Unterrichtsabläufen (Kategorie 10) sowie jenen zur richtigen Durchführung von Bewegungsabläufen (Kategorie 8), häufig zwischen den Personalpronomen „wir" und „ihr" wechseln. Während „ihr" sich dezidiert an die SchülerInnen als Bewegungsausführende in der nachfolgenden Szene richtet und damit festlegt, dass nur die SchülerInnen der Instruktion Folge zu leisten haben, impliziert eine „wir"-Formulierung, dass auch die Studierenden Teil des Unterrichtsinhaltes sind. Manche Studierenden ziehen in diesem Zusammenhang allerdings auch das Personalpronomen „du" heran (Beispiel: „Und jetzt gleich am Anfang so zum Einarbeiten sozusagen, werden wir gleich damit starten, dass wir gleich mal probieren unseren Puls zu messen. Und zwar, am besten machst du das, wenn ihr diese drei Finger hier, so in die Weich-

teile unter das Kinn einmal so ein bisschen drückt und dann solltet ihr euren Puls schon spüren." - Transkription 8, Z 13-29). Die Gerichtetheit ist dabei allerdings nicht plötzlich auf eine/n einzelne/n SchülerIn bezogen, sondern eigentlich sollen weiterhin alle SchülerInnen angesprochen werden. Dadurch deckt sich die Ausrichtung des Verbalverhaltens nicht mehr mit der sprachlichen Struktur, wenn eigentlich einzelne SchülerInnen angesprochen werden, der Inhalt und die Bedeutung sowie die Intention des Sprechakts allerdings weiterhin alle SchülerInnen betrifft. Die Äußerung als implizit performativer Sprechaktteil, wird daher erst mit einer richtigen Interpretation des Kontextes auf Seiten der SchülerInnen wirksam. Erst wenn diese die Gesprächssituation zwischen ihnen und der Lehrperson dahingehend auffassen, dass eine motorische Instruktion nicht nur als individuelle Bewegungsanweisung intendiert ist, sondern die Lehrperson die Intention verfolgt, dass alle SchülerInnen sich entsprechend der gegebenen Anweisung verhalten, wird die gewünschte Reaktion realisierbar.

Eine verschobene Gerichtetheit des Verbalverhaltens, ist ebenfalls im Zusammenhang mit der Beantwortung von Fragen zu beobachten. Obwohl ein/e einzelne/r SchülerIn, beispielsweise in einem Inszenierungsgespräch, eine Frage zur Organisation der nachfolgenden Szene stellt, wird die darauffolgende Antwort in vielen Fällen nicht an die einzelne Person gerichtet, sondern unter Verwendung des Personalpronomens „ihr" wiederum an die ganze Gruppe abgegeben. Wenn zum Beispiel ein Schüler fragt, was er im Rahmen eines Spiels machen soll, wenn er das Ziel erreicht hat, einen Ball in einem Reifen abzulegen, wird die Antwort wie folgend formuliert: „Dann lauft ihr wieder zurück, wieder passend." (Transkription 3, Z 387). Es erfolgt daher im Rahmen von Inszenierungsgesprächen häufig keine Zuwendung an individuelle SchülerInnen, sondern diesbezügliche Instruktionen werden wiederum an die ganze Klasse gerichtet. Diese Tendenz ist ebenfalls in Zusammenhang mit dem Annehmen und Eingehen auf Gefühle, Stimmungen und Gedanken der SchülerInnen (Kategorien 1 und 2) zu verzeichnen, wenn etwaige Einwände und Befürchtungen zwar durchwegs angenommen werden, diesbezügliche Äußerungen allerdings wiederum in vielen Fällen an alle SchülerInnen und nicht an die betreffende Einzelperson gerichtet werden. Beispiele repräsentieren die Äußerung „Ihr fällt da nicht" (Transkription 10, Z 269) des Studierenden als Antwort auf die Befürchtung einer einzelnen Schülerin, vom Kasten zu fallen oder jene einer Studentin aus Einheit 8, die auf den Hinweis eines Schülers, dass er aufgrund einer Verletzung nicht in vollem Ausmaß am Zirkeltraining teilnehmen könne, antwortet: „Ja, dann macht es mit geringen Belastungen. Konzentriert euch nur auf eure Bewegungen, dass ihr die gut ausführt und nicht auf den Umfang." (Transkription 8, Z 692-695).

Es ist zu vermuten, dass die fehlende Gerichtetheit auf Einzelpersonen, zumindest im Zusammenhang mit inszenierenden Verbalisierungen, in Anbetracht einer ökonomisierten Inszenierung der nachfolgenden Übung oder des Spiels erfolgt. Erfragte Informationen werden, zur Prophylaxe einer möglichen, mehrmaligen Wiederholung derselben Frage, gleich an alle weiter gegeben. Inwiefern dadurch das Verständnis der motorischen Instruktion bei Einzelpersonen gesichert werden kann bzw. inwiefern alle anderen SchülerInnen die abgegebene Instruktion als für sie selbst relevant auffassen, ist zu hinterfragen. Es ist diesbezüglich abzuwiegen, inwiefern eine kommunale Gerichtetheit des, auf Einzelfragen aufbauenden Verbalverhaltens zu einer erfolgreichen Realisierbarkeit der inszenierten Unterrichtsinhalte beiträgt, wenn sich trotz einer Ausrichtung auf alle SchülerInnen, wiederum einzelne, aufgrund eines fehlenden Bezuges zu ihrer Kontextinterpretation, nicht angesprochen fühlen.

Ebenso wie Wechsel in der Gerichtetheit des Verbalverhaltens in didaktischen Gesprächssituationen zu verzeichnen sind, so sind auch Veränderungen in der Direktheit der gesetzten Sprechakte beobachtbar. Als repräsentatives Beispiel können dafür vor allem Äußerungen zur

Disziplinierung von SchülerInnenverhalten (Kategorie 15) zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb der Gesprächsverläufe angeführt werden. So formulieren Studierende eine Aufforderung, Anweisung oder einen Befehl still zu sein und zuzuhören, häufig als implizit performativen Sprechakt. Dieser wird demnach erotetisch in Form einer Frage als syntaktischer Interrogativsatz und nicht als direktiver Imperativsatz an die SchülerInnen gerichtet. Beispiele dafür sind: „Kannst du dich bitte auch hinsetzen?" (Transkription 3, Z 319), „Entschuldigung? Hört ihr kurz zu?" (Transkription 5, Z 663-665) oder „Könnt ihr mir kurz zuhören bitte?" (Transkription 9, Z 201). Aufgrund der geltenden Konvention, dass die SchülerInnen im Unterricht still sein und zuhören müssen, wenn die Lehrperson spricht sowie ihrer erlernten Fähigkeit, Interrogativsätze als Imperativsätze aufgrund einer folgerichtigen Situationsinterpretation aufzufassen, sind indirekte Verhaltenskorrekturen trotz einer fehlenden Übereinstimmung der Intention und der Form des Sprechaktes, überwiegend erfolgreich. Die SchülerInnen erkennen, dass die Bestandteile des erotetischen Sprechaktes, wie das Modalverb „könnt" und die Übereinstimmung von Subjekt als Adressat der Äußerung, erfüllt sind und es sich demnach um einen Befehl und nicht um eine Frage handelt (vgl. Sinclair & Coulthard, 1977, S. 60 f.). Die SchülerInnen fassen die Äußerung aufgrund einer folgerichtigen Kontextinterpretation als Anweisung auf, obwohl die Formulierung einer diesbezüglichen Frage, ihnen durch die Diskrepanz zwischen der grundillokutionären Eigenschaft der Syntax und der tatsächlichen illokutionären Funktion (vgl. Sökeland, 1980, S. 89), eigentlich die Wahlmöglichkeit eröffnet, still zu sein oder weiter zu sprechen.

Möglicherweise geschieht die erotetische Formulierung von Befehlen, in Anbetracht des Anspruches an die Studierenden nach einem symmetrisch-wertschätzenden Umgang mit den SchülerInnen. Dieser erfordert eine reversible Zuwendung zu den Kindern- und Jugendlichen, was möglicherweise in Form einer Frage als weniger autoritär empfunden wird. Die Formulierung von Fragen mit korrigierender Intention ist aus didaktischer Sicht allerdings zu vermeiden, wenn die Realisierung der intentionalisierten Handlung dadurch nicht als unbedingt zu erfüllende Verhaltensrichtlinie formuliert wird, sondern einzig von der Interpretationsfähigkeit des/der SchülerIn und vor allem des Willens dazu abhängig wird.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Disziplinierungen häufig abwechselnd als Anweisung, dann als Frage und nachfolgend, wie auch schon im Zusammenhang mit der wiederholten Formulierung von motorischen Instruktionen, wieder als reduzierter Befehl formuliert werden. Ein Beispiel repräsentieren die verbalen Disziplinierungsversuche einer der beiden Studentinnen aus Einheit 1, wenn diese zuerst den globalen Befehl „Bleibt da!" (Transkription 1, Z 158) abgibt, dann die Frage formuliert „Bleibt da bitte noch?" (Transkription 1, Z 159) und letztlich die Direktheit ihres Disziplinierungsversuches wieder herstellt, indem sie den Befehl „Du bleibst da!" (Transkription 1, Z 160) sogar an einen ausgewählten Schüler gerichtet verbalisiert. Häufig erfolgt somit ebenfalls zuerst eine kommunale Formulierung der Verhaltenskorrektur, die dann zunehmend in eine individuell gerichtete Äußerung übergeht, wenn nur noch einzelne SchülerInnen der Anweisung nicht Folge leisten.

7.5.3 Aspekte zum typischen Einsatz unterschiedlicher Sprachformen

7.5.3.1 Einsatz von Fach- und Verständigungssprache

In Kapitel 6.4.1 konnten, aufbauend auf der Differenzierung von Priesemann (vgl. 1971, S. 24), die Fach- und Verständigungssprache als die zwei grundlegenden Formen des sportlehrerInnenzentrierten Verbalverhaltens ausgemacht werden. In diesem Zusammenhang wurde der Einsatz von fachspezifischen Termini als Anwendung einer Fachsprache tituliert, die durch die Verwendung einer Verständigungssprache umsetzbar wird. Dies geschieht, indem die Verständigungssprache zu einer verständigungsorientierten Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen eingesetzt wird und dadurch unter anderem zum Aufbau eines identischen, fachbezogenen Zeichenrepertoires von Lehrpersonen und SchülerInnen beiträgt.

Im Rahmen der Unterrichtseinheiten konnte erhoben werden, dass der Einsatz einer sportspezifischen Fachsprache, von Lehrperson zu Lehrperson stark variiert. Während einige Studierenden nur wenige Fachtermini in beispielsweise Erklärungen von SchülerInnenaktivitäten im Rahmen von Spielinszenierungen einfließen lassen, gehen andere stärker darauf ein und versuchen ihre Verbalisierungen, entsprechend des jeweiligen Stundenthemas, auf sportartencharakteristische Fachbegriffe auszurichten. Der quantitative Umfang der eingesetzten Fachtermini mag darauf basieren, welchen SportlehrerInnentyp die jeweiligen Studierenden verkörpern (siehe Kapitel 6.3.2.1). Aufgrund der Charakteristik der vorliegenden Aufzeichnungsdaten kann darüber im Rahmen dieser Analyse allerdings kein Rückschluss gezogen werden. Aufbauend auf der Unterstützungsfunktion der Verständigungssprache für fachorientierte Verbalisierungen ist erwähnenswert, dass der Einsatz von fachterminologischen Äußerungen durch die Studierenden, in einigen Fällen in Kombination mit nachfolgenden Paraphrasierungen erfolgt. Die StudentInnen verwenden demnach einen fachspezifischen Begriff und erläutern diesen sofort im Anschluss verstehensorientiert mithilfe von Umschreibung, Zusammenfassung oder Präzisierungen. Beispiele dafür repräsentieren die Erklärung einer Studentin gegenüber den Schülern, welche Funktion die Add- bzw. Abduktorengruppe bei Bewegungen des Beines übernimmt (Transkription 6, Z 349-360) sowie die Erläuterung spezifischer Positionsbezeichnungen aus dem Football, die ein Student zur Inszenierung eines Flagfootballspiels vornimmt (Transkription 2, Z 142-206).

Es scheint daher so, dass die Verwendung fachbezogener Termini ohne damit verbundene verständigungsbasierte Sprachanwendung, für die Studierenden nicht umsetzbar ist. Der Grund dafür liegt möglicherweise im Anspruch an die Studierenden nach einer didaktisch fundierten Unterrichtsplanung, der im Rahmen der Unterrichtspraktischen Studien an sie gestellt wird. Dadurch erfolgt eine automatische Ergänzung der Fachsprache durch die Verständigungssprache, wenn die Studierenden die Verbindung von Fach- und Verständigungssprache, aufbauend auf Memmert (vgl. 1970, S. 54), als grundlegenden Teil einer solchen, didaktisch fundierten Unterrichtsplanung ansehen. Diesbezüglich ist allerdings kritisch zu hinterfragen, ob die Verwendung verständigungsorientierter Äußerungen im Rahmen von didaktisch relevanten Gesprächen, tatsächlich aufgrund didaktischer Überlegungen in Hinblick auf das Ziel der Unterrichtseinheit oder in Abhängigkeit des Lernalters der SchülerInnen sowie ihres Lerntempos getroffen werden.

Aufbauend auf eigenen Erfahrungen, kann eine Begründung für die oftmalige Kombination von Fach- und Verständigungssprache, auch im geringen Grad des gegenseitigen Kennens zwischen den Studierenden und den SchülerInnen liegen. Immerhin unterrichten die auszubilden-

den Lehrpersonen die Klasse nur über ein paar Monate hinweg und die verantwortlichen StundenleiterInnen wechseln ständig, wodurch die Studierenden daher keinen persönlichen Bezug zu den SchülerInnen aufbauen können. Dieses fehlende Bezugsverhältnis führt dazu, dass sich vor allem jene Studierenden, die zu Beginn des Semesters in den ersten Unterrichtseinheiten unterrichten, nicht sicher sein können, über welches fachspezifische Wissen die SchülerInnen bereits verfügen. Darauf aufbauend werden Fachsprachentermini, falls diese überhaupt zum Einsatz kommen, zur Gewährleistung der Umsetzbarkeit von beispielsweise Spiel- und Übungserklärungen, bevorzugt durch verständigungsorientierte Paraphrasierungen begleitet.

Im Zusammenhang mit der gewünschten Erfolgsgarantie der Unterrichtsinhalte, die sich in Anbetracht der Tatsache ergibt, dass mehrere StudienkollegInnen die eigene Unterrichtstätigkeit beobachten, kann sich der Verzicht auf die alleinige Verwendung von fachspezifischen Termini ebenfalls dadurch ergeben, dass die unterrichtenden Studierenden sich in einer vermeintlichen Bewertungssituation befinden. Auch wenn es nicht Ziel der Unterrichtspraktischen Studien ist, zu einer Fremdbewertung der gezeigten Unterrichtstätigkeit zu gelangen, haben die Studierenden aufbauend darauf Angst vor dem Scheitern ihrer inszenierten Inhalte, wenn die SchülerInnen nicht über das gleiche fachspezifische Begriffsrepertoire verfügen und Fachworte aufgrund deren Unkenntnis nicht richtig interpretieren können. Dieses Nichtverstehen könnte daher zu einer mangelhaften Umsetzung der geplanten Unterrichtsinhalte führen, was wiederum die eigene Souveränität während des Unterrichtens gefährden könnte. Die Studierenden haben somit Angst vor Kommunikation (siehe Kapitel 3.6.1) und vermeiden daher die alleinige Verwendung fachorientierte Äußerungen, die ein höheres Potenzial für Nichtverstehen auf gegenständlicher Ebene (siehe Kapitel 2.8.2) mitbringen, als eine verstehensorientierte Paraphrasierung derselben.

7.5.3.2 Sprachformen zur Orientierung im Unterrichtszusammenhang

Im Rahmen von vorwiegend Planungsgesprächen, aber auch am Beginn von Inszenierungsgesprächen, die hauptsächlich im Zusammenhang mit den Unterrichtstätigkeiten der Studierenden aus UPS 3 zu beobachten sind, geben die Lehrpersonen den SchülerInnen oftmals eine Orientierung darüber, welche Inhalte sie für ihre Unterrichtseinheit geplant haben und ob dabei ein Rückgriff auf Inhalte aus bereits stattgefundenen Einheiten erfolgt. Die diesbezüglichen Verbalhandlungen sind vor allem der Kategorie 16 zuzuordnen, wenn die Studierenden Hinweise über ein vergangenes, gegenwärtiges oder zugkünftiges Ereignis im Sportunterricht geben bzw. Bemerkungen zu einer Situation oder eines Zustandes machen. Das Verbalverhalten weist dabei allerdings, entsprechend der Kategoriendefinition, keinen präaktionalen, aktionalen oder postaktionalen Charakter auf (vgl. Kleiner, 1989, S. 96).

Um Äußerungen in Hinblick auf diese Zielsetzung zu formulieren, bedienen sich die Studierenden häufig Feststellungen, indem sie im Zusammenhang mit beispielsweise Rückgriffen auf Inhalte aus vorhergehenden Unterrichtseinheiten, diese zusammenfassen und beschreiben. Ein Beispiel repräsentiert die Aussage einer Studentin aus Einheit 3, wenn sie mit „Wir machen heute keine neuen Regeln, ich glaube ihr wisst das alles noch vom letzten Mal" (Transkription 3, Z 133-134), die Schüler zu Organisationszwecken darauf hinweisen will, dass sie bereits wissen, worum es geht. Dabei entspricht die Funktion der Feststellung als illokutionärer Sprechakt in Form eines Deklarativsatzes mit repräsentativer Funktion, der von Priesemann (vgl. 1978, S. 107 ff.) festgelegten, didaktischen Zielsetzung zur sprachlich kommunizierten Umsetzung organisatorischer Zwecke. Die Schüler sollen erkennen, dass sie bereits wissen, worum es geht und daher keine Verständnisprobleme existieren, die die Umsetzung der Szene

gefährden. Problematisch ist allerdings im Zusammenhang mit der Äußerung der Studierenden, dass sie mit der anschließenden, repräsentativen Behauptung „Ich glaube, das wisst ihr alle noch vom letzten Mal" (Transkription 3, Z 134) eine Vermutung darüber anstellt, dass die Schüler sich über die Inhalte der Unterrichtseinheiten soweit orientieren können, dass ein lückenloser Transfer bereits gemachter Erfahrungen in den aktuellen Zusammenhang möglich ist. Inwiefern dies tatsächlich zutrifft, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden und stellt daher möglicherweise eine Kommunikationsbarriere zwischen Lehrperson und Schülern dar, wenn die Schüler einen anderen tatsächlichen Erfahrungsschatz mitbringen, als von der Lehrperson angenommen wird.

7.5.3.3 Sprachformen zur Motorik-Instruktion

Inszenierungsgespräche scheinen einen besonders großen Teil der im Unterricht realisierten Gesprächssituationen auszumachen. Aufgrund ihrer Zielsetzung zur Voraussetzungsschaffung einer Szenenumsetzung, beinhaltet das Verbalverhalten in diesen Kommunikationssituationen vielfach einen hohen Anteil an Motorik-Instruktionen. Diese werden sowohl zur Organisation des nachfolgenden Spiel- bzw. Übungsablaufes (Kategorie 10), als auch zur Inszenierung der richtigen Bewegungsausführung (Kategorie 8) verbalisiert. Die Sprachverwendung erhält in diesem Zusammenhang somit eine Instruktionsfunktion, wenn das Zustandekommen der Bewegungsausführung, durch die Verbalisierung im Hinblick auf Art der Durchführung, Abfolge und Strukturierung, geklärt wird.

Interessant ist dabei der Aspekt, dass in vielen Fällen zuerst eine Instruktion betreffend der Organisation des Unterrichtsinhaltes erfolgt, bevor die SchülerInnen mit den ausführungsrelevanten Hinweisen zur Bewegungsrealisierung konfrontiert werden. Dies entspricht wiederum der von Sinclair und Coulthard (vgl. 1977, S. 55 ff.) analysierten Strukturierung von Unterrichtsgesprächen.

Sprachformen, welche die Studierenden zur Verbalisierung der organisationsrelevanten Motorikinstruktionen verwenden, umfassen weitgehend Anweisungen und Aufforderungen bzw. bei mehrmaligem Ignorieren der vorhergehenden Aufforderung, wiederum Befehle mit direkten illokutionären Sprechaktanteilen. Die grundlegende Zielsetzung dahinter, repräsentiert eine Steuerung des SchülerInnenverhaltens in Anbetracht der organisatorischen- oder durchführungsrelevanten Kontextualisierung der Verbalisierung. „Ihr besprecht jetzt in der Gruppe, welche Strategie ihr am besten umsetzen könnt. (…)" (Transkription 1, Z 162-165) zielt darauf ab, die SchülerInnen zur selbstständigen Planung ihres Spielzuges und damit einer erfolgreichen Durchführung der bewegungsrelevanten Inhalte anzuleiten sowie einen kognitiven Lernprozess zu initialisieren. In organisatorischer Hinsicht hat die Äußerung die didaktische Funktion, die SchülerInnen auf die Durchführung des Spiels vorzubereiten und dessen Inszenierungsversuche somit erfolgreich werden zu lassen. Dabei stellt die Lehrperson, ebenso wie bei der Inszenierung von Gesprächssituationen, durch die Verwendung des Personalpronomens „ihr" und des deiktischen Temporaladverbs „jetzt", einen Bezug zwischen dem inszenierten Spielverlauf und der realen Szene her (vgl. Kuhlmann, 1986, S. 65). Hinter dem explizit formulierten, performativen Sprechaktteil steht somit die Intention, die vorgesehenen SchülerInnenaktivitäten im Zusammenhang mit dem geplanten Unterrichtsinhalt zu realisieren, indem die SchülerInnen direktiv dazu veranlasst werden, eine vorgesehene Handlung auch tatsächlich durchzuführen. Die Auffassung Digels (vgl. 1980, S. 80), wonach die Sprachform Aufforderung eine starke Lenkungsfunktion der kognitiven und körperlichen SchülerInnenaktivitäten verkörpert, scheint daher gegeben zu sein. Dabei wird diese im Rahmen der Unterrichtstätigkeit von Stu-

dierenden in unterrichtspraktischen Einheiten, sehr häufig nicht nur in Zusammenhang mit bewegungs- und organisationsbezogenen Motorikinstruktionen, sondern, wie bereits erwähnt, auch im Rahmen disziplinärer Verbalisierungen eingesetzt.

7.5.3.4 Verbalverhalten in Zusammenhang mit Motorik Feedback und Loben

Äußerungen, die ein Feedback zur motorischen Aktivität der SchülerInnen im Zusammenhang mit Übungsausführungen oder Spielen beinhalten, werden häufig postaktional an gleich mehrere SchülerInnen in einer Gruppe bzw. die ganze Klasse und seltener an einzelne SchülerInnen gerichtet (Kategorie 12). Die Rückmeldung umfasst dabei eine verbale Beschreibung der beobachtenden SchülerInnenaktivitäten während eines Spiels oder einer Übung zur richtigen Bewegungsausführung. Die Sprachverwendung übernimmt daher eine Lernfunktion. Die Beschreibung durch Formulierungen wie „Soll ich euch von außen was sagen?" (Transkription 5, Z 1539), „Also wir haben euch jetzt beobachtet, wie ihr mitbekommen habt und wir haben schon auch gesehen, dass ihr euch strategisch ein bisschen verbessert habt" (Transkription 1, Z 1153-1156) sowie „Ich finde trotzdem, ihr habt es dann gut geregelt das Spiel am Ende" (Transkription 3, Z 1360-1362) repräsentieren typische Beispiele. Dazu funktionelle Sprechaktteile sind, sofern es sich um eine postaktionale Feedbackformulierung (Kategorie 12) handelt, daher vorwiegend als lokutionär zu definieren. Dies trifft zu, wenn Aussagen konstativ bzw. evaluativ zu den vorhergehenden Bewegungsausführungen gemacht werden, ohne dadurch auf die Veränderung eines anschließenden Handlungsvollzuges einzuwirken. Ist dies der Fall, kommen illokutionäre Sprechaktteile mit performativer Funktionalität zum Einsatz. Diese manifestieren sich durch Direktiva, in Form von motorisch-instruktiven Anweisungen zur nachfolgenden, verbesserten Wiederholung der Bewegungsausführungen. Als Beispiel kann die Verbalisierung von Feedback aus Einheit 2 herangezogen werden, wenn der Student den Schülern die Rückmeldung gibt, wie sie einen Football fangen sollen und nachfolgend versucht, eine Instruktion für weitere Fangversuche zu geben: „Ihr macht es eh richtig, wenn der Ball von oben kommt, fangt ihr ihn so. Wenn ihr hier unten fangen wollt, fang ihn mit dem ganzen Körper. Haltet nicht nur so die Hände hin (…)." (Transkription 2, Z 367-378)

Den beiden Formen von Feedbackverbalisierungen ist allerdings gemein, dass sie vorwiegend den persönlichen Eindruck der Studierenden über die Qualität der motorischen Aktivitäten der SchülerInnen wiedergeben. Besonders im Zusammenhang mit Evaluativa, werden SchülerInnen daher oftmals mit subjektiven Wahrnehmungen konfrontiert. In einigen Fällen werden diese subjektiven Eindrücke aber durchaus mit einer Beschreibung des Ist-Standes der Bewegungen kombiniert. Beispiel dafür ist: „Ihr macht es eh richtig, wenn der Ball von oben kommt, fangt ihr ihn so" (Transkription 2 Z 376-378).

Auffällig ist dabei, dass Feedback zu motorischen Aktivitäten, vorwiegend wiederum an SchülerInnengruppen oder an alle SchülerInnen abgegeben wird und seltener individuell an einzelne SchülerInnen gerichtet ist. Die bereits sehr früh formulierte Forderung von Bollnow (1965) nach einer Formulierung von speziell gerichteten Aussagen, um im Zusammenhang mit der Vergabe von Feedback, Interferenzen in den Lernfortschritten einzelner SchülerInnen zu vermeiden (Kapitel 3.5.5), wird daher in vielen Fällen nicht erfüllt. Feedbackunterstützende oder lösungsorientierte Erklärungen zur Bewältigung der Bewegung oder der Spielsituation werden dabei häufig, aber nicht immer formuliert und scheinbar eher von Studierenden verbalisiert, die sich in curricular weiter fortgeschrittenen Lehrveranstaltungen befinden. Beispiele dafür sind „Beim ersten Spiel habt ihr einen Totalangriff gemacht, einen überlegten und beim zweiten wart ihr zögerlicher und die haben euch dann trotzdem gefangen. Überlegt euch bitte als Angreifer einen Spielzug, wie ihr angreifen wollt und zieht das dann durch." (Transkription 5, Z1545-1547) oder „Du bist richtig angelaufen, hast sieben Schritte gemacht. Mach jetzt nur drei Schritte. Das andere ist zu schwer" (Transkription 4, Z 1262-1272) sowie „Wenn ihr hier unten fangen wollt, fangt ihn mit dem ganzen Körper. Haltet nicht nur so die Hände hin und

macht den hier, schaut, dass ihr mit dem ganzen Körper so fangt" (Transkription 2, Z 380-385). Ziel ist es, den SchülerInnen durch den Vergleich des Ist-Standes ihrer Bewegungsausführung mit einem Soll-Wert derselben aufzuzeigen, wie die betreffenden Bewegungen besser realisiert werden können. Im Zusammenhang von postaktionalem Motorik-Feedback verwenden die Studierenden daher häufig Bewegungsbeschreibungen, indem sie mit Hilfe alltagssprachlicher Begriffe versuchen, Aussagen zur richtigen Bewegungsdurchführen zu tätigen. Dabei umschreiben sie die richtige Haltung von Körperteilen und geben Hinweise zu ihrer Ausführungsrichtung und -modalität. Auffällig ist dabei, dass die Studierenden dafür häufig ihren Körper zur Unterstützung heranziehen. Während sie sprechen, zeigen sie vor was sie mit der Beschreibung meinen, wobei in vielen Fällen dabei eine Reduzierung der Verbalisierung vorgenommen wird, wenn die gezeigten Bewegungen nur mit Formulierungen wie „Haltet nicht nur so die Hände hin und macht den hier (…)" (Transkription 2, Z 380) begleitet werden.

Des Weiteren scheinen Studierende aus Lehrveranstaltungen zu Beginn der didaktischen Ausbildung, weitaus weniger Motorik-Feedback abzugeben, als jene Studierenden, die bereits im Rahmen von UPS 2 und UPS 3 unterrichten. Ob dies in einem direkten Kausalzusammenhang zu dem Eindruck steht, dass Studierende aus UPS 1 weniger Verarbeitungsgespräche inszenieren, in deren Zusammenhang motorisches Feedback abgegeben werden würde, wäre im Rahmen von weiterführenden Untersuchungen zu den charakteristischen Eigenschaften des Verbalverhaltens von Studierenden in didaktisch relevanten Unterrichtssituationen zu hinterfragen.

Interessant ist ebenfalls, dass Studierende aus UPS 1 und 2 scheinbar dazu neigen, am Ende der Unterrichtseinheit Feedback von den SchülerInnen über ihre eigene Unterrichtstätigkeit und ihre umgesetzten Unterrichtsinhalte einzuholen, anstatt welches an die SchülerInnen zu geben. Dabei scheint es wichtig zu sein, was die SchülerInnen über die realisierten Übungen und Spiele denken, wenn oftmals die Frage gestellt wird, wie der Unterricht den SchülerInnen gefallen hätte. (Beispiel: „Wie war die Stunde für euch?" - Transkription 7, Z 633).

Lehrveranstaltungsübergreifend konnte festgestellt werden, dass das Loben von Verhalten, Bewegungsausführungen oder Spielrealisierungen, in vielen Fällen durch Äußerungen wie „Sehr gut!", „Genau!", „Richtig!" oder „Super!" erfolgt. Da ein großer Umfang an lobenden Äußerungen ohne Zusatzerklärung (Kategorie 4) formuliert wird, scheint es so, also ob auf eine Erläuterung jener Aspekte, die besonders gut realisiert wurden, verzichtet wird. Für die SchülerInnen geht dadurch allerdings die Fokussierung auf jenen Bewegungs- bzw. Verhaltensanteil verloren, dessen Umsetzung besonders erfolgreich war und ein Lob wert ist.

Äußerungen, die eine Zusatzerklärung enthalten (Kategorie 3), repräsentieren Formulierungen wie beispielsweise „Das sind drei Sachen, das ist jetzt schon super" (Transkription 6, Z 1227), „Aber ihr habt das super gemacht, ich habe echt gemerkt, ihr habt etwas dazugelernt" (Transkription 5, Z 1639-1641) oder „Jetzt habt ihr alle fünf, sehr gut!" (Transkription 7, Z 665). Auffällig ist dabei allerdings wiederum, dass das folgerichtige Verstehen des Lobes, nur in Zusammenhang mit der richtigen Kontextinterpretation erfolgen kann, da der Gegenstand der lobenden Äußerung nicht explizit genannt wird.

Im Zusammenhang mit lobenden Verbalhandlungen ist ebenfalls auffällig, dass scheinbar vor allem Loben mit Zusatzerklärung in vielen Fällen in Zusammenhang mit der Abgabe von postaktionalem Motorik-Feedback (Kategorie 12) erfolgt, während die SchülerInnen inaktiv sind. Ebenfalls charakteristisch scheint zu sein, dass es sehr häufig an alle SchülerInnen gerichtet ist, sodass eine Hinwendung zu individuellen Personen kaum stattfindet.

7.5.3.5 Unvollständige Aussagen

Im Zusammenhang mit dem Verbalverhalten der Studierenden ist neben den bereits genannten Aspekten weiters auffällig, dass begonnene Äußerungen häufig abgebrochen werden. Gründe für die unvollständigen Aussagen sind zum einen Aussagen von SchülerInnen, die den gerade sprechenden Studierenden ins Wort fallen. Weiters scheint in vielen Fällen ein Abbruch der Verbalisierung zu erfolgen, wenn dem/der Studierenden beispielsweise eine bessere Formulierungsweise für den aktuellen Sachverhalt einfällt, von dem er/sie überzeugt ist, dass zielführender mit den SchülerInnen kommuniziert werden kann. Kuhlmann (vgl. 1986, S. 86) sieht in Zusammenhang mit abgebrochenen Inszenierungsversuchen, das Wirken einer „kognitiven Karte" über den Szenenablauf in der Vorstellung der Lehrperson, als Grund für den Abbruch an. Abgebrochen wird somit, wenn die kognitive Karte im ersten Versuch nicht entsprechend der eigenen Vorstellung verbalisiert werden kann. Ein Beispiel dafür ist: „Wir werden' Es ist vom Prinzip her ein ähnliches Spiel. Ich hab euch eine Skizze mitgebracht. Es gibt' wir haben die Mittellinie, das ist diese Linie da, seht ihr die?" (Transkription 5, Z 1262-1270).

Besonders interessant ist das Auftreten von unvollständigen Aussagen allerdings dann, wenn die Studierenden, etwa im Rahmen von Inszenierungsgesprächen, im Vorfeld eine motorische Instruktion zur organisatorischen Zweckrealisierung abgegeben haben, die um eine weitere Verbalisierung ergänzt werden möchte, sie jedoch nicht mehr den Eindruck haben, dass die SchülerInnen ihnen noch Aufmerksamkeit schenken. Dies hängt damit zusammen, dass die SchülerInnen häufig bereits aufspringen, um der ersten motorischen Instruktion Folge zu leisten, obwohl die Lehrperson mit ihrer Formulierung des Sachverhaltens noch gar nicht fertig ist. Als Reaktion darauf sind zwei lehrerInnenzentrierte Verhaltensweisen festzuhalten. Einige Studierende brechen die Aussage ab, um eine disziplinäre Verbalisierung mit organisatorisch-instruktivem Charakter abzugeben und den SchülerInnen zu kommunizieren, dass sie noch sitzen bleiben sollen. Andere lassen die abgebrochene Aussage stehen und die SchülerInnen gewähren. Ein Bespiel für Gewährenlassen repräsentiert eine Situation aus Einheit 5, wenn der Studierende gerade etwas erklärt, die Schüler aber bereits miteinander über ihre Spielzüge in der Gruppe für das gerade inszenierte Spiel sprechen. Der Student bricht daraufhin seine Verbalisierung ab und geht zu einer ganz anderen Tätigkeit über: „Also wir spielen noch einen Durchgang, macht euch noch einmal kurz aus'" (Transkription 5, Z 1486-1487).

Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, mittels Methoden der Konversationsanalyse und unter Einsatz des Kategoriesystems zur Analyse des Verbalverhaltens im Sportunterricht (KAVS I) nach Kleiner (1981), zu einer Erfassung, Analyse und Interpretation des aufgezeichneten Verbalverhaltens von Studierenden in unterrichtspraktischen Ausbildungsstunden des Lehramtsstudiums Bewegung- und Sport am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien zu gelangen. Dabei stand die Beantwortung folgender Forschungsfragen im Zentrum des Interesses und beeinflussten die gewählte Perspektive der Analysetätigkeit:

- Inwieweit bedienen sich Lehramtsstudierende in den berufsvorbildenden Praxislehrveranstaltungen „Unterrichtspraktische Studien" des Faches Bewegung und Sport der Sprache als Medium zur Initiierung und Inszenierung von didaktisch relevanten Handlungssituationen?
- Welche sprachlichen Mittel bzw. Sprachformen kommen in genannten Situationen in Rahmen der Unterrichtstätigkeit von Lehramtsstudierenden zum Einsatz und sind in diesem Zusammenhang spezifische Sprachstrukturen erkennbar?
- Welche Funktionen übernehmen diese verwendeten sprachlichen Formen im Hinblick auf die Gestaltung didaktischer Situationen?

Aufgrund einer fehlenden statistischen Auswertung der erhobenen Daten und der interpretativ gewonnen Ergebnisse im Rahmen einer qualitativen Forschungstätigkeit, ist diese Arbeit als Erfassung des Ist-Zustandes der aufgezeichneten Verbalhandlungen zu verstehen. Von Vergleichsdarstellungen, die eine quantitative Auswertung erforderlich gemacht hätten, wurde daher abgesehen.

Die Anwendung der Konversationsanalyse als Werkzeug zur Durchführung der Analysetätigkeit konnte, trotz einiger Perspektivendivergenzen in den geltenden Anwendungskonventionen, für den Rahmen der Forschungsarbeitet gerechtfertigt werden. Der Datenpool, der zur Analyse herangezogen wurde, umfassten elf Aufnahmen von Studierenden, die TeilnehmerInnen aus Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen im Curriculum des Lehramtsstudiums ausmachen.

Die Analyse zum lehrerInnenzentrierten Verbalverhalten wurde vor dem Hintergrund durchgeführt, dass der Bewegungs- und Sportunterricht ebenso ein Unterrichtsfach ist, das nicht auf Sprache zur didaktischen Realisierung von Lern- und Lehrprozessen verzichten kann. Dafür spricht die Revidierung einer ausschließlichen Fokussierung auf die Vermittlung (sport-)motorischer Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten. Der Sportunterricht bietet somit einen Zusammenhang, in dem auf unterschiedlichste Weise miteinander gesprochen wird und Lehrperson und SchülerInnen in einen vielschichtigen dialogischen Kommunikationsprozess miteinander treten. Grundlegend für diese Erkenntnis ist unter anderem die von Watzlawick (1969/2003) formulierte Prämisse, dass jegliches Verhalten einer Person niemals ohne kommunikativen Charakter sein kann (Axiom 1). Der enorme Umfang an verbalen sowie nonverbalen Kommunikationsvorgängen, die sich somit auch im Sportunterricht zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen ergeben, macht eine Fokussierung auf bestimmte Kommunikationssituationen erforderlich, wenn lediglich eine Konzentration auf Aspekte des lehrerInnenzentrierten Verbalverhaltens erfolgen soll. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde dies durch die Fokussierung auf didaktisch relevante Gesprächssituationen in Form von Planungs- Verarbeitungs- sowie Inszenierungsgesprächen (Kuhlmann, 1997), im Zusammenhang mit prä-, aktionalen- und post-

aktionalen Phasen (Drexler, 1975) des sportunterrichtsspezifischen Handlungsgefüges zwischen SportlehrerInnen und SchülerInnen vorgenommen. Mit dieser Einschränkung des Forschungsfeldes auf verbale Kommunikation, erfolgte ein Ausschluss der nonverbalen Kommunikation durch Körpersprache sowie durch den Einsatz geschriebener Sprache in Form von beispielsweise Arbeitsblättern oder verschriftlichten Erklärungen. Damit konnte das gesammelte Datenmaterial auf jene Situationen verbaler Kommunikation eingegrenzt werden, die eine Beantwortung der Forschungsfrage nach der didaktischen Bedeutung der eingesetzten Sprachformen und der strukturellen Spezifität der verwendeten Sprechakte zulassen.

Als grundlegende Ergebnisse der Analyse kann, in Hinblick auf die Beantwortung dieser eingangs gestellten Fragen, angeführt werden, dass der Einsatz verschiedener Sprachformen, im Zusammenhang mit der jeweiligen Gesprächssituation und der dahinter stehenden didaktischen Intention der Lehrperson steht.

Die Verbalisierung der Sprachformen erfolgt durch die Setzung von scheinbar vorwiegend illokutionären Sprechakten, wobei häufig performative Strukturen in impliziter sowie expliziter Form erkannt werden konnten. Beobachtete linguistische Detailstrukturen umfassen Direktiva in Form von direkten bzw. indirekten Befehlen, die als Imperativsatz, aber in vielen Fällen auch erotetisch als Frage formuliert werden, wodurch die tatsächliche Realisierung der Intention, in Abhängigkeit von der Interpretationsfähigkeit bzw. des Willens zur folgerichtigen Kontextdeutung der SchülerInnen gestellt wird. Dies passiert des Öfteren in Zusammenhang mit Disziplinierungsäußerungen. Im Rahmen von postaktionalen Feedbackaussagen konnte festgestellt werden, dass Rückmeldungen vorwiegend durch lokutionäre Sprechaktteile, in Form von konstativen und evaluativen Verbalisierungen an häufig alle SchülerInnen abgegeben werden. Dabei scheint es von der jeweiligen Gesprächssituation abzuhängen, ob das Feedback den Abschluss der Handlungssequenz umfasst und daher eine rein lokutionär evaluative Sprechaktsetzung erfolgt oder ob die SchülerInnen zu einer Verbesserung einer direkt nachfolgenden Bewegungsausführung gebracht werden sollen. Letzteres bedingt eine Verbalisierung mit wiederum illokutionärem Charakter und performativer Funktionalität. Ist dies der Fall, werden häufig Direktiva in Form von motorisch-instruktiven Anweisungen zur nachfolgenden, verbesserten Wiederholung der Bewegungsausführungen eingesetzt.

Als weitere Sprachformen, denen sich Studierende in didaktischen Unterrichtssituationen bedienen, konnten Feststellungen im Rahmen illokutionärer Sprechaktsetzungen durch Deklarativsätze mit repräsentativer Funktion erkannt werden. Diese dienen dabei scheinbar vorwiegend der Umsetzung organisatorischer Zwecke. Im Zusammenhang mit Fragen konnte zu der Erkenntnis gelangt werden, dass sie als prozessorientierte Fragen verbalisiert werden, um eine Initialisierung von kognitiven, sozial-affektiven sowie motorischen Lernprozessen zu realisieren. Die Realisierung der Lernprozesse durch dahingehende Fragestellungen scheint allerdings, aufgrund einer zu eng gewählten Zielsetzung der Fragen sowie einer nicht entsprechenden Art der Gesprächsführung, eher zu einer Entwicklung von LehrerInnenvorträgen mit Regiefunktion beizutragen. Eine selbstständige In-Beziehung-Setzung von bereits erworbenem Wissen mit neuen Lerninhalten, wird dadurch weniger unterstützt.

In Zusammenhang mit eröffnenden Gesprächsanteilen, die einen organisatorisch ersten Schritt im typischen Verlauf der Gesprächsführung repräsentieren, konnte eine Kopplung der Verbalisierungen an eine Vielzahl rahmensetzender Markierungen und Lokal- sowie Temporaldeiktika beobachtet werden. Die Sprachverwendung in Form von motorischen Instruktionen, erhält dadurch eine starke Organisationsfunktion. Im Hinblick auf weitere Funktionen, die Sprache im Handlungsgefüge sportdidaktisch relevanter Gesprächssituationen übernimmt, konnte festgestellt werden, dass diese sich entsprechend der Auffassung von Wittgenstein (1971),

erst im Kontext der jeweiligen Gesprächssituation ergibt. Hat die Sprachverwendung im Rahmen von Planungs- und Inszenierungsgesprächen vorwiegend eine organisatorisch-instruktive Funktion, übernimmt sie in Verarbeitungsgesprächen häufig eine intentional-instrumentelle Bedeutung. Die SchülerInnen sollen damit zu einem intendierten Handlungsvollzug im Zusammenhang mit Bewegungsausführungen bzw. zu einer Übernahme bestimmter sportspezifischer Wertvorstellung gebracht werden. Des Weiteren übernimmt sie in verarbeitungsorientierten Gesprächssituationen eine Lernfunktion, wenn das postaktionale Erklären von Bewegungsabläufen zu einem Fortschritt im motorischen Lernprozess führen soll.

Der Einsatz von Fach- und Verständigungssprache durch die Studierenden charakterisiert sich scheinbar dadurch, dass der Einsatz einer sportspezifischen Fachsprache stark von dem didaktische-methodischen Typ der jeweiligen Lehrperson abhängt. Einige Studierende setzen dadurch kaum bzw. gar keine Fachtermini ein, während andere durchaus einige davon einfließen lassen. Als weiteres Ergebnis im Zusammenhang mit Fach- und Verständigungssprache konnte erkannt werden, dass viele der Studierenden, bei der Verwendung von Fachtermini sofort zu einer Erklärung der fachspezifischen Begriffe übergehen. Dazu umschreiben sie diese, fassen zusammen oder präzisieren. Eine isolierte Verwendung der Fachsprache scheint daher, zumindest im Rahmen dieser Aufzeichnungen, nicht zu erfolgen.

Im Hinblick auf die Direktheit und die Gerichtetheit der Verbalisierungen konnte festgestellt werden, dass diese, beispielsweise in Zusammenhang mit Disziplinierungen, oftmals, ebenso wie imperative motorische Instruktionen, in Form von indirekten Sprechakten formuliert werden. Die Gerichtetheit der Äußerungen erfolgt in vielen Fällen durch eine Hinwendung zu allen SchülerInnen, unabhängig davon, ob der Inhalt und die Bedeutung der Ansprache auf eine Einzelperson oder auf die gesamte Klasse bezogen sind.

Um zu den dargestellten Ergebnissen zu kommen, war eine vorhergehende Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen von Kommunikation und Sprache notwendig, da es Voraussetzung war, zu einem Verständnis von Kommunikation und Sprechen zu gelangen, das auf den Unterricht als spezielle Kommunikationssituation anwendbar ist. Es sollte eine Basis für eine mikroanalytische Auseinandersetzung mit gesprochener Sprache in sportunterrichtsspezifischen Kommunikationssituationen geschaffen werden. Dadurch sollte der Anspruch erfüllt werden, dass die Analyse von Sprache, immer ein spezifisches Verständnis von Kommunikation erfordert, wenn die Funktion der eingesetzten Sprachausprägungen erst im Zug ihrer dezidierten Verwendung erschlossen werden kann. In diesem Zusammenhang wurde erkannt, dass eine pragmatische Auffassung von Kommunikation als Setzen von Sprechakten zur Realisierung einer Intention, sich weitgehend auf den Unterricht anwenden lässt. Grund dafür, ist seine Manifestation als Handlungsgefüge, in dem die Lehrperson durch dialogische Interaktion, Lernprozesse initialisieren und die SchülerInnen zum Erwerb vorgesehener Fähigkeiten bzw. der Übernahme intendierter Wertvorstellungen geleiten soll.

Als didaktisch relevantes Mittel, das einer modernen Auffassung von Unterricht und Lernen als Änderung von Verhaltensweisen durch selbsttätige In-Beziehung-Setzung von bereits erworbenem Wissen und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten mit neuen Lerninhalten entspricht, hat sich eine dialogische Gesprächsführung herausgestellt. Im Gegensatz zu den anderen Schemata, wie dem LehrerInnenvortrag mit Regiefunktion oder dem entwickelnden Lehrgespräch, bietet der Dialog durch seine vielfältigen Formen, umfassende Möglichkeiten zur Realisierung

von didaktischen Zielsetzungen. Er übernimmt daher wichtige pädagogisch-didaktische Funktionen zur gesprächsorientierten, selbstständigen Inszenierung und Initialisierung von Lernprozessen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang daher das Ergebnis aus der Analyse der aufgezeichneten Gespräche, dass nur sehr selten bis kaum dialogische Gespräche geführt werden, die dem Anspruch einer Hinführung zur selbstständigen Inszenierung und Initialisierung von Lernprozessen entsprechen. Vielmehr kommen dialogische Strukturen zum Einsatz, die in ihrem Verlaufsschema dem LehrerInnenvortrag mit Regiefunktion zuzuweisen sind. Der Forderung von Dubs (2009) nach einer Öffnung der Kommunikation und einer Orientierung an selbstständigen Aktivitäten der SchülerInnen, um Lernprozesse zu inszenieren und zu initialisieren, scheint daher nicht nachgekommen zu werden. Der Grund dafür kann in einer mangelnden Fähigkeit zur dialogischen Gesprächsgestaltung auf Seiten der wenig praxiserfahrenen Studierenden gesehen werden, die Dubs (2009) als primäre Voraussetzung für das Gelingen von didaktischer Unterrichtsgestaltung ansieht. Als Fazit lässt sich aus dieser Situation daher erkennen, dass die Studierenden sich zwar über die Wichtigkeit der Übernahme von Verarbeitungsgesprächen in die didaktische Aufbereitung des Unterrichts bewusst sind. Sie beziehen allerdings in die didaktische Inszenierung dieser Gespräche nicht mit ein, dass dem Anspruch nach einer Gewährleistung von Lernzuwächsen, nicht durch das alleinige Formulieren von Bezugsfragen zu den jeweiligen Inhalten nachgekommen werden kann. Es entsteht daher weiters oftmals der Eindruck, dass die Studierenden die Verarbeitungsgespräche nicht mit einer dezidierten Zielsetzung in Hinblick auf das Ermöglichen von Lernzuwächsen inszenieren, sondern diese lediglich in ihrem Unterricht umsetzen, da sie im Rahmen der Lehrveranstaltung mit diesem verpflichtenden Anspruch an ihre Unterrichtstätigkeit konfrontiert werden. Inwiefern dies zutrifft, wäre eine interessante Forschungsfrage für folgende Analysetätigkeiten von Kommunikation und Verbalverhalten der Studierenden in unterrichtspraktischen Lehrveranstaltungen.

Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1994). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aschersleben, K. (1991). *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Auer, J. (1977). Verbale und visuelle Information im Sportunterricht. *Sportunterricht, 26*, 371-376.

Aufermann, J. (1971). *Kommunikation und Modernisierung. Meinungsführer und Gemeinschaftsempfang im Kommunikationsprozess*. München, Berlin: Verlag für Dokumentation.

Ayaß, R. (2008). Konversationsanalyse. In: U. Sander, F. von Gross & K.U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. (S. 346-349). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beck, K. (2007). *Kommunikationswissenschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Becker, G. (1968). Menschen in der Schule reden sich an. *Lehren und Lernen, 12,* 1-12.

Becker-Mrotzek, M. (2008). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider.

Berghaus, M. (2003). *Luhmann leicht gemacht*. (2., überarbeitete Aufl.). Köln: Böhlau Verlag.

Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (S. 299-320). (Soziale Welt, Sonderband 3). Göttingen: Schwartz.

Bergmann, J. (2000). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 524-537). Reinbeck: Rowohlt.

Bernstein, B. (1967). Sprache und Lernen im Sozialprozess. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (S. 235-270). München: Piper.

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press.

Betsch, M. (1972). Strukturanalyse und Basaltextherstellung. In J. Recla, K. Koch & D. Ungerer (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik und Methodik der Leibesübungen* (S. 95-99). (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 65). Schorndorf: Hofmann.

Bittner, S. (2006). *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bochmann, J., Heiduk, N. & Ullrich, W. (1975). Einige Analyseergebnisse zur Sprache des Lehrers im Sportunterricht. *Körpererziehung, 25*, 231-234.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

Bovet, S. & Howendiek, V. (Hrsg.). (2005). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (4. Aufl.). Berlin: Cornelson Scriptor.

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2013). *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Bd. 1). Graz: Leykam.

Bühler, K. (2011). *The Theory of Language. The representational Function of Language*. Amsterdam: Benjamins.

Burkart, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft* (4. Aufl.). Böhlau: UTB.

Chatzopoulos, D. (1997). *Die Bedeutung der Aufgabenstellung für Lernprozesse im Sportunterricht*. Köln: Sport & Buch Strauß.

Dassel, H. (1981). Sportunterricht im Sitzen? Die Sensomotoriker und die Eigenrealisierung. *Sportunterricht,5*, 7-12.

Digel, H. (1980). Sprachgebrauchsprobleme im Sportunterricht. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). *Theorie in der Sportpraxis* (S. 68-74). Schorndorf: Hofmann.

Diegritz, T. & Rosenbusch, H. (1978). Kommunikative Handlungen im schulischen Alltag und ihre Rekonstruktion. In H. Johach & E. Nündel (Hrsg.), *Handlungstheorie. Probleme, Fragen und Konsequenzen unter pädagogischem Aspekt* (S. 16-32). Königstein: Scriptor.

Dietrich, K., Fritsch, U., Landau, G. & Maraun, H.K. (1975). Didaktisches Praktikum. *Sportwissenschaft, 3-4,* 368-390.

Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. (Qualitative Sozialforschung, Bd. 10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Drexel, G. (1975). Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht. Sprachtheoretische Betrachtungen zur Sportlehrersprache und Skizze einer handlungstheoretischen (sprechakttheoretischen) Konzeption der Sportlehrersprache, *Sportwissenschaft, 5*, 162-184.

Döring, K. W. (1992). *Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. (10. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Ehni, H.W. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Grössing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik*. (Handbücher der Pädagogik und Didaktik des Sports, Bd. 2). Bad Homburg: Limpert.

Fetz, F. (1972). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 12). Frankfurt am Main: Lang.

Friedrichs, J. (1973). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.

Friedrichs, J. & Lüdtke, H. (1977). *Teilnehmende Beobachtung,* (3. Aufl.), Weinheim: Beltz.

Funke, J. (1986). Gespräche. *Sportpädagogik, 10* (2), 10-17.

Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik* (4., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik* (8. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Grümer, K.W. (1974). *Beobachtung*. Stuttgart: Teubner.

Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hammann, M. & Jördens, J. (2014). Offene Aufgaben kodieren. In K. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung.* (S. 169-178). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Hennig, G. & Pelz, G. (1997). *Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Hentig Von, H. (1968). Didaktik und Linguistik. *Zeitschrift für Pädagogik, 14* (7. Beiheft), 83-109.

Hildenbrandt, E. (1973). Sprache und Bewegung. *Sportwissenschaft, 3*, 55-69.

Hildenbrandt, E. (1974). Sprachverwendung im Sportunterricht aus soziolinguistischer Sicht. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Sozialisation im Sport*. (S. 153-160). Schorndorf: Hofmann.

Hildenbrandt, R. & Laging, R. (1981). *Offene Konzepte im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.

Hovland, C.I., Janis, I.L. & Kelley, H.H. (1953). *Communication and Persuasion*. New Haven: Yale University Press.

Ilg, H. & Sikora, W. (1982). Untersuchungen zur Lehrersprache im Führungsverhalten von Sportlehrern. *Körperkultur, 31,* 696-700.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2., korrigierte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Kleiner, K. (1981). *Analyse des Unterrichts »Leibesübungen« (des Sportunterrichts). Untersuchung der verbalen und non-verbalen Kommunikation sowie unterrichtsbezogener Einstellungs- und Verhaltensweisen.* Unveröffentlichte Dissertation. Wien: Universität Wien, Grund- und Integrationswissenschaftliche Fakultät.

Kleiner, K. (Red.). (1989). *Die Sprache im Sportunterricht als Element des Lehrerverhaltens. Ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung am Beispiel der Sportlehrersprache*. (Wiener Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd. 7). Wien: Wissenschaftliche Gesellschaft für Leibeserziehung und Sport.

Köppe, G. & Köppe, H.-U. (1977). Zur Lehrersprache im Sportunterricht - Probleme ihrer Analyse. *Sportunterricht*, *26*, 292-298.

Köck, P. & Ott, H. (2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Auer.

Kraus, U. (1981). *Zum Problem der Sportlehrersprache als Strukturmoment unterrichtlichen Handelns*. Unveröffentlichte Dissertation. Essen: Universität Duisburg.

Kraus, U. (1982). Initiierung von Lernprozessen durch den Gebrauch verschiedener Sprachformen im Volleyballunterricht. In E. Christmann. (Red.), *Volleyball lehren und lernen. 8. Symposium des Deutschen Volleyballverbandes*. (S. 8-17). (Sportwissenschaft und Sportpraxis, Bd. 47). Ahrenburg bei Hamburg: Czwalina.

Kraus, U. (1983). Beobachtungen zur Sportlehrersprache in ausgewählten Übungssituationen des Volleyballunterrichts. *Sportunterricht, 32*, 179-183.

Kraus, U. (1984). *Sprechen im Sportunterricht. Eine Untersuchung zur didaktischen Bedeutung der Sportlehrersprache*. (Reihe Theorie, Bd. 1). Wuppertal: Hans Putty Verlag.

Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandeln von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuhlmann, D. (1986). *Sprechen im Sportunterricht. Eine Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 91). Schorndorf: Hofmann.

Kuhlmann, D. (1997). Der Sportlehrer als Vorbild und wie das sprachliche Handeln dazu beitragen kann. In G. Knöppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (S. 49-66). (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 82). Hamburg: Czwalina.

Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. *Lehrbuch* (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Lošek, F. (Red). (2006). *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. (Aufl. 2006). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Luhmann, N. (1972). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.

Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martin, K. (2000). *Sportdidaktik zum Anfassen*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Meinel, K. & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre - Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Memmert, W. (1970). *Grundfragen der Biologiedidaktik*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Merten, K. (1977). *Kommunikation. Ein Begriffs- und Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meyers, R. E. (1991). Listening. *Grade Teacher, 88*, 30-35.

Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.

Noll, H. (1975). *Das sportliche Spiel. Eine Anleitung für das Schulspiel und die außerschulische Freizeitgestaltung*. München: N.N.

Pelz, H. (1975). *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Porzig, W. (1957). *Das Wunder der Sprache*. Bern: Francke Verlag.

Pöhlmann, R. (1986). *Motorisches Lernen. Psychomotorische Grundlagen Handlungsregulation sowie Lernprozessgestaltung im Sport*. Berlin: Sportverlag.

Priesemann, G. (1971). *Zur Theorie der Unterrichtssprache*. (Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie, Bd. 11). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Rath, R. (1975). Kommunikative Paraphrasen. *Linguistik und Didaktik, 6*, 103-118.

Rath, R. (1979). *Kommunikationspraxis*. Göttingen: N. N.

Rehbein, E. (1978). *Systematische Beobachtung verbaler und extraverbaler Kommunikation im Sportunterricht.* Unveröffentlichte Dissertation. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. (S. 613-658). Weinheim: Beltz.

Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50,* 696-735.

Schiefele, H. (1965). Die Bedeutung der Sprache im Lernprozess. *Pädagogische Welt, 19,* 506-514.

Schlieben-Lange, B. (Hrsg.). (1975). *Sprachtheorie*. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Schneider, W. L. (2009a). *Garfinkel - RC - Habermas - Luhmann*. (Grundlagen der soziologischen Theorie, Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneider, W. L. (2009b). *Sinnverstehen und Intersubjektivität - Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie*. (Grundlagen der soziologischen Theorie, Bd. 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenburg Verlag.

Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen* (43. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Schröder, H. (1975). *Kommunikation und Information im Unterricht*. München: Ehrenwirth.

Searle, J. R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Selting, M. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung. *Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10*, 358-402. Onlinezugriff unter: http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf (Zugriffsdatum: 29.12. 2015).

Sikora, W. (1975). Der Lehrersprache mehr Aufmerksamkeit. *Körpererziehung, 25,* 219-230.

Spanhel, D. (1971). *Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens*. (Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie, Bd. 12). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Sökeland, W. (1980). *Indirektheit von Sprechhandlungen. Eine linguistische Untersuchung*. Tübingen: Niemeyer.

Ungerer, D. (1973). *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 36). Schorndorf: Hofmann.

Ungerer, D. (1977a). *Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Untersuchungen zur sensomotorischen Entwicklung und Lernleistung, Gesamtdarstellung des Muskel- und Kreislaufverhaltens - Grundlagen einer gezielten Leistungsförderung.* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 15). Schorndorf: Hofmann.

Ungerer, D. (1977b). *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 36). Schorndorf: Hofmann.

Vogel, D. (2013). *Smartphones. Nutzung während der face-to-face Kommunikation*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft.

Volpert, W. (1971). *Sensumotorisches Lernen. Zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport*. Frankfurt am Main: Limpert.

Vorsmann, N. (1972). *Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung*. Ratingen: Henn.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1969/2003). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (10., unveränderte Aufl.). Bern: Huber.

Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wenzel, (2004). Gesprächsformen. In U. Meyer, H. J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. (S. 289-307). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Wunderlich, D. (1976). *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ziegler, J. (1977). *Kommunikation als paradoxer Mythos. Analyse und Kritik der Kommunikationstheorie Watzlawicks und ihrer didaktischen Verwertung*. (Pragmalinguistik, Bd. 6). Weinheim: Beltz.

Onlineressourcen

Definition Dialog - Duden Onlineversion: http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog#Bedeutung1a (Zugriffsdatum: 10. November 2015).

Mitteilungsblatt Universität Wien, Studienjahr 2013/2014 - Onlineversion: https://lehreschmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spowi/Curriculum_Bakk_UF_Bewegung_und_Sport_NEU.pdf (Zugriffsdatum: 23. November 2015).

http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog#Bedeutung1a (Zugriffsdatum: 3. Dezember 2015).

http://www.argedaten.at/php/cms_monitor.php?q=PUB-TEXT-ARGEDATEN&s=05275pjc (Zugriffsdatum: 17. Dezember 2015).

http://www.argedaten.at/recht/dsg246_2.htm (Zugriffsdatum: 17. Dezember 2015).

http://www.didactics.eu/index.php?id=820 (Zugriffsdatum: 27. Dezember 2015).

http://www.didactics.eu/index.php?id=821 (Zugriffsdatum: 27. Dezember 2015).

http://www.didactics.eu/index.php?id=942 (Zugriffsdatum: 27. Dezember 2015).

https://www.phfreiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Die_wichtigsten_Unterschiede_zwischen_GAT_und_GAT_2.pdf (Zugriffsdatum: 29. Dezember 2015).

Definition System - Duden Onlineversion: http://www.duden.de/rechtschreibung/System#Bedeutung6a (Zugriffsdatum: 04. Jänner 2016).

Definition Didaktik - Duden Onlineversion: http://www.duden.de/rechtschreibung/Didaktik#Bedeutunga (Zugriffsdatum: 04. Februar 2016).

Lehrplan für Bewegung- und Sport der AHS-Unterstufe, 2000 - Onlineversion: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/bewegungund-sport_ust_788.pdf?4dzgm2 (Zugriffsdatum: 06. Jänner 2016).

Lehrplan für Bewegungs- und Sport der AHS-Oberstufe, 2000 - Onlineversion: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?4dzgm2 (Zugriffsdatum: 06. Jänner 2015).

Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Abänderung der Lehrpläne für die AHS, 2015 - Onlineversion: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_175/BGBLA_2015_II_175.pdf (Zugriffsdatum: 06. Jänner 2016).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kommunikation in der soziologischen Systemtheorie.....23

Abbildung 2: Kommunikationsstrukturen in Großgruppen.....40

Abbildung 3: Verdeutlichung der Kommunikationsstruktur des LehrerInnenvortrags 41

Abbildung 4: Verdeutlichung der Kommunikationsstruktur des LehrerInnenvortrags mit intentionalisierter Regiefunktion.....42

Abbildung 5: Verdeutlichung der Kommunikationsstruktur des entwickelnden Lehrgesprächs 43

Abbildung 6: Verdeutlichung von Kommunikationsmuster 1 44

Abbildung 7: Verdeutlichung von Kommunikationsmuster 2 44

Abbildung 8: Dialogtypen der lehrerInnenzentrierten Vermittlung von Lerninhalten 45

Abbildung 9: Zirkuläre Gesprächsabfolge.....70

Abbildung 10: Zyklische Gesprächsabfolge von Planungs-, Inszenierungs- und Verarbeitungsgesprächen im Zusammenhang mit Haupt- und Nebenkommunikation 71

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterschiede in individual- bzw. gruppengerichteter Verbalkommunikation 55

Tabelle 2: Überblick über Zielsetzung, sprachliche Struktur und Funktion von Sprechaktanteilen 89

Tabelle 3: Funktionelle Kategorien- und Dimensionszugehörigkeit von Sprache und Verbalverhalten der SportlehrerInnen im Bewegungs- und Sportunterricht. 111

Tabelle 4: SprecherInnenidentifizierung 117

Tabelle 5: Kennzeichen der Prosodie zur Darstellung von Intonationsaspekten und Akzentuierung 117

Tabelle 6: Kennzeichen verbaler Einheiten.....118

Tabelle 7: Kennzeichnung von Sprechlautstärke bzw. Geschwindigkeit 118

Tabelle 8: Möglichkeit zur Einfügung von Kommentaren, Vermutungen und Kennzeichnung parasprachlicher Phänomene 118

Erklärung zur Verfassung der Arbeit

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 13. Februar 2016 _____

Unterschrift der Verfasserin

Anhang

Inhaltsverzeichnis

Transkription 1.....149
Transkription 2.....186
Transkription 3.....233
Transkription 4.....276
Transkription 5.....320
Transkription 6.....372
Transkription 7.....425
Transkription 8.....447
Transkription 9.....475
Transkription 10.....488
Transkription 11.....506

Transkription 1

Ort der Aufnahme: Sportplatz, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 14:00-15:30 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 3
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 1
Gesamtdauer der Aufnahme: 01:32:06
Anzahl der Unterrichtenden: 3
Transkriptionsdatum: 20. Oktober 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Vor Beginn der Unterrichtsstunde: die Schüler spielen gemeinsam auf dem Rasenplatz mit einem Ball, der ihnen von den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wurde, da im Team der versammelten StudentInnen und dem Lehrveranstaltungsleiter noch zur Unterrichtseinheit etwas besprochen wird. Als die drei Studierenden, die die Einheit leiten, beschließen, dass jetzt begonnen werden soll, winkt der Student die Schüler her, die sich daraufhin zu den Studierenden bewegen.

SPm1: [<<f> HerLAUFEN, nicht gehen↑!]

Schüler maulen während sie vom Spielfeld kommen und die Aufforderung erhalten schneller zu gehen, sie seien ja schließlich schon da.

SPf1-1: [<<f> Ja kommt ein bisschen schneller↑.]

SPf 1-2: [<<ff> Kommt her!]

Schüler stehen vor den Unterrichtenden in einem Halbkreis. Manche Schüler halten einen Ball, einen Football oder eine Frisbee in der Hand. A beginnt die Unterrichtsstunde.

SPf1-1: [<<f> Also

(-)

folgendes

(-)

jetzt für den Anfang↓.

JEDER nimmt sein Handgerät↑, LEGT es dort hin wo er es her hat↑ und kommt SOFORT wieder hier her bitte.↓]

Schüler gehen größtenteils zu einem Aufbewahrungskorb am Rande des Spielfeldes, um dort ihre Bälle oder ähnliches abzulegen. SPm1 treibt an:

Spm1: [Hallo, ein bisschen schneller die Herren, laufen!]

SPf1-1: [Laufen↓! Schnell↓! Und Handgerät in die Hand nehmen↑ und vorbringen↓!

(---)

<<f> Ok↑.

Kommt her↑!]

Schüler bewegen sich gemächlich auf die Unterrichtenden zu. Unterrichtenden gehen ihnen entgegen, sodass sie in der Mitte des Spielfeldes ein Halbkreis aus Schülern um sie bildet. Einige Schüler befinden sich noch immer beim Aufbewahrungskorb am Rand des Spielfeldes.

SPf1-1 *(zu den Schülern weiter hinten):* [<<p> So↓.

<<ff> Beeilt ihr euch bitte↑!]

Schüler beginnen zu den Unterrichtenden zu traben.

SPf1-1 (zu den Schülern): [<<f> Kommt her↑!

<<f> <<all> Ok↑=.

Setzen wir uns mal alle hin↑!]

Vorne bei den Studierenden stehende Schüler setzen sich sofort auf diese Aufforderung hin auf den Boden. Einige hinten reden miteinander und bleib en stehen.

SPf1-1: [<<ff> ALLE setzen sich in einen Kreis!↑]

Wieder einige Schüler setzen sich auf den Boden, einige wenige bleiben trotzdem stehen.

SPf1-1: [<<f> So.

Setzt euch hin!=

Bitte↓!]

Alle Schüler sitzen. Einige tratschen noch miteinander. Als es halbwegs ruhig geworden ist, beginnt SPf1-2 zu sprechen.

Gespräch 1

SPf1-1: [<<f> So.

Wir haben heute↑‘]

SPf1-1: [PSCHT!

(---)

PSCHT!

<<f> So.↑

Also↑

Wir haben heute mit euch einiges vor.↑=

Zuerst werden wir uns einmal VORstellen↓.]

Die Studierenden nennen ihre Namen.

SPm1: [<<p> Ich bin der SPm1↑.]

SPf 1-2: [<<p> Ich bin die SPf1-2↑.]

SPf1-1: [<<f> Und ich bin die SPf1-1↓.=

Und heute geht es um END

(.)

ZONEN

(.)

SPIELE↓.

Wer weiß etwas darüber↑?]

Einige Schüler meinen, dass das keine gute Idee sei und bitten darum, etwas anderes machen zu können. Sie würden viel lieber Basketball oder Fußball spielen. Andere Schüler zeigen auf und bejahen, dass sie eine Ahnung von Endzonenspielen hätten.

SPf1-1 (zu einem der aufzeigenden Schüler): [Ja↑? Was weißt du denn darüber↑?]

Schüler antwortet, dass man den Ball in eine bestimmte Zone bringen müsste, um einen Punkt zu erzielen.

SPf1-1: [Ja↑!

<<f>Was charakterisiert ein Endzonenspiel↓?=

Was ist das↓?]

Schüler nennt das Ablegen des Balles in der Endzone des Feldes als Ziel des Spieles.

SPf1-1: [Ja, genau↑!

<<ff> Hat das jeder verstanden↑?]

Einige Schüler bejahen und fragen auffordernd, ob denn nicht gleich gespielt werden könnte. Die Studierende geht darauf nicht ein, sondern fährt ungestört fort.

SPf1-1: [<<f> Also ZIEL'↑]

Einige Schüler tratschen lauter miteinander. Unterrichtende lässt sich unterbrechen.

SPf1-1: [<<p> Pscht!

<<f> <<all> Hört ganz kurz noch zu, dann fangen wir schon an↑, <<acc> damit e uch nicht kalt wird↓.]

Schüler werden leiser, Unterrichtende fährt mit ihrer Erklärung fort.

SPf1-1: [<<f> Also ZIEL ist es, den BALL ↑ <<acc> oder das Handgerät, das kann ja was anderes auch sein, zum Beispiel ein Football, <<rall> in den gegnerischen Raum

(.)

also den gegnerischen RAUM zu überqueren und in eine ENDzone zu kommen und sich dort platzieren.=

<<acc> Mit dem Gerät↓.]

Ein Schüler zeigt auf. Die Studentin geht darauf ein.

SPf1-1: [Bitte↓!]

Der Schüler äußert Bedenken, dass er den Football nicht gut werfen könne. Die Studentin meint dazu:

SPf1-1: [Das macht GAR nichts↓!]

SPm1: [<<p> Wir werden heute das Werfen und Fangen mit dem Football eh noch üben↓.]

Gespräch 2

SPf1-1: [Genau!

<<f> Also die erste AUFgabe'↓]

Die Unterrichtende beginnt durchzuzählen und führt dabei die Erklärung weiter fort.

SPf1-1: [<<p> Zwei, vier, sechs, acht, zehn, <<acc> zwölf, dreizehn

(---)

<<ff> Eure erste Aufgabe ist jetzt einmal↑

(--)

euch↑']

SPf1-1: [Ich teile euch in zwei Gruppen ein↑]

Schüler unterbrechen mit Protest, sie würden sich lieber selbst einteilen wollen, dabei meinen sie scherzhaft, dass die das besser können würden.

SPf1-1: [NEIN↓, ich teile euch in zwei Gruppen ein↓!]

Schüler protestieren weiter, die Studentin reagiert nicht darauf, sondern spricht weiter.

SPf1-1: [<<ff> Erste Aufgabe↑!

<<f> Erste Aufgabe↓!]

Studierende lässt sich von den Protesten und Herumgetratsche der Schüler unterbrechen. C reagiert intervenierend darauf.

SPm1: [Hallo bist du jetzt einmal leise bitte↑?]

SPf1-1 übernimmt wieder die Gesprächsleitung.

SPf1-1: [Gut↓.

<<f> Zuhören jetzt↑!=

Sonst kennt ihr euch nicht aus, <<acc>sonst müssen wir noch länger dasitzen und ich glaube, ihr wollt euch alle bewegen↑!]

Schüler stimmen zu.

SPf1-1: [Eben↓.

Genau↓.

<<ff> WIR teilen euch jetzt in zwei Gruppen ein↑.

Vielleicht kennt ihr das Spiel Zehnerball↑?]

Schüler verneinen.

SPf1-1: [Nein↑?

Gut↓.

<<ff> Ihr müsst in der GRUPPE↑

(--)

eine gewisse Anzahl an Pässen machen↓.

<<f> <<all> Wir fangen mit fünf an.=

<<acc> FÜNF Mal hin und her passen↓=

DAbei ist es aber wichtig↑, <<acc> dass ihr nicht wieder zu dem gleichen zurückspielt von dem ihr den Ball bekommen habt↓=

Ja?=

DAS ist wichtig↓!

<<f> Und am Ende

(.)

nach fünf Pässen↑, oder nach zehn↓, wie ich es euch ansage↑

(.)

<<acc> zuerst fangen wir mit fünf an↓, dann stocken wir auf zehn auf↓

(.)

<<rall> müsst ihr den BALL in einen REIFEN

(.)

PLATZIeren ja↑?=

DAS ist dann ein Punkt↓.=

Das ist eine Vorbereitung für ein ENDzonenspiel↓.]

SPf1-2 beendet ihre Erklärung und beginnt mit der Gruppeneinteilung.

SPf1-1: [<<ff> Zwei, vier, sechs, sieben↓.=

Ihr seid eine Gruppe↑.]

Schüler beginnen laut zu maulen, da sie mit der willkürlichen Einteilung stark unzufrieden sind. Die Unterrichtende lässt sich davon nicht beeindrucken und fährt mit der Gruppeneinteilung fort.

SPf1-1: [<<f> ANDERE Gruppe↑.]

Die bereits in eine Gruppe eingeteilten Schüler beginnen sich von den Unterrichtenden zu entfernen.

SPf1-1: [<<ff> Bleibt da↑.

Bleibt da bitte noch↓!

Du bleibst da↓!]

Schüler maulen noch immer herum, weil sie sich die Gruppe nicht selbst aussuchen durften

SPf1-1: [<<ff> <<len> IHR besprecht jetzt in der Gruppe↓

(--)

WELCHE Strategie ihr am besten umsetzen könnt↓.

Wer↑']

Schüler werden wieder lauter, die Studierende lässt sich davon unterbrechen.

SPf1-1: [Pscht, pscht, pscht=

<<ff> Noch zuhören↓.

(--)

NOCH zuhören↓

Ja↑?]

Die Studierende fährt fort.

SPf1-1: [<<ff> <<all> Wer gut werfen, wer gut schießen kann, wer gut fangen kann und wer gut miteinander spielen kann↑.=

Aber↑

(---)

ihr müsst ALLE einbinden, in eure Strategie↓

Ja↑?=

<<acc> Ihr überlegt euch, welche Strategie, welche Passwege die effektivsten sind↑.]

Eine Gruppe an Schülern wirft ein, dass sie gerne den Football nehmen würden. Die Studierende unterbricht daraufhin ihre Erklärung.

SPf1-1: [Nachher↓ !]

Die Schüler hören auf zu sprechen. Die Studierende fährt fort.

SPf1-1: [<<f>Und dann damit ihr einen Punkt erzielen könnt↓']

Ein Schüler zeigt auf und möchte etwas sagen. Die Studierende geht darauf ein.

SPf1-1: [Bitteschön↓!]

Ein Schüler zeigt auf eine Gruppe und meint empört, dass diese Gruppenzusammensetzung seiner Klassenkollegen unfair gegenüber den anderen sei, da diese viel zu stark seien. Die Studentin reagiert darauf:

SPf1-1: [So↓.

(--)

<<ff> Blaues Leiberl tauscht mit dir

(---)

<<ff> blaues Leiber mit Just do it, tauscht mit dir↑.]

Die Schüler geraten angesichts der Aufforderung die Spieler durchzutauschen in helle Aufregung und beschweren sich lauthals. Die Studentin zeigt sich unbeirrt und fährt fort.

SPf1-1: [<<ff> Grünes Leiberl tauscht mit rot↓!

(---)

GRÜNES Leiberl tauscht mit rot↓!

So↓

(--)

Ok↓!

(--)

<<ff> IHR↑

(--)

<<ff> ihr besprecht jetzt in der Gruppe, was die besten Passwege sein könnten↑!]

Die Schüler schreien wild durcheinander und bewegen sich am Platz herum. Die Studentin unterbricht ihre Erklärung und interveniert, um die Aufmerksamkeit der Schüler wieder auf sich zu lenken.

SPf1-1: [<<ff> Hey↑!

(--)

Ich erkläre noch↓!] *(Klatscht in die Hände)*

Die Schüler beruhigen sich, die Studentin fährt mit ihrer Erklärung fort.

SPf1-1: [<<f> Ihr besprecht jetzt in der Gruppe

(.)

<<acc> wie ihr am besten vorgehen könnt, damit ihr einen

Punkt erzielen könnt.=

Sprich, am Ende

(.)

ist der Ball am BODEN in den Reifen zu platzieren↓.

Ok↑?]

Ein Schüler fragt nach, ob es am Spielfeld nur einen Reifen gäbe, in den der Ball hinein platziert werden muss. Die Studierende antwortet darauf:

SPf1-1 *(zu dem Schüler):* [<<f> Es gibt für jede Gruppe einen Reifen↓.]

SPf 1-1 *(Zu einer Gruppe):* [So.

<<f> Ihr bekommt blaue Bänder↑=.

Bitteschön!]

Einige Schüler meinen, während die Studierende die Bänder austeilt, dass man den Ball nicht in den Reifen legen könnte, wenn andere Schüler darum herumstehen würden. Sie beginnen zu diskutieren, wie lange jemand beim Reifen stehen bleiben dürfe, um einen Gegenspieler abzuwehren oder einen Pass aus dem eigenen Team abzufangen.

SPf1-1: [<<f> Ihr sollt ÜBERhaupt nicht

(--)

um den Reifen stehen, ihr sollt euch bewegen↑!]

Die Schüler erwidern daraufhin, dass sie sich dann halt in den Reifen bewegen müssen. Es entsteht eine Diskussion darum, ob dies erlaubt sei. Die Studentin schaltet sich erneut ein.

SPf1-1: [<<f> Es ist verboten IN den Reifen hinein zu steigen↑]

Da die Schüler immer noch laut herumdiskutieren, interveniert SPm1.

SPm1: [<<p> Psssst!]

Die Schüler beruhigen sich. SPf1-1 wiederholt was sie gesagt hat und fährt weiter fort.

SPf1-1: [<<f> Es ist verboten, in den Reifen hineinzusteigen↓.

Es ist verboten den

(--)

jeweiligen GEGNER körperlich irgendwie zu behindern↓.]

Die Schüler beginnen auf diese Erklärung hin lautstark zu rebellieren. SPf1-1 fährt zwar fort, wird in ihren Ausführungen allerdings einfach übertönt.

SPf1-1: [<<ff> Das geht gar nicht, das ist GEGEN Fairplay↓!]

Ein Schüler zeigt auf und möchte etwas sagen. Die Studentin reagiert darauf und wendet sich von der maulenden Schülermenge hin zu dem einen Jungen.

SPf1-1 (zu dem aufzeigenden Schüler): [Bitte↑!]

Der Schüler fragt nach, warum es gegen das Fairplay sei, einen anderen Schüler körperlich anzugreifen, das sei doch die einzige Möglichkeit sich den Weg zum Reifen zu bahnen, wenn alle darum herumstehen würden.

SPf1-1: [<<ff> Nein, NIEmand steht um den Reifen.

Ja↑?

Ihr versucht'

Taktik ist es, <<acc> sich jemanden zu suchen, vom anderen Team, den man deckt↓.=

Oder den man hindert↓]

Die Schüler beginnen zu melden, wen sie vom anderen Team decken wollen, während die Studentin noch erklärt. Die Studentin lässt sich davon nicht beirren und spricht weiter.

SPf1-1: [Ok↑?

<<f> Jetzt besprecht ganz kurz, WEN ihr vielleicht decken könnt↑

(--)

WEN ihr vielleicht'

Zu wem ihr vielleicht passen könnt↑, und so weiter↓!=

Und dann fangen wir an↓.=

WIR stellen einstweilen das Spielfeld auf↓!]

Die Studierenden lassen die Schüler kurz alleine arbeiten. Während die Student/innen das Spielfeld für das erklärte Spiel aufbauen, diskutieren die Schüler lautstark herum, welche Strategie die beste wäre, um im Spiel einen Punkt zu erzielen. Dabei herrscht keine Einigkeit vor, einige Schüler schimpfen angesichts der Unverständlichkeit ihrer Anliegen gegenüber ihren Mitschülern oder aufgrund der Meinungsverschiedenheiten im Team wüst herum. Die Studierenden intervenieren nicht, sondern lassen diesen Prozess seinen freien Lauf. Als das Feld fertig aufgebaut ist, wendet sich SPf1-1 wieder den Schülern zu.

Gespräch 3

SPf1-1: [<<f> Habt ihr euch besprochen↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin verrutscht noch die Hütchen, die das Spielfeld begrenzen sollen. SPm1 schaut ihr dabei zu und äußert dann Bedenken. SPf1-1 geht aber nicht weiter darauf ein, sondern will das Spiel so ausprobieren, wie sie es inszeniert hat. Die Studierende sucht dabei in ihrer Jacke nach ihrer Pfeife, findet sie und pfeift zweimal hinein, um die Aufmerksamkeit der Schüler, die sich mittlerweile auf dem Feld verteilt haben, auf sich zu lenken. Die Schüler debattieren allerdings noch herum, was im Team passieren soll und wer das Sagen hat. Die SPf1-2eginnt daher zu sprechen.

SPf1-1: [Pscht!

<<f> Hey↑!]

SPf1-1 *(Zu einem Schüler):* [<<f> DU bist der Gruppenanführer↑!

Habt ihr euch besprochen↑?=

Habt ihr alles besprochen↑?]

Die Schüler diskutieren weiter und nehmen. Die Studierenden B und C bringen sich ein.

SPf 1-2: [<<f> He!

Zuhören↓!]

SPm1: [Hallo↓!]

Die Schüler beruhigen sich wieder. SPf1-1 fährt fort.

SPf1-1: [<<ff> Habt ihr alles besprochen↓?]

Die Schüler bejahen dies. SPf1-1 fährt fort.

SPf1-1: [<<f> Habt ihr euch eine Strategie überlegt↑?]

Die Schüler bejahen auch diese Frage.

SPf1-1 *(zu einer anderen Gruppe):* [Ihr auch↑?]

Die Schüler murmeln ein Ja. Die Studentin fährt fort.

SPf1-1: [<<ff> So↓.

Ok↓!

<<all> Ein Wort noch dazu↓ <<acc> weil ihr vorher Angst gehabt habt, dass der Reifen umstellt ist, ja↓?

<<rall> Es ist VERBOTEN länger als fünf Sekunden beim Reifen zu stehen↓.]

Ein Schüler meint lautstark und belustigt, dass sein Mitschüler, das schon vorher als Lösung für das Problem angegeben, niemand allerdings davon Notiz genommen hätte. Die Studentin zeigt sich unbeeindruckt und meint:

SPf1-1: [<<f> <<len> Jetzt sage ICH es↓!=

Jetzt sage ICH es↓!]

Der Schüler beginnt zu diskutieren und zu debattieren, warum man das nicht gleich hätte sagen können. SPm1 schaltet sich ein.

SPm1: [<<f> Herst X, hörst du einfach nur zu↑?=

Du musst nicht zu allem ein Kommentar geben!↓]

Die Studentin fährt nach der Intervention ihres Kollegen fort.

SPf1-1: [<<f> Also wir fangen jetzt an zu spielen↑‘

Kurz zuhören noch↓!

<<len>Sollte das FELD zu klein sein, werden wir es variieren↓.=

Wir fangen jetzt mal klein an↑ und dann werden wir das ganze erweitern↑,

<<acc> wenn wir merken, dass ihr zu gut seid, weil ihr kennt das Spiel anscheinend schon↓.]

Die Schüler bekräftigen dies, meinen aber, dass der Football ein bisschen blöd zu spielen sei, wenn man nur passen dürfe.

SPf1-1 *(zu dem Schüler):* [<<ff> Mit dem Ball werden KEINE Schritte gemacht↓.

Es geht um ZUspielen↓.

(--)

KEINE Schritte↓.=

<<ff> So wir fangen an↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen. Die Studierenden stehen dabei am Spielfeldrand und beobachten das Geschehen. In den ersten Sekunden versucht ein Schüler seinem Mitschüler dem Ball aus der Hand zu entreißen. Studentin SPf 1-2 reagiert darauf interveniert. Der Schüler gibt dem Ball widerwillig einem Spieler aus dem gegnerischen Team. Danach wird weitergespielt. Nach einigen Sekunden bricht die Studentin das Spiel mit drei Pfiffen ab.

Gespräch 4

SPf1-1: [<<f> Ball zu mir↑!]

Die Schüler reagieren nicht.

SPf1-1: [<<ff> BALL zu MIR↑! Ball zu mir!↓]

Ein Schüler bringt der Studentin den Ball.

SPf1-1: [<<f>Ok!

(.)

<<ff>Es gibt Unklarheiten↓.=

<<len> Passt jetzt nochmal

(-)

ALLE auf↑!

<<f> Es müssen fünf']

Ein Schüler wirft ein, dass fünf Pässe erfolgen müssen, bevor der Ball im Reifen abgelegt werden darf.

SPf1-1: [Genau↓!

Es müssen FÜNF Pässe gemacht werden↓.

Erst DANN

(.)

kommt der Ball in den Reifen↑

Ja↑?

<<f><<len> Es werden KEine Schritte gemacht

(-)

mit dem Ball

(-)

es geht ums Zupassen↓.]

Die Studentin wendet sich an einen Schüler, um etwas vorzuzeigen.

SPf1-1: [Wenn ich zu dir passe↑, darfst du nicht wieder zu mir zurückpassen↓

Ja↑?

(--)

<<f> <len> Sollte der BALL das SpielFELD VERlassen, kriegt die andere Mannschaft den Ball↑

Ja↑?

Und wenn']

Ein Schüler wirft die Frage ein, ob ein Wurf gültig sein, wenn der Ball dabei auf den Boden fallen würde. Die Studentin unterbricht kurz und beantwortet diese Frage.

SPf1-1: [Nein eigentlich nicht↓.

<<all> Wenn er auf den Boden fällt bekommt in die andere Mannschaft↑.=

<<acc> Wenn ein Punkt erzielt wird, bekommt ihn die andere Mannschaft↓.]

Ein Schüler möchte etwas sagen, während die Studentin spricht. Nachdem sie mit ihrer Erklärung geendet hat, geht sie darauf ein, indem sie sich zum Schüler wendet.

SPf1-1: [Bitte↓!=

Wolltest du etwas fragen↑?]

Der Schüler verneint.

SPf1-1: [Wolltest du etwas fragen↑?]

Der Schüler fragt etwas, doch die Studentin lässt sich von den anderen Schülern ablenken, die bereits, da sie glauben alles erfahren zu haben, mit dem Ball herumkicken. Die Studentin unterbricht das Gespräch.

SPf1-1: [Ok↓

<<ff> Ball bitte↑!]

Die SPf1-2eginnt erneut das Spiel. Die Schüler spielen nach den zuvor erklärten Vorgaben. Die Studierenden stehen am Spielfeldrand und beobachten das Geschehen. Dabei kommentieren sie abwechselnd das Spielverhalten der Schüler und sprechen untereinander. Nach ein paar Minuten pfeift die Studentin SPf1-2 das Spiel ab und fordert die Teams auf zu ihr zu kommen. Sie möchte den Schülern bezüglich der Taktik zur Punkterzielung etwas erklären.

Gespräch 5

SPf1-1: [<<ff> Ok.

(--)

Kurze Besprechung, den Ball bitte zu mir↑!

(-)

Also ihr müsst euch natürlich SO fortbewegen↑, dass ihr zu dieser Endzone kommt↓.=

Wenn ihr eins, zwei, drei SO im Kreis herumspielt↑, könnt ihr euch nicht fortbewegen↓.]

Die Schüler meinen, dass es ihre Strategie sei, zuerst die fünf geforderten Pässe zu spielen und dann nach vor zum Reifen zu laufen, wo sie den Ball ablegen müssen, um einen Punkt zu erzielen.

SPf1-1: [<<f> Naja, aber das bringt euch ja nicht viel↓!]

Die Schüler verteidigen ihre Strategie.

SPf1-1: [<<f> Ihr sollt euch bewEGEN↓

(-)

Das ist ein ZIEL des Aufwärmens auch↑

Ja↑?

Ihr müsst euch↑'

DESwegen, deswegen <<acc> gab es diese Gruppenbesprechung, dass ihr euch ausmacht, wer nach vorne geht↓.]

Ein Schüler wirft ein, dass sie genau das gemacht hätten. Die Studentin reagiert darauf.

SPf1-1: [Aber ihr habt euch dort bewegt↓.=

Sie zeigt auf die gegenüberliegende Spielfeldseite zum Reifen.

Und DA sollt ihr hin↓] (*Sie zeigt zum Reifen)*

Ein Schüler meint, dass sie den Ball eh nach vorne geworfen hätten, aber halt noch kein Punkt dabei rausgekommen sei.

SPf1-1: [Ja

(-)

aber ihr habt noch keinen Punkt, keinen Treffer erzielt↓.]

Ein Schüler bekräftigt, dass dies nur passiert sei, weil sein Mitschüler, zu dem er den Ball gespielt hat, den Ball zwar reinlegen hätte sollen, ihn aber zurück gespielt hat. Die Studentin reagiert darauf folgend:

SPf1-1: [<<f> <<len> Also

(---)

probiert euch jetzt be‘

mehr zu bewegen↓.=

Dieses zu dritt Herumspielen hat offensichtlich nicht so viel Sinn↓.]

Daraufhin beginnen die Schüler wieder zu spielen. Die Studierenden stehen wieder am Spielfeldrand und beobachten. Studentin SPf 1-2 beobachtet dabei ganz genau, was die Schüler auf dem Feld machen. Ab und zu lobt sie oder interveniert gegen Regelverstöße. Ebenfalls besprechen die Studierenden währenddessen untereinander, was im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit passieren soll. Nach einigen Minuten pfeift Studentin SPf1-2 mit einem doppelten Schlusspfiff das Spiel ab. Sie fordert die Schüler auf zu ihr zu kommen und erklärt, was weiter passiert.

Gespräch 6

SPf1-1: [Ok↓=

Alle kommen her↑!

(.)

Wir‘

<<f> <<len> Ihr werdet dieses Spiel nachHER <<acc> noch in einer VERänderten Variation aufgreifen↓.=

Kommt bitte her↓!]

Als die Schüler sich in den Kreis zu den anderen gesetzt haben, beginnt die Studentin mit der Erklärung.

SPf1-1: [<<f> Zu ZWEIT zusammengehen↓!

Zu ZWEIT zusammengehen↓!=

Gibt mir bitte den Ball↓!=

<<ff>Habt ihr gehört↑?

Zu zweit zusammengehen, EINE Gruppe ist zu dritt glaube ich, oder↑?]

Ein Schüler bleibt übrig, er geht zu einem Zweierteam dazu.

SPf1-1: [Ja↑?

Sucht euch zu zwei↓‘

Ok↓.

Es ist ganz egal↓, JEDER‘

JEDE Gruppe holt‘

(--)

<<ff> Also einer aus der Gruppe holt sich einen Basketball oder einen Volleyball vond dort <<acc> und kommt SOFORT wieder her↓.]

Die Schüler lösen sich und gehen zum Aufbewahrungskorb, in dem die Bälle liegen. Dabei schreien sie ihrem Partner zu, was sie für einen Ball haben möchten. Dabei fragt ein Schüler nach, ob sie sich einen Basketball und einen Volleyball oder nur einen davon nehmen sollen. Die Studentin ruft ihre Antwort gleich in die Gruppe.

SPf1-1: [<<f> ODER↓!

Aber es sind eh nicht so viele Bälle da, es geht sich eh nicht aus↓!]

Die Schüler brauchen ein paar Sekunden bis sie sich einen Ball ausgesucht haben. Die Studentin, die merkt, dass die Schüler teilweise absichtlich das Ballholen in die Länge ziehen interveniert.

SPf1-1: [<<f> So.

Herkommen↑ schneller bitte↑!

<<ff> So↑.

Ihr geht jetzt in euren Teams zusammen↑, also im Zweier- oder dem einen Dreierteam ↑ und stellt euch gegenüber voneinander auf↓.]

Das Team aus drei Schülern weist darauf hin, dass sie zu dritt seien und sich daher nicht gegenüber aufstellen könnten.

SPf1-1: [<<f> Ja dann stellen sich zwei hierhin↑ und der andere dorthin↓.=

Wir machen eine GASSE↓!

Wir']

Der Schüler unterbricht die Studentin zum wiederholten Male, die darauf ungehalten reagiert.

SPf1-1: [<<ff> Ich REDE

(--)

und DU hörst zu jetzt, ja↓?]

Der Schüler verstummt, die Studentin erklärt weiter.

SPf1-1: [<<ff> <<all> Die EINEN stellen sich hier auf, <<acc> die anderen auf der gegenüberliegenden Seite↓.=

<<acc>Ihr schaut euch gegenseitig an↓!

HIER stellt sich eine Reihe auf↑

(---)

hier↑'

Und

(---)

<<len> die Partner schauen ihrem Gegenüber in die AUGEN↓

(---)

Ok↑?]

Die Schüler stehen immer noch durcheinander, die Studentin wird ungeduldig.

SPf1-1: [<<f> Was soll das jetzt↑?=

STELLT euch auf↓!=

HIER und HIER und ihr schaut euch an↓!]

Die Schüler machen, was ihnen die SPf1-1ufträgt.

SPf1-1: [Genau↓.

Sehr gut↓!

Wir machen jetzt ein paar PASS- und FANGübungen↑.]

Einige Schüler maulen herum, dass sie das nicht schon wieder machen wollen würde. Die Studentin ist unbeeindruckt und fährt mit ihrer Erklärung fort.

SPf1-1: [<<f> Und zwar, zuerst

(.)

<<acc> das habt ihr ja schon alle mal gemacht

(.)

ÜBERkopfpässe, das Gegenüber fängt den Ball <<acc> und passt wieder zurück↓.=

Machen wir gleich mal↓.=

Geht schon los↓!]

Die Schüler beginnen hin und her zu passen. Die Studentin kommentiert das Geschehen und nimmt immer wieder Veränderungen in den Übungen vor. Nach ein paar Minuten Übungszeit beendet die Studentin den Übungsablauf, um zu einem neuen Inhalt überzugehen. Die Studentin zeigt jeweils Übungen vor, die die Schüler machen sollen. Die Schüler machen das nach. Nach ein paar Minuten unterbricht sie ihre Übung und wendet sich an ihren Kollegen SPm1, der nun den Unterricht weiter führt. Zu den Schülern sagt sie:

SPf1-1: [Ok↓

<<f> JEDER↑

(-)

räumt seinen Ball wieder dorthin zurück, wo er ihn her hat↑!=

<<acc> Passt aber bitte auf, wenn ihr über die Laufbahn lauft↓.

Ja↑?

Es gibt dort Leute die laufen↓!]

Die Schüler bringen ihre Bälle in den Aufbewahrungskorb zurück. Als die Schüler damit fertig sind, übernimmt SPm1 die Unterrichtsleitung.

Gespräch 7

SPm1: [<<f> Ok↑

(--)

Leute↑

(-)

kommt zu mir↑!

(---)

Burschen↑ alle herkommen↑!]

Nicht alle Schüler reagieren sofort auf diese Anweisung. Der Student verdeutlicht noch einmal seine Aufforderung.

SPm1: [Hallo↑!]

Die Schüler traben nun zum Studierenden. Als alle vor ihm stehen, erklärt er den Schülern, was als nächstes passiert.

SPm1: [Ok.

(--)

Gut!

<<f> <<len> Ich mache mit euch einen Teil dieser Stunde↓ und dann auch den nächsten Teil↑.

Und wir werden hingehen zum Flagfootball ↓

(--)

das ist unser Ziel↑.

Äh

(--)

und heute werden wir mal anfangen mit diese Vortexbälle↑, <<acc> die habt ihr eh schon vorher geworfen↑ und äh

(--)

<<len> wir werden uns mal an das Gerät gewöhnen↓.=

Das heißt ihr stellt euch jetzt dann einmal in Dreiergruppen verteilt auf der Wiese auf↑

(.)

und passt euch einfach zu↓.

<<len> Anfangs nehmt ihr weniger Abstand

(-)

und dann könnt ihr weiter auseinander gehen↑,

(.)

ihr seht eh wie weit ihr werfen könnt↓.=

Den Wind einberechnen auch nicht vergessen↑!=

<<ff><<len> Also Dreiergruppe und ein Ball'

(--)

ah, nein stopp↓

(--)

nein passt eh↓, jede Dreiergruppe hat einen Ball↓!]

Die Schüler nehmen sich das Spielgerät und beginnen zu spielen. Der Student beobachtet dabei und greift, wenn nötig ein. Die Schüler stehen zu Beginn sehr dicht nebeneinander, SPm1 interveniert.

SPm1: [<<ff> Ok↑

Teil euch viel mehr auf↑!=

Viel mehr Abstand↑!]

Ein Schüler fragt noch einmal nach, wie viele Mitglieder in einer Übungsgruppe sein dürfen.

SPm1: [In Dreiergruppen↑!

<<ff>In einem Dreieck aufstellen↑!

(--)

Ich will Dreiecke, jawohl↑!

(.)

<<ff> Und noch viel weiter auseinander↑!=

Viel mehr Abstand, ihr braucht nicht so nebeneinander picken↓!]

Die Schüler haben sich nun ausreichend aufgeteilt und beginnen zu spielen. Währenddessen kommt SPf1-1 zu SPm1 und fragt ihn, ob alles ok ist. Die beiden beraten sich kurz, während sie die übenden Schüler beobachten. Studentin SPf 1-2 baut daraufhin das Feld um, auf dem später gespielt werden wird, Student SPm1 wendet sich wieder den übenden Schülern zu, kommentiert und gibt Anweisungen. Er geht von einer Gruppe zur anderen. Dabei lobt er die Schüler immer wieder, die es schaffen den Ball zu fangen. Während des Beobachtens kommt dann auch SPf1-2 zu SPm1. Die beiden beraten sich über den weiteren zeitlichen Verlauf der Unterrichtseinheit. Danach wendet er sich wieder den Schülern zu. Nachdem er ein paar Gruppen wiederum neue Anweisungen zum besseren Passen gegeben hat, wendet er sich von den Schüler ab und läuft zu seiner Kollegin A, die nun das Feld fertig aufgebaut hat. SPm1 nimmt eine kleine Änderung an der Endzone des Feldes vor. Zusätzlich weist er seine Kollegin an, doch noch ein paar mehr Hütchen überall aufzustellen. Nach dem Umbau des Feldes läuft der Student wieder zu den Schülergruppen zurück. Er gibt die nächste Anweisung und beendet dann nach einigen Sekunden die Übung.

Gespräch 8

SPm1: [Ok↓.

(---)

<<ff>Herkommen↑!]

Einige Schüler hören sofort auf zu spielen und gehen zu dem Studenten. Andere werfen sich den Ball weiterhin zu und bleiben stehen. Als sie sehen, dass fast alle ihre Mitschüler bereits einen Kreis um den Studenten gebildet haben, kommen auch sie langsam her, trotzdem holt der Student sie noch einmal aktiv zu sich.

SPm1: [So↓

(--)

Ok↓

(---)

Her kommen↑]

Als alle Schüler schließlich bei ihm stehen, beginnt der Student erneut zu sprechen:

SPm1: [So↓

(---)

Ok↓

(---)

<<len> Wir haben vorher die zwei Mannschaften gehabt↑=

Waren die fair↑?]

Ein Schüler antwortet sofort mit ja. Andere maulen herum, dass das nicht stimme. Der Student geht darauf nicht weiter ein.

SPm1: [Ok↓.

Hat gepasst ungefähr↓.

<<f> <<len> Ok wir gehen wieder in die zwei Mannschaften und spielen jetzt innerhalb dieses Feldes, das wir hier sehen↓

(-)

<<p>

die Hütchen

(-)

spielen wir Parteiball↓.=

<<len> Das bedeutet innerhalb der Gruppe

(.)

ihr habt das jetzt eh ähnlich gespielt

(.)

müssen fünf Passes gemacht werden↓

Ok↑?

(--)

Es ist aber wichtig, dass↑‘]

Ein Schüler unterbricht den Studenten und meint, dass es nicht „Passes“, sondern „Pässe“ in der Mehrzahl heißen würde. Der Student reagiert darauf ungehalten.

SPm1: [<<p> Kennst du Englisch↑?

Ja beim Football redet man oft Englisch↓.

Aber passt schon↓.

Du musst ja überall immer dein Kommentar dazugeben oder↑?=

<<dim> Du bist ja so gescheit↓!]

Der Schüler ist nun still und antwortet nichts darauf. Der Student fährt mit seiner Erklärung fort.

SPm1: [<<dim> Ok↓

(--)

<<f> Auf jeden Fall, FÜNF Pässe↑, aber es müssen fünf unterschiedliche Leute im Team sein↓.

Ja↑?

Ok↑?

(.)

<<f> Gut.↑=

Gebt alle zu mir↑

Den, mit dem spielen wir↓.

Hergeben↑!]

Ein Schüler übergibt dem Studenten seinen Vortex, den er noch in der Hand gehalten hat.

SPm1: [So.↓

<<ff> Verteilt euch im Feld, ok↑?]

Die Schüler fragen, wo denn das Feld sei.

SPm1: [Da ist das Feld↓, die Hütchen↓!]

Ein weiterer Schüler fragt noch einmal nach, wie man einen Punkt erzielen könne.

SPm1: [Ok↓.

Noch einmal↓

(--)

<<f> Punkt, wenn man fünf Mal gepasst hat, innerhalb der Mannschaft, verschiedene Personen↓!

<<p> Keine Zonen↓.]

Ein Schüler erkundigt sich, ob es in Ordnung ist, zu jemandem einen Rückpass zu spielen. Sein Mitschüler, der neben ihm steht, meint, dass dies gehe, es aber nicht zu den fünf Pässen dazugerechnet werden würde. Der Student bekräftigt dies.

SPm1: [<<f> Du kannst schon, aber es zählt nicht, genau↓!]

Ein weiterer Schüler schaltet sich mit der erneuten Frage ein, ob Doppelpässe erlaubt wären. Der Student antwortet erneut.

SPm1: [<<f> Ja du kannst, aber es zählt nicht!]

Der Schüler, der die Frage gestellt hat, mault herum, doch der Student nimmt keine Notiz mehr davon, sondern wendet sich dem Rest der Schüler zu, um das Spiel zu beginnen.

SPm1: [<<f> So↓

(--)

Ok↓

(--)

zwei Mannschaften sind da↓

ok

(--)

Band bekommt↑!]

Der Student wirft den Ball aus und die Schüler beginnen zu spielen. Der Studierende beobachtet dabei den Spielverlauf und zählt die Anzahl der geschafften Pässe laut mit. Nach einigen Spielzügen weist er die Schüler an, selbst mitzuzählen. Der Student interveniert nun nur mehr, wenn Regelübertretungen begangen werden. Währenddessen die Schüler spielen, beraten sich die Studierenden auch wiederum über den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde. Danach wendet der Student seine Aufmerksamkeit wieder auf das Spiel. Bei guten Ergebnissen lobt er. Nach ein paar Minuten unterbricht er das Spiel.

Gespräch 9

SPm1: [Ok↑

<<ff> Stopp kurz↑!

Kommen wir mal kurz zusammen↑!

Taktik‘

<<ff> Taktikbesprechung↓!

687 <<f> <<len> Hat IRGENDwer von euch in der Mannschaft eine Taktik oder werft ihr
688 nur IRGENDWIE herum↓?]

689 *Die Schüler reagieren auf diese Frage damit, dass sie nicht wissen würden, welche Taktikan-*
690 *zuwenden wäre.*

691 SPm1: [Na gut, na was↓

692 (--)

693 was ist auf jeden Fall ein Vorteil↓?

694 Welche Taktik kann man machen

695 (--)

696 wie kann man einen Punkt erzielen↓?]

697 *Ein Schüler schreit dazwischen, dass Anbieten eine Möglichkeit wäre. Der Student nimmt*
698 *diesen Einwurf auf.*

699 SPm1: [<<ff> ANbieten=

700 Wie noch↑?]

701 *Die Schüler werfen noch einige Ideen in den Raum. Der Student wiederholt diese immer wie-*
702 *der laut.*

703 SPm1: [Ja richtig, Doppelpässe↓

704 (--)

705 Anbieten↓

706 (--)

707 Freilaufen↓

708 (--)

709 Ja ok!=

710 <<ff> <<len> Also teilt euch auf das Feld gut auf, nicht alle auf einen Fleck↑

711 Ja↑?=

712 Versucht eine Taktik dahinter zu sehen↓

713 Ok↑?

714 Ok, teilt euch auf und los geht's↑!

715 <<ff> Geht schon los↑!]

716 *Die Schüler beginnen wieder zu spielen, der Student zählt laut die Anzahl der gelungenen*
717 *Pässe in einem Team mit. Die zwei anderen Studentinnen beobachten ebenfalls das Spiel.*
718 *Immer wieder sprechen die Studierenden untereinander über die Geschehnisse auf dem Spiel-*
719 *feld. Der Student Spm1 lobt besonders gut gespielte Pässe und sagt neue Spielstände an. Die*
720 *Studierenden sprechen auch über den Spielstand. Als ein neuer Punkt erzielt wird, verkündet*

SPm1 den Punktestand und gibt Anweisungen. Danach bittet er seine Kolleginnen, das Spielfeld für das nächste Spiel vorzubereiten. Daraufhin gehen die beiden Studentinnen vom Spielfeld, um sich die dafür notwendigen Materialien zu holen. Ein Schüler kommt plötzlich zu SPm1 und fragt ihn, ob man wieder von neuem zu zählen anfangen muss, wenn ein Doppelpass stattfindet. SPm1 antwortet darauf:

Gespräch 10

SPm1: [Nein den darfst du nicht mitzählen↓.=

Das müssen verschiedene Leute sein.]

Der Schüler meint, dass bis jetzt jeder den Doppelpass mitgezählt hätte. Der Student geht darauf allerdings nicht ein, da im Hintergrund eine heftige Diskussion zwischen den Schülerm darum ausbricht, wer nun den Ballbesitz hätte und ob der letzte Pass gültig war. SPm1 interveniert.

SPm1: [So↑.]

Die Schüler beginnen teilweise zu streiten und überhören den Student.

SPm1: [So↑!

<<ff> Chillt einmal, chillt einmal, das ist nur ein Spiel↑!

(---)

<<ff> He, he, he↑!=

Beruhigt euch↑] *(Der Student muss ein wenig zu lachen beginnen)*

SPm1: [He chillt einmal↑!]

Die Schüler diskutieren weiter.

SPm1: [He, ganz ruhig bleiben↑!

<<ff> Wir‘

(--)

wir fangen eh schon↑‘]

SPm1: [BERUHIG dich↓!=

<<f> Wir spielen das nächste Spiel↑!

BERUHIG dich!

<<ff> <<len> Es ist total egal, weil wir spielen schon das nächste Spiel↑!

<<ff> ALLE setzen sich bei mir am Boden, setzt euch her↑!

M↑!

Setz dich her↑!]

Die Schüler setzen sich am Boden, diskutieren aber immer noch weiter. SPm1 wird ungehalten.

SPm1: [Hinsetzen, habe ich gesagt↓!

<<ff> X!

<<p> Setz dich hin!=

Hör jetzt zum Diskutieren auf↓!

Setz dich hin↓!

So↓.

(--)

<<f> Wo ist der Ball↑?

<<p> So↓

(--)

<<p> Ok↓

(--)

<<f> Gut↓.

<<f> Das war jetzt noch kein Endzonenspiel, das war eigentlich nur eine Wurfübung↓=

JETZT kommt das Endzonenspiel↓.

<<len> Die zwei Frauen

(.)

bauen

(.)

gerade die Endzonen auf↑

Ok↑?

DAS ist eine Endzone↑, DAS ist eine Endzone↓.

<<p> Die Teams bleiben die gleichen↑

(.)

es ist etwa wie Rugby oder Ultimate Frisbee

(.) das kennt ihr vielleicht auch↑.=

Äh, da ist es jetzt aber so, dass↑

(--)

ihr nur Pässe nach vorne machen dürft↓

(--)

NICHT zurückpassen.

Ja↑?]

Ein Schüler erzählt, dass sie schon einmal Ultimate Rugby gespielt hätten und man versucht dabei das Gegenüber zu tackeln. An dieser Stelle unterbricht der Student den Schüler.

SPm1: [KEIN Körperkontakt heute↓!]

Ein anderer Schüler ergänzt, dass es somit nicht erlaubt wäre, den anderen auf den Boden zu werfen, sondern dass nur ein bisschen geschupst werden dürfe. Der Student interveniert.

SPm1: [<<p> Nein↓.

<<f> <<len> Man darf gar nicht beim Pass

(--)

<<len> stören↑, du darfst den Pass ABfangen und zu Boden werfen, aber beim Pass STÖRen

(--)

das darfst du beim Football auch nicht↓.

Ok↑?

Also ohne Körperkontakt, richtig↑!

<<len> Wenn der Ball zu Boden fällt↓, dann ist die andere Mannschaft im Angriff↑, fängt in ihrer eigenen Endzone an↑ <<acc> und versucht den Ball in der gegnerischen Endzone zu fangen↓.]

Ein Schüler fragt, ob man mit dem Ball in der Hand durch das Spielfeld laufen dürfe.

SPm1: [Man darf gar nicht laufen↓.]

Die Schüler versuchen zu verhandeln, sodass sie zumindest drei Schritte mit dem Ball in der Hand laufen dürfen. Der Student bleibt standhaft.

SPm1: [Nur Pässe↓.]

Ein anderer Schüler fragt erneut nach, was passiert, wenn der Ball am Boden aufprallt.

SPm1: [<<p> Den anderen geben↓!

(--)

Also nicht dem wieder geben der geworfen hat↓.=

<<len> Wenn er dir auf den Boden fällt, dann hat die andere Mannschaft den Ball <<acc> und darf aus ihrer Endzone angreifen und versucht in eurer Endzone zu fangen↓.]

Ein Schüler fragt, was passiert, wenn ein Gegner dem Spieler, der den Ball besitzt, den Ball im Wurf auf den Boden schlägt, denn er hätte ihn dann als letztes berührt.

SPm1: [<<f> Wenn ihn der Gegner auf den Boden haut, dann hat er trotzdem den Ball↓.=

Der hat den Ball

Ja↑?

<<len> Ja wenn du es schaffst ihn runter zu hauen und den Pass zu unterbrechen, dann hat deine Mannschaft dann den Ball.

(.)

<<p> Also kannst du ruhig probieren↓

(---)

<<f> Ok passt, wir fangen jetzt mal an↑.

(---)

<<f> Die Bänder haben als erster den Ball↑, <<acc> DAS ist eure Endzone, die gilt es zu verteidigen, dort drinnen wollt ihr ihn fangen↓.]

Ein Schüler fragt, ob die Anzahl der Pässe egal sei.

SPm1: [<<f> <<len> Es ist egal, wie viele Pässe, ABER es darf nicht nach hinten gepasst werden↓.]

Ein anderer Schüler wendet ein, dass es nun ok sei, wenn einer ganz vorne stehen würde und er zu ihm passen würde, wenn er den Ball fängt.

SPm1: [<<f> Ja↑

(---)

es darf auch↑

(--)

ein Pass↓

(--)

bis rüber sein↑, aber‘

<<p> aso warte ja‘

<<f> DREI Pässe sollten auf jeden Fall gemacht werden, bevor er in der Endzone gefangen wird↓.

Wir vergrößern später das Feld↓, jetzt spielen wir mal auf das kleine↓

Ja↑?

Ok↑!

So↓=

<<f> Stellt euch auf↑!]

Die Schüler stellen sich alle auf das Feld, allerdings eher in Trauben als gut verteilt. Der Student weist die Schüler darauf hin.

SPm1: [<<f> Ihr solltet dort auch schon verteidigen↑, ja?]

Die Schüler diskutieren herum, wer sich wo am Feld hinstellt. Der Student lässt ihnen kurz Zeit, gibt dann aber wieder Anweisungen.

SPm1: [Ok↑

Leute↑.

<<f> Taktik überlegen↑!=

<<f> Verteidigt, verteidigt nicht erst am SCHLUSS, sondern schon auch weiter vorne↑!]

Die Schüler verändern noch schnell ihre Positionen, dann beginnt der Student das Spiel.

SPm1: [<<ff> Ok↑, und los geht's↑!=

Pass nur nach vorne↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen. Der Student kommentiert vom Spielfeldrand aus und gibt den Schülern Hinweise, wie sie spielen könnten. Bei Streitfragen zwischen den Teams interveniert er schlichtend. Des Weiteren klärt er zwischendurch unklare Passsituationen. Ein paar andere Schüler bitten nach ein paar Spielzügen, ob man das Spiel nicht dahingehend verändern könnte, dass auch Pässe in das Hinterfeld möglich seien.

SPm1: [<<f> Nein, ihr seid gut genug, dass ihr nur nach vor passt↑!=

Man muss einfach immer nur mit nach vorne laufen↓!]

Ein Schüler meint dazu, dass das blöd sei, weil man dann den Ball nicht erwischen würde. Der Student reagiert nur sehr knapp auf diese Aussage.

SPm1: [<<p> Gar nichts ist blöd↓!]

Die Schüler spielen weiter, der Student weist weiterhin an, kommentiert und lobt bei besonders guten Spielzügen. Während des weiteren Spielverlaufes wendet sich der Student an seine Kolleginnen und bespricht mit ihnen eine von ihm geplante Regelveränderung. Die Studentinnen bestätigen die Sinnhaftigkeit der methodischen Veränderung, woraufhin der Student nach einigen Sekunden das Spiel unterbricht, um die eben besprochene Variation zu erklären.

Gespräch 11

SPm1: [<<ff> Stopp kurz↑!=

Stopp kurz↑!=

Änderung, Variation↑!

Wir'

Da'

(---)

<<ff> <<all> Wenn Ballverlust ist, also wenn nicht gefangen wird, hat immer noch die andere Mannschaft, aber muss NICHT immer von der Endzone aus anfangen, wieder[.]

Ein Schüler fragt nach, ob egal sei, von wem der Ball zu Boden fällt. Der Student antwortet darauf.

SPm1: [<<f> Na wenn die Mannschaft↑‘

NEIN, nein immer die gegnerische↑‘

So wie jetzt die Regel, nur dass <<dim> nicht mehr von der Endzone aus↓]

Der Schüler meint, dass er es schon verstanden hätte. Der Student lässt das Spiel daraufhin weitergehen.

SPm1: [Ok↑!]

Die Studierenden stehen dabei wiederum am Spielfeldrand und beobachten den Spielverlauf. Als es zu einer Situation kommt, in der genau die gerade erläuterte neue Regel zum Tragen kommt, gibt der Student diesbezügliche Anweisungen. Als die Schüler daraufhin zu diskutieren beginnen, greift der als Schiedsrichter intervenierend ein. Danach geht das Spiel sofort weiter. Gelingt ein Spielzug, lobt der Student, gelingt er nicht, gibt er Möglichkeiten, wie es besser funktionieren könnte. Auch gibt er den Schülern immer wieder Hilfestellungen, welches Team jetzt gerade im Ballbesitz ist. Zwischendurch sagt er auch wiederum immer wieder den Spielstand an. Nach einigen Minuten Spielzeit, sagt er den letzten Angriff an und gibt dem angreifenden Team Tipps vom Spielfeldrand aus. Nachdem der Spielzug beendet ist, beendet er das Spiel.

SPm1: [<<ff> OK↑

(--)

<<ff>Danke↓=

Alle wieder herkommen↓.]

Die Schüler kommen vom Spielfeld zu den Studierenden. Ab diesem Zeitpunkt übernimmt Studentin SPf1-2 die Leitung der Einheit.

Gespräch 12

SPf1-2: [<<f> Ok↑=

Das hat ja jetzt schon recht gut funktioniert↑

(--)

ALLE zuhören bitte↑!]

Einige Schüler tratschen noch, während die Studentin spricht. Sie wartet kurz und spricht dann weiter, als die Schüler verstanden haben, dass sie leise sein sollen.

SPf1-2: [<<p> Das Spiel hat ja jetzt schon recht gut funktioniert↑ und damit wir die ganzen Gruppenprozesse <<len> und Miteinanderspielen noch ein bisschen verstärken↑, <<acc> probieren wir das jetzt mit den Frisbees aus↓.=

<<ff> Ich weiß mit dem Wind ist das sehr schwierig, wir werden mal schauen, wie es funktioniert↑.

(--)

Deswegen nehmt euch mal zu zweit oder zu dritt ein Frisbee und gewöhnt euch ein bisschen an das Gerät↑.

(---)

<<f> Rückhandschlag, entweder <<rall> <<dim> die Schnapptechnik fangen oder einhändig↓.]

Während die Studentin spricht, beginnen die Schüler herumzutratschen, wer mit wem in einer Gruppe sein soll. Ein Schüler meint, dass das nicht funktionieren kann, wenn es so windig ist. Die Studentin meint dazu

SPf1-2: [<<f> Schauen wir mal wie es geht mit dem Wind↓.]

Einige Schüler tratschen miteinander und beginnen nicht zu spielen. Die Studentin wendet sich ihnen zu und greift ein.

SPf1-2: [<<p> Geht schon↓.

Aufstehen↑

(--)

Wir sind ja nicht zum Sonnen und zum Entspannen da↓.]

Ein paar Schüler davon stehen auf, andere bleiben liegen. Die Studentin wiederholt.

SPf1-2: [Geht schon↓.

Aufstehen↓.

X↑!]

Letztendlich erheben sich auch die restlichen Schüler. Ein Schüler fragt nach, ob sie einfach hin und her werfen sollen. Die SPf1-1ntwortet

SPf1-2: [<<ff> Genau, ein bisschen einwerfen↑!

Abstand variieren↑.

(---)

<<ff> Gewöhnt euch an den Wind↑!]

Die Schüler beginnen hin und her zu werfen. Die Studentin steht dabei am Spielfeldrand und beobachtet. Sie gibt ab und zu helfende Kommentare, wie die Schüler besser werfen und fangen können bzw. dass sie den Wind einberechnen sollen. Gelingt ein Pass, lobt die Studentin. Dazu wendet sie sich auch direkt an die Schüler. Dazwischen zeigt sie auch einen Wurf vor. Nach ein paar Minuten Übungszeit holt sie die Schüler wieder zusammen.

SPf1-2: [<<ff>Ok↑

Kommt bitte alle kurz her

(.)

mit den Frisbees↑!]

Die Schüler reagieren nicht sofort darauf, sondern spielen weiter. Die Studentin wiederholt daher:

SPf1-2: [<<ff>Herkommen↑!]

Als die meisten Schüler auch jetzt nicht reagieren, wiederholt sie mit Nachdruck

SPf1-2: [<<ff> HERKOMMEN↑!]

SPf1-2 *(Zu einem Schüler, der herumschreit):* [<<f> X!

(--)

Du bist KEIN kleines Kind↓!]

Da noch immer nicht alle Schüler bei ihr sind, wendet sie sich diesen Schülern zu

SPf1-2: [<<ff> Der Rest kommt auch bitte her↑!

(---)

<<ff> Bisschen SCHNEller↑!

S, bisschen SCHNEller!]

Als endlich alle Schüler bei ihr sind, beginnt sie zu sprechen.

Gespräch 13

SPf1-2: [<<ff> Wir werden das jetzt

(.)

GAnz kurz

(.)

trotzdem versuchen↑.]

Ein Schüler fragt, ob sie mit dem Frisbee das Endzonenspiel von vorher spielen werden. Die SPf1-2 bestätigt dies.

SPf1-2: [Genau↑!]

Ein Schüler beginnt zu maulen, da das mit dem Wind ja nicht gut funktionieren würde. Andere Schüler fallen in das Gemaule ein und machen den Vorschlag, dass sie das Spiel ohne Pässe spielen sollten, indem das Frisbee von Spieler zu Spieler übergeben wird. Studentin SPf 1-2 wird ärgerlich und interveniert

SPf1-2: [Psscht.

<<f> Hört kurz zu, bevor ihr euch aufregt↑!]

Studentin SPf1-1 greift ebenfalls ein

SPf1-2: [<<f> Hört kurz zu↓

Ok↑?]

Die Schüler tratschen weiter. Studentin SPf1-1 sprich trotzdem weiter.

SPf1-2: [<<f> Wir versuchen↓

(---)

<<p> Hört kurz zu bitte↓!

<<f> <<acc> Wir versuchen ja heute die Gruppendynamik und die Teamfähigkeit ein bisschen zu schulen deswegen

(-)

machen wir dieses eine Spiel noch einmal kurz↑.

Es ist im Prinzip die gleichen Regeln wie vorher↑

(.)

wir probieren das wieder im Team aus mit EINer Frisbee nur↑

(.)

und sie soll IN der Endzone, die nach hinten offen ist, gefangen werden↑.

Ihr müsst nicht dreimal passen, wenn ihr es mit einmal schafft, ist es auch ok↑.

Stellt euch frei↑

(.)

orientiert euch↑

(.)

ruft euch zusammen↓.]

Die Schüler reden kurz. SPf1-1 setzt ab und spricht dann weiter

SPf1-2: [<<ff> Ok eine Frisbee'

(--)

ihr behaltet die Frisbee, die anderen gebt ihr her bitte↓.]

Die Studentin sammelt die Frisbees ein und versucht dann das Spiel zu beginnen.

SPf1-2: [<<ff> So aufstehen↑.]

Die Schüler reagieren nicht gleich, die Studentin wiederholt daher

SPf1-2: [<<ff> So aufstehen bitte↑!]

Die Schüler stehen auf und gehen auf das Spielfeld.

SPf1-2: [<<ff> Probieren wir es kurz↑.]

Ein Schüler unterbricht und fragt, ob man die Regeln nicht ein bisschen ändern könnte, damit das Spiel auch im Wind funktioniert. Die SPf1-1ntwortet darauf

SPf1-2: [<<f> NEIN wir spielen das genauso wie wir es vorher gespielt haben mit den gleichen Regeln↓.=

Ok↑?

Wir verSUCHEN es mal↑!=

Ihr habt vorher so super zugepasst, ihr schafft es jetzt ja auch↓.]

Ein Schüler meint wiederum, dass der Wind das Spiel stören wird und keine Pässe möglich sein werden. Die Studentin reagiert darauf.

SPf1-2: [<<f> Gerade vorher habt ihr so schön im Dreieck gepasst↓.]

Der Schüler ist skeptisch, die Studentin verdeutlicht, dass sie das ernst meint. Dann wendet sie sich an die Schüler, die immer noch am Boden herumliegen und fordert sie auf, aufzustehen. Als endlich alle Schüler am Spielfeld stehen, spricht sie weiter.

SPf1-2: [<<ff> Das Team mit den Schleifen hat den Frisbee zuerst↑]

Ein paar Schüler meinen sarkastisch, dass das ja eine ganz faire Entscheidung sei. Die Studentin reagiert darauf ungestört

SPf1-2: [<<p> Danke↓

(.)

Ich weiß↓

(.)

Gute Entscheidung↓.

<<ff> Und los geht’s↑!

<<ff> X, fang an↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen. Die Studierenden stehen dabei am Spielfeldrand und beobachten. Gleichzeitig besprechen sie sich auch untereinander über die Spielregeln und den weiteren Verlauf der Einheit bzw. was bis jetzt ganz gut gelaufen ist und was nicht. Ebenfalls kommentieren sie abwechselnd den Spielstand und diskutieren, was weiter passiert. Studentin SPf1-1 lobt, wenn ein Spielzug gelingt, interveniert, wenn Unklarheiten bestehen und gibt Anweisungen, was als nächstes passiert. Kurz bevor SPf1-1 das Spiel beendet, sagt sie den letzten Angriff an. Danach bricht sie nach ungefähr einer Minute das Spiel ab, in der die Studierenden noch schnell untereinander besprochen haben, was jetzt passiert.

Gespräch 14

SPf1-1: [<<ff> Ok Burschen kommt her↑.=

Holt die Frisbee↑!]

Die Schüler kommen tratschend zur Studentin. Einige fragen, ob sie den Frisbee zurückbringen sollten, die Studentin verneint. Während die Schüler sich in einem Kreis aufsetzten, wendet sie sich noch an ihre Kollegin und bitte sie, die Reifen, die sie für das nächste Spiel benötigt, *im Spielfeld aufzulegen. Ein Schüler trödelt herum, den die Studentin konkret anspricht*

SPf1-1: [<<ff> X, komm bitte↑!]

Während sie auf den Schüler warten, sprechen SPf1-2 und SPm1 noch kurz miteinander, dann wendet sich SPf1-2 an die Schüler

SPf1-1: [<<ff> <<all> So fertig Schere, Stein, Papier gespielt↑?

<<ff> <<all> Ok=

das mit der Frisbee hat nicht so gut funktioniert, deswegen machen wir zum Schluss jetzt noch mal ein kurzes anderes Endzonenspiel↑.]

Ein Schüler wirft ein, dass sie Football spielen wollen.

SPf1-1: [<<ff> Nein, es ist ähnlich wie das Zehnerball zuvor nur

(---)

nur haben wir jetzt ZWEI ENDzonen pro MANNschaft↓.

SPf1-2 legt die Reifen hin

(--)

und in diesen Reifen muss der Ball gelegt werden↓.

Ihr sollt dieses Mal aber WIRKlich überlegen, welche taktischen‘

ähm

(--) Überlegen ihr habt, wo ihr euch HINstellt, wie ihr passt↑]

Ein Schüler meint, dass sie das eh schon die ganze Zeit machen würden. Die Studentin greift das Kommentar auf

SPf1-1: [<<ff> Ja, aber hat es bis jetzt nicht immer‘

das erste Spiel war ja‘

das erste Spiel hat NICHT gut funktioniert, da haben wir keinen EINzigen Punkt gemacht↓.]

Die Schüler protestieren immer wieder dagegen, was die Studentin sagt, wodurch sie immer wieder unterbrochen wird. Sie meinen, dass es immer nur ums Üben ginge und sie nie gut spielen könnten. SPm1 greift ein

SPm1: [<<p> Ja jetzt haben wir mit der Taktik geübt und jetzt macht ihr weiter↓.]

Ein Schüler wirft ein, dass das auch unfair sei, da die eine Mannschaft viel besser wäre. Studentin SPf1-1 reagiert nicht darauf, sondern spricht weiter

SPf1-1: [<<f> Jetzt geht bitte nochmal in eure Gruppe zusammen↑

überlegt euch, wie ihr euch am besten platziert=

es sind ZWEI Endzonen und dann spielen wir↓.]

An dieser Stelle schaltet sich SPf1-2 ein.

SPf1-2: [<<f> Hat das jetzt jeder verstanden↑?]

Die Schüler bejahen dies.

SPf1-2: [<<f> Ok, was hat die Frau Professor gesagt↑?]

Die Schüler wiederholen, was SPf1-1 gesagt hat.

SPf1-2: [Genau.

(-)

Ihr überlegt euch jetzt wieder in der GRUPPE

(.)

ein paar Strategien↑

Jetzt wisst ihr eh schon, wie das Spiel funktioniert↓.]

SPf1-1: [<<ff> Überlegt kurz, die Bänder und die Nichtbänder↑.

<<dim> Überlegt euch im Team, eine Strategie↓.

<<f> Burschen, geht schon↑!=

<<p> Du besprichst hier mit↓!]

SPf1-1: [<<p> P?

Ihr habt euch was überlegt↑?]

Die Schüler antworten, dass sie wie vorher spielen wollen. Die SPf1-1ntwortet darauf:

SPf1-1: [<<p>Das war aber keine gute StrategIE↓.]

Die Schüler haben dazu eine andere Meinung. Ein Schüler fragt nach, was sie denn der Meinung der Studentin nach machen sollen. Die SPf1-1ntwortet.

SPf1-1: [<<f> Ihr sollt passen, bis ihr vorne seid↓.

KEINE Schritte machen↑.]

Ein Schüler fragt nach, ob sie mit Ball oder Frisbee spielen würden. Die SPf1-1ntwortet

SPf1-1: [Mit Ball↑.]

Ein anderer Schüler fragt nach, ob sie auch vorne in der Endzone bleiben dürften.

SPf1-1: [Ihr müsst in DIESE Endzone↑.] *(Zeigt darauf)*

Die Schüler besprechen daraufhin, wie sie im Spielfeld stehen wollen. Ein Schüler fordert bei der Studentin ein, dass sein Team dieses Mal zuerst den Ball bekommt. Die Studentin meint dazu, dass sie dies ja vorher gesagt habe. Dann wendet sie sich an die ganze Klasse.

SPf1-1: [<<ff> Ok, ihr habt euch eine Strategie überlegt, Nichtbänder↑?

Ok↓.

Die Nichtbänder bekommen jetzt den Ball↑.

<<ff> Los geht's↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen. Die Studentin steht dabei am Spielfeldrand und beobachtet. Gleich nach Spielbeginn fragt ein Schüler, ob es erlaubt sei zu derselben Person zurückzupassen, von der man den Ball erhalten hat. Die Studentin wendet sich mit der Antwort an alle Schüler:

SPf1-1: [<<ff> KEIN direkter Rückpass↓

(-)

IMMer zu einer anderen Person spielen↓.]

Daraufhin geht das Spiel weiter. Die Studentin steht am Spielfeldrand und kommentiert das Spiel. Sie lobt, wenn ein Spielzug gelingt oder ein Punkt erzielt werden kann. Ebenfalls SPf1-2 und SPm1 kommentieren und geben Hilfestellungen, wenn die Schüler nicht mehr wissen wie das Spiel weitergeht. Sie geben ebenso Tipps zur Aufstellung der Spieler. Auch Interventionen bei ungewünschtem Verhalten von Schülern sind notwendig. Weiters besprechen sie sich untereinander über ihre Beobachtungen im Spiel, den Ereignissen aus der bisherigen Einheit sowie einigen einzelnen Schülern. Zusätzlich beraten sie sich auch darüber, wie lange noch gespielt wird und was in den letzten Minuten der Einheit passieren soll. Nach einigen Minuten Spielzeit, sagt SPf1-1 den letzten Angriff an, der von den Schülern aber einfach nicht gehört wird, worauf die Studierenden beschließen, die Schüler doch noch ein weniger länger spielen zu lassen. SPf1-2 pfeift dann allerdings doch ab, um das Spiel zu beenden.

SPm1: [<<ff> Herkommen, aus ist es↑!

<<pp> Aus ist es↓!]

Die Schüler kommen vom Spielfeld zu den Studierenden

SPf1-2: [<<ff> Nicht davonlaufen↑!

Kommt noch her bitte↓!]

SPf1-1: [<<f> Herkommen kurz↑!]

Die Schüler setzen sich nieder, einstweilen sammeln SPf1-1 und SPf1-2 die Materialien ein. Als alle da sind, beginnt SPf1-2 das abschließende Gespräch.

Gespräch 15

SPf1-2: [<<f> Also

(--)

Hört noch kurz zu↑!

<<all> Wir haben euch ja beobachtet <<acc> wie ihr mitbekommen habt

(-)

und wir haben schon auch gesehen, dass ihr euch STRATEgisch ein bisschen verbessert habt↑.]

Ein Schüler meint, dass er keine Lust auf das ganze Herumspielen hätte. Die Studentin greift das auf und fragt nach.

SPf1-2: [Du hast keinen Bock↑?

Du hast keinen Bock↑?

Warum↑?]

Der Schüler antwortet, dass sie immer nur mit der gleichen Strategie spielen würden und das sei langweilig. SPf1-1 fragt nach.

SPf1-2: [<<p> Aber ihr habt doch‘]

SPf1-1: [<<f> Glaubst du wirklich

(-)

dass es die gleiche Strategie ist, immer wie im ersten Spiel↑?]

Ein anderer Schüler meint, dass man doch gar keine Strategie in jedem Spiel brauchen würde, *sondern, dass es auch möglich sei zu improvisieren. SPf1-2 geht darauf ein.*

SPf1-2: [<<f> <<all> Glaubst du, dass es immer hilft im Spiel, das Improvisieren↑?]

Die Schüler bejahen dies. SPf1-2 7hakt ein.

SPf1-2: [Wirklich↑?]

Die Schüler bejahen erneut. SPf1-2 spricht weiter.

SPf1-2: [<<f>Manchmal MUSS man improvisieren, das stimmt↑.

<<all> Aber ihr habt zumindest im Spiel gemerkt, dass das so nicht geht und habt das dann ein bisschen angepasst oder↑?]

Die Schüler fragen nach, was die Studentin damit meint. Sie antwortet.

SPf1-2: [<<f>Ein bisschen freigelaufen↓.

(-)

Angeboten=

das was SPm1 auch gesagt hat↓.]

Die Schüler meinen nicht, dass sie das getan hätten. Die Studentin spricht weiter.

SPf1-2: [<<f> Naja aber bei dem Handgerät, habt ihr das anders gemacht↓.

Ja und das

(---)

ist besser geworden↓.=

<<all> Doch das schon.]

Ein Schüler fragt, ob sie jetzt endlich was trinken gehen könnten und bricht somit das Gespräch ab. SPf1-2 und SPm1 weisen sie noch an, ihnen zu helfen, die Geräte wegzuräumen.

SPf1-2: [<<f> <<all> Ihr helft uns jetzt noch wegräumen, <<acc> das heißt jeder schnappt sich ein Hütchen oder so und ihr bringt das alles dorthin

(-)

dort wo

(-)

wo die anderen Sachen auch stehen↓.]

SPf1-1: [<<p> Die Reifen auch nehmen bitte↓!]

SPf1-2: [<<f> ALLE helfen zusammen, KEINer liegt am Boden↓.]

Die Schüler stehen auf und holen die Materialien. Da die Unterrichtseinheit nun offensichtlich beendet ist, verlassen sie danach den Sportplatz.

Transkription 2

Ort der Aufnahme: Sportplatz, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 14:00-15:30 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 3
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 2
Gesamtdauer der Aufnahme: 01:26:36
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 27. Oktober 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Die Schüler kommen zu den zwei Studierenden, die die heutige Einheit leiten. Es fallen keinerlei explizite Begrüßungsworte, die Unterrichtenden beginnen sofort mit der Einleitung ins Stundenthema „Football".

SPm2-1: [<<f> Also.

(.)

<<all> Wir werden heute auf letzte Stunde aufbauen↑.=

Letztes Mal haben wir mit so

(--)

ähnlichen Footballdingern geworfen↑.

<<rall> Das werden wir heute wieder machen

(.)

wir werden uns dann heute vor allem die Sportart Flagfootball anschauen.↑=

Das ist wie normales Football nur halt ohne Körperkontakt↑.

Das können wir ja leider nicht machen↑=

Naja, sonst bringt ihr euch um↓

(--)

Wer von euch kennt Football↑?

(--)

Habt ihr das schon mal im Fernsehen gesehen↑?=

Na sicher↑!

Das sind diese festen Riegeln↑!

<<acc> Wir werden auch ein paar Kräftigungsübungen für den Oberkörper machen↑

(---)

Wir werden uns ein bisschen anschauen, wie man wirft↑

(-)

alles recht kurz gehalten↓

(.)

und dann werden wir schauen, dass wir zum Spielen auch noch kommen↓.

Zum Flagfootballspielen↓

Wir gehen nachher da rüber↓=

und jetzt wärmen wir uns mal auf↑=

Steht bitte auf und kommt einmal hier rüber↓.]

Gespräch 2

Der Student geht mit den Schülern, die aufstehen, ein paar Meter weiter in die Mitte des Sportplatzes. Dabei meinen die Schüler, dass sie bereits aufgewärmt hätten. Der Student reagiert darauf:

SPm2-1: [<<f> Na ok, ihr habt schon aufgewärmt, na dann halten wir es kurz↓

Ok↑?=

<<f> Wir wollen heute ALLES im Takt machen=

Das heißt wir machen jetzt alles beim Aufwärmen gemeinsam.

(.)

Und zwar im Takt <<dim> 1, 2, 3, 4↓.

<<f> Wir GEHEN und versuchen im Takt zu gehen↓.

Jedes Mal wenn ich 1 sage, stampfen wir auf↓. =

Jeder vierte Schritt ist fest, das machen wir↓']

Der Student unterbricht seine Erklärung und fragt andere SportlerInnen, ob sie die ganze Laufbahn um den Fußballrasen herum benötigen würden. Diese verneinen, bitten den Studenten allerdings mit seinen Schülern ein Stück weiter nach vorne zu gehen.

SPm2-1 (zu den Schülern): [<<ff> Ok, wir gehen weiter nach vorne.

Passt↑.

Kommt mit↓!]

Die Gruppe geht ein paar Meter von den anderen SportlerInnen weg.

SPm2-1 (zu den Schülern): [Auf die Laufbahn↓!

(---)

Und hier können wir schon probieren↑,=

<<ff> wir schauen, dass wir ALLE gleich gehen, ALLE im gleichen Takt↓=
ich beginne zu zählen.
(.)
Wir beginnen mit rechts↓.
Und
(---)
EINS, 2, 3, 4↓.]

Die Schüler führen die Übung aus, indem sie den Zählanweisungen des Studenten folgen, der zusätzlich die Übung vormacht. Nach ungefähr 15 Sekunden ändert der Student die Übungsanweisung.

SPm2-1: [<<f> So.
Bei jedem DRItten Schritt stampfen wir AUCH auf. =
EINS, zwei, DREI, vier↓=
EINS, zwei, drei, vier↓]

Nach zehn Sekunden ändert der Student wiederum die Übungsausführung ab.

SPm2-1: [<<ff> Und bei jedem dritten Schritt KLAtschen wir!↓]

Die Schüler führen auch diese Übung aus, wobei der Student immer noch die Abfolge der Übungsanweisungen an der Spitze der Reihe, in der die SchülerInnen mittlerweile gehen. Nach wiederum zehn Sekunden Übungszeit ändert der Student die Übung.

SPm2-1: [<<f> Jetzt gehen wir NOrmal ohne Stampfen im Takt ↓
(.)
und beginnen zu laufen.
EINS, zwei, drei, VIER.
<<p> Und jetzt drehen wir um, weil ich merke gerade, dass wir umdrehen müssen, weil ich möchte zu den Bänken dort vorne gelangen↓.]

An diesem Punkt lässt der Student einen Schüler vorne gehen, der für die anderen den Takt vorgibt. Die beiden Studierenden gehen dabei nebenbei mit. Nach der letzten Übungsänderung lobt der Student die Schüler mit:

SPm2-1: [Ok↑
(.)
das funktioniert super↑=
dann funktioniert die nächste Übung auch gut↑
<<ff> Wir laufen jetzt zur Bank ganz normal↓=
Kommt mit↑!

(---)

Mir nach!

DA aufreihen↓!]

Gespräch 3

Als die Schüler die Bank erreichen, wo der Student die nächste Übung vorgesehen hat, weist er sie zuerst an, sich entlang der Bank aufzureihen und beginnt dann mit der nächsten Erklärung. Dabei steht er an einem Ende der Reihe neben einem Schüler.

SPm2-1: [<<f> So.↓

(.)

Hier stellt euch alle auf↑.

<<ff> Passt auf↑.

Ich werde mich da jetzt hinstellen und was im Takt

(.)

im Eins, Zwei, Drei, Vier-Takt vormachen↓ =

Zuerst beginnst du

(.)

dann du

(.)

<<acc> dann du, dann du und du und immer so weiter.↑=

<<f> Das heißt ihr beginnt erst mit der Übung↑

(.)

wenn euer linker Nachbar beginnt

(.)

und hört erst auf↓

(.)

wenn euer linker Nachbar aufhört↓.

(--)

<<len> Wir versuchen wieder↓

(-)

das jeweils wieder an den Takt anzupassen↓

(-)

an den linken Nachbar↓]

Der SPm2-2eginnt mit der Übungsausführung, die die Schüler, nachdem sie den Student einmal beim Vormachen beobachtet haben, nachmachen. Nachdem ein paar Schüler es auch nach ein paar Versuchen nicht schaffen, in den Takt der anderen hineinzukommen, gibt ihnen der Student eine Hilfestellung. Danach funktioniert es besser, allerdings beginnen einige Schüler nun durch die schon recht lange Übungszeit (ca. eineinhalb Minuten), das Interesse daran zu verlieren und hören mitten unter der Übung damit auf, die vorgegebene Bewegung auszuführen. Der Student reagiert sofort darauf. Anschließend steigert der Student das Tempo der Übungsausführung. Dabei beginnen sich nach einigen Sekunden die Schüler zu beschweren, dass dies sehr anstrengend sei. Der Student ermuntert:

SPm2-1: [<<f> Es dauert NICHT lange, BEISST durch↑!]

Auf meinen Takt↑!

Nachdem er der Auffassung ist, dass es jetzt genug ist, beendet der Studierende die Übung.

SPm2-1: [So↑.

Passt↑!

So↓

Aufwärmen fertig↓

(--)

<<f> Ich hätte es zwar noch länger geplant aber passt schon↑!]

Gespräch 4

An dieser Stelle wirft der Kollege, der mit SPm2-1 die Stunde leitet ein, dass die Schüler sich mit ihm auf die Wiese begeben sollen. Die Schüler folgen SPm2-2 auf das Spielfeld, wo er sie bittet sich zuerst einmal in einem Halbkreis um ihn herum aufzusetzen. Die Schüler folgen diese Anweisung. Danach beginnt SPm2-2 mit der Besprechung der Positionen im Football.

SPm2-2: [Ok↓.

<<f> Jetzt

(--)

<<p> wollen wir mal schauen, was ihr schon vom Football wisst

(.)

und was wir noch erklären müssen↓.=

Welche Positionen gibt es denn in diesem Spiel↓?]

Ein Schüler nennt die Position des Quarterbacks.

SPm2-2: [Ok.↓

(-)

Sehr richtig↓.

Und weißt du auch was der Quarterback macht↑?]

Der Schüler erklärt, was der Quarterback macht. Der Student wiederholt dies noch einmal.

SPm2-2: [Genau↓.

(-)

Der Quarterback PASST↓.

Eine sehr wichtige Position↓.=

Genauso wichtig ist aber auch die zweite Position↑.=

Was ist die zweite Position↑?=

Was gibt es noch↓?]

Ein Schüler erklärt, dass er zwar nicht wisse wie diese Position heiße, diese Spieler aber dafür zu sorgen hätten, dass niemand aus dem Angriff die Verteidigung durchbrechen könne.

SPm2-2: [<<p> <<len> Ja genau↑=

Die „defenser“ sind das↓.

Eine Mannschaft verteidigt immer↑

(-)

und eine greift an↓.

(-)

Äh

(--)

<<dim> Wenn der Quarterback PASst↑

(.)

dann muss ihn auch wer fangen↑.

Also eine weitere Position↑

(--)

man nennt sie↑?]

Ein Schüler macht einen Scherz darüber, dass dies der Quarterfront sei. Der Student geht nicht auf den Witz ein, sondern erklärt weiter.

SPm2-2: [<<p> Man nennt sie RECEIver↓.=

Ok↑?

Das ist ein englisches Wort

(.)

ist

(--)

sozusagen der Fänger↓.=

Ja↑?

(-)

Es gibt viele Fänger

(-)

<<dim> aber nur einen Quarterback↓.

Der Quarterback <<f> WIRFT

(-)

und

(.)

die ganzen Fänger müssen sich freilaufen↑

(.)

damit sie den Ball fangen können↓

(.)

<<dim> vom Quarterback aus↓.

<<p> Gut↓.

Es gibt dann noch eine dritte Position↓ und die heißt↑?]

Keiner der Schüler antwortet.

SPm2-2: [<<p> Running back↓.

Der Running back↑=

<<cresc> Kennt das vielleicht wer↑?]

Ein Schüler startet dann doch einen Versuch, die Position des Spielers zu erklären und liegt damit richtig.

SPm2-2: [Ja genau↑

(.)

<<len> Der Running back ist zuständig für das Laufspiel↓.

Das bedeutet

(-)

wenn der Quarterback NICHT PASST, sondern einfach den Ball nach hinten hält

(.)

dann holt sich den der Running back

(.)
<<cresc> von hinten und versucht von HINTen durch das Feld zu kommen↓.
<<p> Eine dritte Position↓.=
Diese drei Positionen haben wir↓.=
<<f> Und wir werden jetzt verschiedene Übungen durchmachen
(-)
<<rall> und
(--)
da kann jeder
(.)
seine Lieblingsposition
(.)
aussuchen
(--)
und erkennen
(.)
je nachdem
(-)
was ihm gefällt↑.]

Die Schüler fragen nach, ob das Spiel nun ohne Körperkontakt funktioniert.

SPm2-2: [<<f> OHNE Körperkontakt aber zu den Regeln <<dim> kommen wir dann später↓.
Ok↑.=
<<f> So↑
Was ist jetzt aber das allerwichtigste beim Footballspielen?=
Was braucht man noch für das Footballspielen?=
Man muss einen Football werfen können↓.
(--)
Ja↑?
Das heißt
(.)
wir werden das
(--)

jetzt einmal üben↑.

(.)

Äh

(.)

<<len> Wir werden diese ganze Einheit

(.)

in zwei Mannschaften durchführen und am Schluss

(.)

gibt es dann den großen Superbowl↑

(.)

wo wir dann, ein dreißigminütiges Spiel absolvieren↓.]

Einige Schüler freuen sich sehr darüber, dass sie spielen dürfen und klatschen mit ihren Freunden ein. Der Student lässt sich dadurch nicht beirren, sondern spricht weiter.

SPm2-2: [<<len> Das bedeutet↓

(.)

wir zählen jetzt durch↑.

(---)

<<dim> Psscht.

<<f> Wir zählen durch↑

(-)

falls die Mannschaften

(.)

UNfair sind, weil ihr kennt euch besser↑

(.)

wie wir euch↑

(.)

können wir immer noch ein, zwei tauschen↑, aber NUR wenn alle einverstanden sind↓.

Ok↑=

Also wir zählen eins, zwei durch↑.]

Die Schüler zählen im Kreis durch. Als sie damit fertig sind, beginnt der Student von neuem zu sprechen.

SPm2-2: [Ok↑.

(.)

Gut↑.

(.)

Bitte

(.)

<<f> Eins rechts <<dim> vom Hütchen,

(.)

<<p> links zwei vom Hütchen↓.

(---)

GUT↑.=

<<f> Stellt euch mal auf↑.=

Wie sieht das aus↑?=

Ist das ok↑?]

Die Schüler bejahen.

SPm2-2: [Gut

<<f> Dann kommen wir schon zur Praxis↓.

Gut↓.

Dann

(.)

übernehme ich diese Gruppe↑=

Wir holen uns zwei Footbälle↑.]

SPm2-2 geht mit seiner Gruppe an Schülern in die andere Feldhälfte, während SPm2-1 mit seinen Schülern in der vorderen Hälfte des Spielfeldes bleibt, dass er während des Gespräches von SPm2-2 mit den Schülern abgesteckt hat.

Gespräch 5

SPm2-1: [<<f>Gut↓.=

Ihr kommt bitte mit MIR mit↑=

Wir holen uns auch Bälle↑

(---)

suchen uns einen freien Platz irgendwo auf der Wiese↑!

(---)

Ja hier bleiben wir↓

(--)

oder nein ein bisschen noch mitkommen↑=

ein bisschen noch mitkommen↓.

(--)

So.

(.)

<<p> Hier machen wir einen kleinen Kreis bitte↓.

(--)

<<f> EINEN Kreis bitte

(.)

rund um mich↓.]

Nachdem alle Schüler sich vor ihm auf den Boden gesetzt haben, spricht der Student weiter.

SPm2-1: [Ok.↓

(.)

<<f> Wie muss der Ball sich drehen↑?=

<<p> So ist es nichts oder↑?]

(Der Student zeigt vor)

SPm2-1: [So muss er sich drehen↓.]

(Student zeigt wieder vor).

SPm2-1: [Erste Übung daher↑

(--)

wir schupfen uns den Ball so zu↑.

(.)

Kreuz und quer↓.=

<<f> Ich spiel dabei NICHT mit, du kannst daher meine Position einnehmen.]

Die Schüler beginnen damit, sich den Ball untereinander zuzuwerfen. Der Student wirft nach ein paar Sekunden ein:

SPm2-1: [<<f> Also der Ball soll‘

<<cresc> der Ball soll sich drehen↓.

(---)

<<ff> Und erst werfen

(.)

wenn ihr merkt

(.) der andere passt auch auf↓.]

Die Schüler spielen weiter, SPm2-2 beobachtet vom Spielfeldrand. Als ein Schüler seinem Gegenüber den Ball fast gegen den Kopf wirft, schreitet der Student ein.

SPm2-1: [<<ff> ERST passen, wenn ihr sicher seid, <<dim> der andere kann den Pass auch annehmen↓.]

Die Schüler machen noch einen Wurf, dann unterbricht der Student.

SPm2-1: [So.=

<<ff> Das ist ja jetzt noch denkbar simpel↓.

Oder↑?

(---)

<<f> Jetzt

(.)

Werfen wir über den Kopf.=

Und zwar wirklich‘

<<p> Gib her mal den Ball↓.

(--)

Wir werfen nicht SO *(Student zeigt vor)*

(---)

wir werfen über dem Kopf↓

Ja↑?=

Das <<cresc> hier↑ *(zeigt noch einmal vor)*

(-)

brauchen wir nicht↓=

wir werfen ÜBERkopf↓.]

Ein Schüler fragt, wie er den Ball werfen soll, damit er sich dreht.

SPm2-1: [<<ff> Einfach einmal werfen↑=

so wie er sich dreht↑, dreht er sich↓.=

<<dim>Ihr werdet schon sehen↓.]

Der Student lässt die Schüler zwei Minuten lang hin und her werfen, bevor er wieder eingreift.

SPm2-1: [<<f> So↑.=

Stopp mal kurz↑.=
<<all> Ihr macht es eh richtig, wenn der Ball von oben kommt↑
(-)
fangts ihr ihn so↑
(--)
wenn ihr hier unten fangen wollt↓ (zeigt vor),
(-)
fangts ihn mit <<dim> dem ganzen Körper↓.=
Haltet nicht nur so die Hände hin und macht den hier (zeigt vor)
(--)
schaut, dass ihr mit dem ganzen Körper so fangts.↓
<<acc> Also, wenn er von oben kommt und ihr ihn unten fangen wollt↓=
probieren wir das noch einmal↑]

Nach ein paar Minuten wirft der Student ein:

SPm2-1: [<<f> So↑=
Jeder noch ein paar Mal fangen und werfen
(.)
und dann kommt die nächste Übung↑.]

Die Schüler probieren noch ein paar Würfe aus. Der Student ergänzt noch einmal:

SPm2-1: [<<f> Ja wenn der Ball so gerade kommt↑
(.)
kannst du ihn eh so fangen.=
Aber wenn er von oben kommt↑
(.)
fängst du ihn von unten↓=
<<p> Schau so] *(zeigt ohne Ball die Fangposition vor).*

SPm2-1: [<<f> Lass die Hände oben
(--)
und fangen↓!
Na bitte!↑] *(Zum Schüler)*

SPm2-1: [Kann ich mal den Ball↑?] *Der Schüler gibt ihn her*.

SPm2-1: [<<f> Dann fängst du ihn genau so↑!=

Wenn du ihn so fangen willst

(.)

<<dim> fällt er dir genau auf die Nase↓!] *(Zeiigt andere Variante vor)*

Gespräch 6

Der Student lässt die Schüler noch ein paar Mal hin und her werfen, dann fährt mit einer Erklärung für die nächste Übung fort.

SPm2-1: [<<f>So↑

(.)

Jetzt versuchen wir den Ball so zu werfen↑

(.)

dass er sich seitlich dreht↓.=

<<acc> Das ist verdammt schwierig↑=

<<lent> am besten ist es↑

(.)

wenn ihr↑

(.)

die Naht↓

(.)

die hier drauf ist

(.)

mit den Fingern umschließt↓.

(---)

<<f> Das ist ein TOTAL schwieriger Schuss,↑ da braucht man lange üben↑

(-)

probiert es einfach einmal↓

(.)

dass er sich seitlich dreht↓.]

Die Schüler probieren den Wurf aus. Ein Schüler fragt, ob der Ball gerade fliegen soll.

SPm2-1: [<<f> Er soll gerade fliegen↑

(.)

und schaut, dass er sich dabei seitlich dreht↓.

(---)

<<p> Gibst du mir den Ball noch einmal↑?]

Der Schüler tut dies). SPm2-1 veranschaulicht mit Ball in der Hand.

SPm2-1: [<<f> So fliegt er↑

(.)

und so dreht er sich↓.

Es schaut'

warte vielleicht kann ich es'

(---)

(Wirft den Ball)

Ah

(.)

nein kann das auch nicht↓

<<f>Probieren wir es↓!]

Gespräch 7

Nach ein paar Minuten, in denen die Schüler üben, unterbricht der SPm2-1 den Übungsverlauf und wendet sich an seine Schülergruppe, um sie zu jenem Punkt im Feld zu holen, zu welchem er sich bewegt hat. Er möchte eine neue Übung anleiten.

SPm2-1: [<<ff> Ok↑

(.)

Wir sind fertig↑!

(---)

Kommt ihr zu mir bitte↑!=

<<ff> Kommt in die Mitte und setzt euch hin bitte↑.]

Nachdem alle sitzen, beginnt er zu sprechen.

SPm2-1: [<<ff> <<len> Wie ihr im Fernsehen gesehen habt↑

(.)

die Footballspieler↑

(.)

das sind alles solche Riegeln↑

(.)

zwei Meter breit↑.

(--)

<<acc> Die haben ordentliche Oberkörpermuskeln.↑

(--)

<<rall> Eine KLEINE Übung machen wir jetzt auch dazu↑,

(--)

für ein bisschen Oberkörperkraft↑=

Wir werden das nicht allzu lange halten und dann spielen wir.

(-)

<<all> Und zwar wir gehen zu zweit zusammen, sucht euch einen ca. gleich starken↑=

Im gleichen Team, circa gleich stark und gleich

(--)

gleich schwer↓

Und dann probiert ihr'

(.)

Kommst du mal her↑?=

Liegestützstellung↑!]

Der Schüler steht auf, geht zum Studierenden und begibt sich in die Liegestützstellung. Währenddessen beginnen einige Schüler miteinander zu tratschen und sind unaufmerksam.

SPm2-1: [<<f> Jetzt schaut zu!

<<ff> He!

<<ff> Schaut zu↑!]

Die Schüler drehen sich zum Studenten.

SPm2-1: [Liegestützstellung

(.)

Schulter an Schulter

(.)

und ihr DRÜCKT euch mit der SCHULter weg↓.]

Die Schüler gehen zu zweit zusammen und so gegenüber in die Liegestützstellung, wie es ihnen der Student gemeinsam mit dem ausgewählten Schüler vorgezeigt hat und beginnen mit der Übung. Dabei meint ein Schüler, dass er sich nicht vorstellen könne, dass das richtig sei, was er gerade mit seinem Mitschüler macht, da es ihm komisch vorkommen würde, bei

einem Liegestütz soweit über die Schultern hinauszuschieben. Der Student reagiert auf diese Frage:

SPm2-1: [<<f> Man SOLL nach vor

(.)

man soll den anderen wegschieben↓=

Ja↑?]

Der Schüler ist zufrieden mit dieser Antwort. Ein anderer Schüler fragt, aus welchem Team er sich seinen Übungspartner aussuchen soll. Der SPm2-2eantwortet diese Frage:

SPm2-1: [<<f> Ja↑

Im selben Team↓.]

Die Schüler üben, beginnen aber schon nach dem ersten Versuch zu quietschen und meinen, dass diese Übung ein wenig schmerzhaft sei. Der Student reagiert darauf:

SPm2-1: [<<p> Ihr sollt nicht gleich Vollgas ineinander rennen, sondern setzt einmal mit der jeweiligen Schulter an und beginnt euch langsam herauszudrücken↓.=

Wenn es euch aber zu weh tut

(.)

dann lasst es↓!]

Die Schüler beginnen wieder mit der Übung, meinen allerdings vereinzelt immer noch, dass dies schmerzhaft sei. Nach einer Minute bricht der Student daher die Übung ab und ruft die Schüler zusammen.

SPm2-1: [<<ff> Ok lasst das↑=

Kommt wieder her↑!]

Gespräch 8

SPm2-1: [<<f> Kommt wieder her↑

(.)

ein paar Sekunden brauchen wir noch↑!

<<ff> Setzt euch

(--)

setzt euch hin↓!

<<f> Eine ganz schnelle Übung machen wir noch↑!

<<len> Wir setzen uns gegenüber,

(.)

Füße an Füße

(.)

geben uns die Hände

(.)

<<acc> und versuchen so anzuziehen, damit es den anderen mit dem Hintern anhebt↑.=

Ja↑?=

Das probieren wir noch=

<<f>EINE Minute!]

Die Schüler führen die Übung aus, ein Schüler fragt, ob die beiden Übungspartner sich auch an den Handgelenken und nicht nur an den Handflächen halten dürfen. Der SPm2-2ejaht dies. Während dieser Übung macht er selbst mit, da ein Schüler zwischendurch vom Feld gegangen ist, um auf die Toilette zu gehen. Es folgen daher keine weiteren Kommentare. Erst nach Ablauf der Übungszeit spricht der Student wieder, um die Übung zu beenden.

SPm2-1: [<<ff> Ok jetzt sind wir fertig, jetzt können wir mit dem Ball auch wieder ein bisschen spielen↓.

(--)

<<f> Dafür geht ihr jetzt bitte wieder zum SPm2-2↓.]

Gespräch 9

SPm2-2 übernimmt die Gesprächsführung für den nachfolgenden Unterrichtsinhalt. Dafür holt er die Schüler wieder in einen Kreis zusammen. SPm2-1 steht einstweilen daneben und spricht nicht.

SPm2-2: [So↓

Ihr teilt euch für das nächste

(.)

das wir vorhaben wieder in zwei Mannschaften auf↑

(.)

wir haben hier zwei Spielfelder↑=

Schauen wir uns das mal an↓.]

Der Student geht zu dem abgesteckten Spielfeld und zeigt den Schülern was er meint. Dazu spricht er:

SPm2-2: [<<p> Also seht ihr

(.)

DAS hier↑

(-)

ist ein Spielfeld↓.]

Der Student stellt sich wieder zu den Schüler und spricht weiter:

SPm2-2: [<<p> <<len> Ihr nehmt jetzt eure zwei besten Werfer↑

(.)

die Quarterbacks

(.) wenn sie das wollen↑

(--)

alle einverstanden↑?

(-)

<f> <<len> Die Quarterbacks

(.)

stellen sich dort hin↑

(.)

wo die Footbälle sind↑

(.)

<<f><<len> Die anderen Spieler sind alle Fänger↑=

das heißt ihr stellt euch hier bei einem Hütchen auf↑

Der Quarterback

(.)

PASST nun zu jenem Spieler

(.)

der HIER bei diesem Hütchen steht.

(unverständlich)

<<len> Der Spieler fängt dann den Ball.↑=

Wir machen das jetzt so

(.)

ihr probiert das jetzt aus↑=

<<f> Stell dich du mal hier hin↑

ok.]

Der SPm2-2eginnt mit einem Schüler vorzuzeigen, was die Gruppe im Spiel machen soll. Dabei spricht er.

SPm2-2: [<<ff> <<len> Also ihr stellt euch zu DRITT hier an↑.

(.)

Ihr lauft hier↓‘

von der Seite an↑

(-)

<<ff> Bleibt drüben, bleibt drüben↓!

(.)

Ich zeige es nur VOR↓.

(--)

Ihr stellt euch hin↑, der Quarterback passt zu euch↑

(.)

ihr fangt den Ball, passt ihn zurück zum Quarterback, lauft zurück und dann stellt ihr euch hier wieder an↓.

(-)

Ok↑=

Und das im Kreis↓.=

<<ff> <<acc> Bildet wieder die zwei Mannschaften↑.]

Ein Schüler unterbricht und fragt, ob er nach dem Fangen wieder zurück zum Quarterback passen soll. Der Student reagiert darauf:

SPm2-2: [<<f> Ja↑

(.)

genau↓

(-)

der zweite Ball kommt wieder DORT hin↑.]

Die Schüler stellen sich auf, wie es ihnen der Student gesagt hat. Dabei weist der Student die Schüler noch ein bisschen ein.

SPm2-2: [<<p> Ja genau↑

(.)

<<f> zwei da, zwei dort, die anderen drei da↓.

(--)

Passt↓.]

An diesem Punkt teilen sich die beiden Studenten wieder auf die jeweiligen Teams auf und betreuen die Schüler bei ihren Übungen. Während der Übungsausführung beobachten die beiden Studierenden.

Gespräch 10

Nach insgesamt fünf Minuten Übungszeit, holt SPm2-1 alle Schüler zusammen, um die nächste Übung zu erklären.

SPm2-1: [<<f> Ok↑.=
letzter Pass↑
(---)
<<ff> Gut↓
(.)
Jetzt kommt zu mir↑.=
Kommt zu mir↑.
(---)
Hier her↑!]

SPm2-2 unterstützt ihn dabei:

SPm2-1: [<<ff> ALLE wieder zusammen kommen↑.=
Beide Mannschaften herkommen zu meinem Kollegen↑.]

Als alle Schüler bei SPm2-1 stehen, beginnt dieser zu sprechen.

SPm2-1 *(Zu einem Schüler):* [<<f> Gibst du mir den Ball↑?]

SPm2-1 *(Zu anderen):* [<<p> Ein Ball fehlt noch↑!]

SPm2-1 *(Zu allen Schülern):* [<<p> So↑.
(---)
SO↓.
Hört kurz zu↑=
Beim Flagfootball
(.)
hat jeder eine Flagge
(.)
oder ein Bandl hinten in der Hose stecken was raushängt↓.
(--)
Kennt ihr Flagfootball↑?

Ein Schüler fragt, was man mit dem Band machen müsse, ob man das rausziehen soll. Der SPm2-2eantwortet die Frage.

SPm2-1: [<<f> Das muss man rausziehen↓.

(---)

Das schaut dann so aus↑

(.)

da hinten hängt es weg↑.] *(Zeigt vor, indem er sich ein Band in die Hose steckt)*

Ein Schüler fragt, was das Band für einen Sinn hätte. Ein anderer Schüler fragt, wann und wem man das Band herausziehen dürfe.

SPm2-1: [<<f> Was nützt das?=

Das üben wir jetzt↑

(.)

man darf es nur wem herausziehen, der den Ball hat↓.]

Ein Schüler fragt, ob das beim echten Football auch so sei. Der Student verneint dies.

SPm2-1: [<<f> Nein, da dürfen sie Körperkontakt machen.

(.)

<<len> Aber das können wir hier leider NICHT machen↓.

(--)

Sonst haben wir die Hälfte SCHWERverletzte hier.↓]

Ein Schüler fragt, ob das Herausziehen des Bandes bedeutet, dass man den Ball verloren hat. Der SPm2-2 bejaht diese Frage. Ein Schüler fragt weiter, wie das erlaubt sei. SPm2-1 antwortet darauf:

SPm2-1: [Das üben‘

(--)

Das kommt‘

(--)

die genauen Regeln folgen noch↓.=

<<<f><<all>Wir üben das jetzt↑=

in jeder Zone

(.)

also zwischen zwei Hütchen

(.)

<<rall> steht ein Verteidiger↑

(--)

und einer versucht mit dem Bandl durchzulaufen bis zum Ende↓.

(.)

Bei allen vier Verteidigern vorbei↓=
In der Zone steht jemand
(.)
in der
(.)
in der
(.)
und in der hinteren↑
(.)
und ein Spieler mit einem Bandl versucht <<rall> bis zur Mauer nach hinten zu kommen↓.
(--)
Die anderen versuchen ihm
(.)
das Bandl
(.)
rauszureißen↓.
(--)
Dann wechseln wir↓=
<<acc> weil es sind nur vier Verteidiger und ihr seid pro Mannschaft sieben und sechs↓=
Ja?
(--)
Die Verteidiger↑
(.)
sobald einer durchgelaufen ist
(.)
wechseln↓.]

Ein Schüler fragt, wie viele Verteidiger jeweils im Feld stehen.

SPm2-1: [Ja↑
(-)
in jeder Zone

(.)

in jeder Zone einer↓=

ein Stürmer jeweils nur↓.

<<ff> Der LÄUFT

(-)

zehn Sekunden später läuft der nächste↓.]

Einige Schüler reden miteinander über die Aufstellung im Feld. SPm2-1 hört kurz zu und reagiert darauf:

SPm2-1: [<<f> Ich glaube es ist noch nicht GANZ klar↓=

oder↑?]

Die Schüler meinen, dass sie es verstanden hätten.

SPm2-1: [Ist klar↑?]

Ein Schüler fragt dann doch noch einmal zur Verteilung im Feld nach. Der Student wiederholt das Gesagte.

SPm2-1: [<<ff> <<all> Die vier Verteidiger sind von der einen Mannschaft und ALLE anderen Angreifer stehen da drüben↓.

(--)

Es läuft‘=

<<p> Ja↑?]

Ein Schüler fragt, wie sie passen sollen.

SPm2-1: [Man darf↑‘

(.)

Es gibt noch keinen Ball↓

(-)

Wir machen jetzt nur das

(.)

<<dim> <<rall> das Bandl wegnehmen↓.]

Ein Schüler fragt, ob die Läufer bereits in der Hand halten dürften. SPm2-1 meint dazu:

SPm2-1: [<<ff> DAS natürlich

(.)

ihr könnt den Ball in der Hand halten↓.]

Ein anderer Schüler fragt nach, ob er als Verteidiger der ersten Zone auch noch das in die andere Zone mitlaufen dürfe, wenn der Angreifer schon vorbei gelaufen ist. Der SPm2-2 wirft dazu ein:

SPm2-1: [<<f>Nein↑.]

SPm2-2 [Nein, er darf nur'

du darfst das NUR innerhalb der Zone↓.]

SPm2-1: [<<p> Absolut richtig!

(---)

<<ff> So↓

(--)

Die Bälle lasst ihr bitte noch hier.

SPm2-2 (*zu einem Schüler):* [<<pp> Wir brauchen eh nur eines↓.]

<<ff>Macht euch in der Mannschaft aus wer↑'

<<p> wobei nein, noch ist es wurscht↓.

(---)

<<f> Es braucht']

Die Schüler beginnen zu diskutieren, wer welche Aufgabe im Spiel übernehmen soll. SPm2-2 probiert dies zu schlichten:

SPm2-2: [<<p> JEDer kommt einmal zum Rennen↓.]

SPm2-1 versucht einstweilen festzulegen, welche Mannschaft nun die Verteidigung und welche die Stürmerfunktion übernimmt.

SPm2-1 (zu einem Schüler): [<<ff> SO.↓

(.)

Die Mann'

<<pp>Du bist der CZ oder↑?]

Der Schüler bejaht dies, daraufhin der Student zu allen Schülern:

SPm2-1: [<<ff>Ok

(.)

die Mannschaft vom CZ nimmt sich jetzt einmal die Bandln↑.

(.)

die anderen sind die Verteidiger↓.

(---)

<<f> Es wird danach natürlich gewechselt.

(---)

<<ff> So↑

und die Mannschaft vom CZ kommt dann bitte zu MIR↓.]

Ein Schüler fragt nach, ob dies die Angreifer seien. Der Student spricht daraufhin gleich zu allen Schülern:

SPm2-1: [<<ff> Das sind die Angreifer↑!

(--)

<<p> Hoppala↓

<<ff>Jeder Angreifer

(.)

jeder vom Team CZ kommt zu mir↑!

(--)

<<p> Die ANgreifer kommen zu mir↓!]

Die Schüler, die in diesem Team sind kommen zu SPm2-1 und er geht mit ihnen zur Startlinie, von der aus sie das Feld mit den besprochenen Zonen durchlaufen sollen. Dort spricht er noch einmal zu den Schülern, als alle Teammitglieder vor ihm stehen.

SPm2-1: [<<p> Ok ihr habt es jetzt anders gemacht↑

(.)

Auch gut↓.]

Ein Schüler fragt, ob sie wieder wechseln sollten. Der Student antwortet.

SPm2-1: [<<p> Nein

(.)

passt schon↓!]

Ein Schüler fragt, zu wie vielen sie spielen würden.

SPm 2-1: [<<p> Ihr seid nur zu

(--)

FÜNFT da↓

(.)

Zu sechst↓.

(.)

Alles klar↑!=

<<f> So.

(.)

<<ff> <<len> EINER von euch‘

Hört zu↑

(--)

<<dim> EINER von euch startet

(---)

da hinten

(.)

und versucht

(.) durchzulaufen bis zur Mauer↓.=

<<f> Die anderen werden versuchen euch das Bandl wegzunehmen↑, <<acc> ihr dürft es nicht zusammenknüllen und in die Hose stopfen↑ natürlich nicht↑

(--)

<<f> Es muss GUT sichtbar bei jedem weghängen↓=

Ja↑?

(--)

<<ff> Nach circa zehn Sekunden oder nachdem der erste durch ist, DARF schon der nächste starten↓.=

Ihr braucht nicht warten, bis derjenige wieder hier ist.↓]

Die Schüler sind sich nicht ganz sicher, von wo aus sie starten sollen. Der Student wiederholt dies daher.

SPm2-1: [<<ff> Ihr startet von HIER, die Angreifer↓]

Zeigt auf die Linie am vorderen Ende des Feldes, vor welcher die Gruppe steht.Ein Schüler fragt noch einmal nach, ab wann hinter seinem Mitspieler er durch das Feld laufen darf. SPm2-1 wiederholt:

SPm2-1: [<<p> Bis einer durch ist↓

(--)

ihr braucht auf alle Fälle nicht warten

(.)

bis der wieder zurück ist↓.]

Zum ersten Schüler in der Reihe meint der Student:

SPm2-1: [<<p> So und du probierst das jetzt↓!]

Der gemeinte Schüler fragt, ob er bereits losstarten darf. SPm2-1 sagt dazu:

SPm2-1: [<<p> Nein noch nicht

(-)

erst wenn die ready sind↑.]

SPm2-1 *(Zu seinem Kollegen):* [<<ff> Ready↑?]

Dieser bejaht das.

SPm2-1: [<<f> Dann los↑!]

Der Schüler läuft los und die Übung beginnt. Die Studierenden beobachten während der zwei Durchgänge, die sie mit den Schülern machen. Als alle Schüler einmal gelaufen sind, gibt SPm2-2 einen Tipp, damit es den Schülern leichter fällt, durch das Feld zu laufen, ohne, dass ihnen ihr Band weggenommen wird.

SPm2-2: [<<f> Ok↑

(.)

<<dim> <<len> Ihr habt gesehen↑

(.)

wenn ihr läuft↑

(.)

immer wieder leicht drehen↑

(.)

wegdrehen vom Gegner↑

(.)

dann kann er euch nicht so leicht die Flagge erwischen↓.=

Ja↑?

(--)

<<f> OHNE Rempeln↓!]

SPm2-1: [<<REady?↑

(--)

Und geht↑!

Das Spiel geht weiter.

Gespräch 11

Nach dem zweiten Durchgang stoppen die Studenten kurz den Spielverlauf, um die Aufgaben für die Gruppen zu tauschen. SPm2-1 spricht.

SPm2-1: [<<ff> Ok

(.)

Wechsel↑=

Die Angreifer werden jetzt Verteidiger

(.)

und umgekehrt↑

(--)

Jeder in eine Zone↓

(.)

Zwei bleiben über↑

(.)

die stellen sich am Rand und wechseln dann↓!]

Die Schüler verteilen sich auf dem Feld, allerdings stimmt die Verteilung in den Zonen noch nicht. SPm2-1 ergänzt daher:

SPm2-1: [<<f> Jeder in EINE Zone!

(.)

<<p> VIER Leute in eine Zone↓!]

Zu den Schülern, die am Rand stehen und Wechselspieler sind, sagt SPm2-1 nach einem Durchlauf eines Mitschülers:

SPm2-1: [<<f> <<all> So und ihr wechselt gleich↓.=

Das muss SCHNELL gehen, gleich kommt der nächste↓.

(---)

Und schneller Wechsel↑!

(---)

Schneller Wechsel wieder↑!

(-)

<<p> <<rall> So kommst du mit↑?=

S. heißt du gell↑?

S und du

(.)

ihr wechselt dann die anderen aus=

Ok↑?

(Zu einem Schüler): <<ff> Bleib drinnen↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen.

Gespräch 12

Während des Spiels, beginnen die Schüler sehr hart zu verteidigen und setzen viel Körperkontakt ein, um den Angreifern die Kennzeichnungsflagge zu entreißen. Außerdem verlassen viele ihre Zone, in der sie sich bewegen dürfen. SPm2-2 stoppt daher das Spiel.

SPm2-2: [<<ff> Ok

(.)

<<all> he, aus, aus, aus↑!

ZUHÖREN!

(--)

OHNE Körperkontakt↓!=

<<dim> Außerdem in der Zone bleiben↑!=

Ok↑?

(-)

Wenn ihr einmal noch eure Zone verlässt

(.)

dann bekommen die anderen einen Punkt↑!

(---)

Also auf die Zonen achten↑!]

Die Schüler spielen weiter.

Gespräch 13

Auch nach der Unterbrechung durch SPm2-2, beginnen die Schüler nach kurzem erneut, die Verteidigungszonen nicht einzuhalten und gehen auf intensiven Körperkontakt, um die Flagge der Gegenspieler zu ergattern. SPm2-1 greift daher ein:

SPm2-1: [<<ff> He, he↑!,

STOPP, stopp!

Hört zu mal! Hört zu!

<<ff> He↑! Hört zu!

<<p> So geht es NICHT ok↑!=
Ihr könnt nicht herumrangeln↓!=
Das ist nicht das Ziel↓!=
<<p> Und da ist übrigens die Grenze↓.
(Zeigt mit der Hand auf die Zonenbegrenzung vor ihm).
Versucht es bitte OHNE Körperkontakt↓=
Ok↑?]

Die Schüler antworten, dass sie das machen werden. SPm2-1 startet daher das Spiel erneut:

SPm2-1: [<<ff> SO.
(.)
Zonen BEsetzen↑!]

Das Spiel geht weiter.

Gespräch 14

Nach ein paar weiteren Spielversuchen, gibt SPm2-2 Veränderungen im Spiel bekannt:

SPm2-2: [<<ff> So
(.)
das funktioniert schon ganz gut=
Wir machen das Feld jetzt breiter↓!]

SPm2-2 wendet sich an sein Team:

SPm2-2: [<<f>Ok↑
(.) kommt her↑!
Die Hütchen machen wir jetzt ein bisschen breiter↑!
(---)
<<ff> Hierher↑!]

(Zeigt mit der Hand auf die Position, wo er jeweils ein Hütchen stehen haben will).

Während des Feldumbaus, entscheiden sich die beiden Studenten, dass sie auch Veränderungen in der Positionsbesetzung haben möchten, sodass immer zwei Verteidiger zwei Angreifern gegenüber stehen. Zur Erläuterung der Änderung gegenüber den Schülern holen beide Studenten jeweils ihr Team zu sich.

SPm2-2: [<<f> Ok↑
(.)
die Verteidiger kommt bitte zu mir↑!]

SPm2-1: [<<f> Die Angreifer kommen zu mir↑!]

Die Schüler der jeweiligen Teams gehen zu den Studenten.

SPm2-1: [<<f> Ok↑

(.)

jetzt haben wir zwei Verteidiger pro Zone↑=

Ja↑?

<<f> Jetzt muss NIEmand mehr zuschauen↓.]

Ein Schüler fragt nach, ob diese Aufteilung pro Zone gilt.

SPm2-1: [<<f> Pro Zone↑!=

Das heißt, eine Zone bleibt unbesetzt↓!

(zu einem Schüler): <<ff> CZ?

(.)

Passt du bitte auch auf↑?

(--)

<<ff> ZWEI Verteidiger PRO Zone und es kommen auch zwei Angreifer↓!

(--)

Alles klar↑?]

Ein Schüler fragt nach, ob die beiden Verteidiger sich den Ball zupassen dürften. SPm2-1 verneint dies. Auf einwendende Frage des Schülers, was denn dann diese Aufstellung für das Spiel nützen würde, geht der Student nicht ein. Er wiederholt für alle Schüler:

SPm2-1: [<<f> Ja

(.)

eine Zone bleibt unbesetzt↓

(.)

Sucht euch aus welche↓!

(--)

Findet euch zu zweit und zu zweit verteidigt↓!]

Während sich die Schüler im Team ausmachen, welche Zone unbesetzt bleibt und wer mit wem in einer Zone verteidigt, fragt ein Schüler, ob es nun erlaubt ist, aus der eigenen Zone rauszulaufen. SPm2-1 verneint dies:

SPm2-1: [<<f> Nein

(.)

ihr bleibt in eurer Zone↓!

(---)

<<f> Wie ihr es am gescheitesten hält

(.)

das könnt ihr euch aussuchen↓.

(---)

Aber nicht mehr als zwei pro Zone↓!]

Derselbe Schüler, der vorhin schon gefragt hat, ob die Verteidiger sich zupassen dürfen, wiederholt seine Frage. Dieses Mal geht der Student darauf ein:

SPm2-1: [<<f> Nein↓.

(--)

Aber es bringt auch nichts

(.)

ihr müsst die Schleife erwischen↓!]

Als die Schüler ihre Einteilung für das Spiel getroffen haben, beginnt das Spiel. SPm2-2 markiert den Beginn mit „Los!" Während des Spiels beobachten die Studierenden. Nach ein paar Versuchen der Angreifer, wechseln die Studenten die Aufgaben im Spiel - die Angreifer werden zu Verteidigern und umgekehrt. Dafür holt SPm2-1 sein Team noch einmal zusammen, bevor das Spiel weitergeht.

SPm2-1: [<<f>So

(.)

kommt noch einmal zusammen↑!

(---)

<<f> Kommst du auch noch her, bitte↑!

(--)

<<dim> Kommt noch kurz zusammen↓.

(---)

So↓

(.)

ihr lauft jetzt zu zweit↑=

Ihr könnt euch ausmachen wie ihr läuft↑=

Ok↑?

<<p> Ihr müsst nicht am Rand, ihr könnt nebeneinander↑.

(---)

<<f> Ihr könnt machen wie ihr wollt

(.)

ich will euch das nur sagen↓.

<<f> Welche sind die ersten zwei Starter↑?]

Die Schüler diskutieren herum, stellen sich aber bereits vor der ersten Zone auf.

SPm2-1: [<<f> <<all> Ein bisschen Anlauf

(.)

<<f> geht zurück↑!

(--)

<<pp> So↓

(-)

<<ff> seid ihr bereit↑?

(---)

Welche

(.)

welche sind die zwei Starter↑?]

Als die Schüler auch nach ein paar Sekunden noch keine Antwort geben, wählt der Student zwei Schüler aus, die im ersten Durchlauf starten sollen. Ein Schüler fragt währenddessen, ob es verpflichtend ist, mit Ball in der Hand zu laufen.

SPm2-1: [<<ff> Ihr müsst NICHT mit Ball↓

(.)

ihr müsst nicht mit Ball↓!=

<<ff> Und LOS↓!]

Die ersten beiden Schüler laufen weg, das Spiel beginnt von neuem. Nachdem jedes Schülerpaar einmal gelaufen ist, stoppen die beiden Studenten das Spiel.

Gespräch 15

Für das Erläutern des nächsten Spiels, holt SPm2-1 die Schüler wieder zusammen.

SPm2-1: [<<ff> Ok↑

(.)

kommt her↑

(.)

Jetzt kommt das letzte Spiel↓

(---)

Jetzt kommt das echte↓.

(---)

<<ff> Versammeln wir uns daher mal hier in der Mitte↓.]

SPm2-2 erlaubt den Schülern eine Trinkpause einzulegen, bevor sie das nächste Spiel besprechen. Die Schüler laufen daher vom Spielfeld. In der Zwischenzeit besprechen sich die Studenten, wie sie das nächste Spiel organisieren. Beim Zurückkommen aus den nahe gelegenen Sanitäranlagen trödeln die Schüler trödeln ein bisschen herum. Einige spielen bereits mit dem Football, indem sie sich diesen zupassen. Nach ein paar Minuten treibt SPm2-2 die Schüler daher ein bisschen an.

SPm2-2: [<<f> Na kommt schon↓

(.)

Kommt her↑

(.)

setzt euch her↑=

<<f> Hallo↑!]

Als alle Schüler in einem Kreis um den Studenten herum sitzen, beginnt dieser zu sprechen.

SPm2-2: [<<p>Also

(.)

welche Positionen haben wir denn jetzt noch einmal↑?]

Die Schüler nennen zuerst den Quarterback.

SPm2-2: [<<p> Ja genau.↓]

Ein Schüler meint, dass sie zwei Quarterbacks in ihrem Team hätten.

SPm2-2: [<<p>Ja ich WEISS↓.

(-)

Ihr euch beim Spiel

(.)

jetzt dann alle fünfzehn Minuten ab↓.=

<<all> Und ihr

(.)

ihr wechselt euch auch alle fünfzehn Minuten ab↑=

ihr könnt auch zwischendurch wechseln

(.)

wie ihr wollt↓.

(unverständlich)

Gut↓.

(.)

<<f> Dann haben wir'

wem hat das Spiel jetzt gefallen↑?]

Ein paar Schüler zeigen auf.

SPm2-2: [<<p>Ok↑

(.)

<<f> es geht nämlich um den Running Back, den Running Back↓

(.)

das bedeutet↑

(.)

von HINTEN den Ball bekommen↑

(.)

<<dim> und dann durchlaufen

(.)

ohne gestört zu werden↓.]

Die Schüler beginnen bereits zu diskutieren, wer diese Position übernehmen soll. SPm2-2 reagiert darauf:

SPm2-2: [<<p> Wir brauchen eh MEHRere↓

(.)

<<f> Also bei euch sind es DREI↑

(.)

bei euch zwei↓.

(---)

Immer ein Running Back pro Angriff↓

(---)

<<f> EIN Running Back↓.

(---)

<<p> JEDEr bekommt ein Band

(.)

aber das sage ich noch heute↓.

(--)

<<f> Ok↑

(.)

Und der Rest↑

(--)

kann Wide Receiver sein↓.=

Receiver↓

(.)

was ist das noch einmal↑?]

Die Schüler meinen zuerst, das sei der Verteidiger. Der Student verneint dies. Ein anderer Schüler fragt, ob dies die Fänger sein. SPm2-2 bejaht dies und fährt fort:

SPm2-2: [<<p> Nein↓

(--)

<<len> Die FÄNGer↓

(.)

ganz genau↓.

(.)

WEIL

(.)

wenn nämlich der Quarterback↑

(.)

äh

(.)

der sagt dann

(.)

also wenn das Spiel beginnt↑

(.)

sagt der Quarterback »GO!«↑

(.)

dann laufen ALLE

(.)

nach vorne↑ versuchen sich freizulaufen↑
(.)
und der Quarterback muss dann entweder PASSEN↑
(.)
zu einem Receiver
(--)
ODER den Ball zum Running Back geben↑.]

An dieser Stelle fragt ein Schüler, ob der Quarterback nicht laufen dürfe.

SPm2-2: [<<p> NEIN
(.)
,der Quarterback läuft nicht selber↓.
<<pp> Gut.
<<f> Der WIRFT.
(---)
Beim Football ist es eben so, dass die Positionen EXTREM spezialisiert sind↓
Ja↑?
Ok!↑=
Jeder hat EINE gewisse Aufgabe.
(.)
<<p> Gut.
(.)
<<f> Wie funktioniert das jetzt↓?=
Kommt noch ein bisschen näher↑!]

Die Schüler rutschen zusammen und verkleinern den Sitzkreis. SPm2-2 breitet einen Spielplan aus und spricht weiter.

SPm2-2: [Also↓.
(.)
<<f> Es gibt ZWEI Arten von SPIELEN, die der Quarterback machen kann↓.
(--)
Also FRAGE an den Quarterback
(.)
der muss wissen‘

(.)

also ihr zwei

(.)

welche zwei Spiele könnt ihr spielen↓?=

Einerseits']

Die Schüler nenne ein paar Laufwege. Der Student hakt nach.

SPm2-2: [<<p> Ja

(.)

aber welche ZÜGE↓?]

Die Schüler überlegen und nennen das Weitergeben des Balles zum Running Back oder Passen.

SPm2-1: [<<p> Genau Running Back

(.)

oder PASSEN.=

Nur zwei Möglichkeiten gibt es,

(.)

Running Back ODER Passen↓.

(.)

Gut↓

(.)

also entweder']

Ein Schüler unterbricht und fragt, ob der Quarterback das vorher sagen muss oder man es sich im Spiel spontan aussuchen könne.

SPm2-1: [<<f> NEIN, das müsst ihr nicht vorher sagen, da könnt IHR

(.)

da könnt ihr die Gegner überraschen↓.

(.)

Gut

(.)

<<len> Wie funktioniert, die

(.)

äh

(.)
Verteidigung↓?
(.)
Am BESTEN ist es für euch, wenn ihr
(.)
so pro Mann deckt↓.=
Ja↑?=
<<len> Jeder hat seinen Mann und versucht den zu decken↓.
(.)
Damit der den Ball nicht fängt↓.]

Ein Schüler fragt, ob auch die Running Backs gedeckt werden müssen.

SPm2-1: [<<p> <<len> Die Running Backs kommen von HINten
(.)
und müssen auch gedeckt werden↓.=
<<acc> Das ist eure Taktik wie ihr das machen wollt↑
(.)
wir können euch dann noch Tipps geben↑.=
Wir schauen einmal, wie das Spiel läuft↓.
(--)
Gut.
<<f> Also
(.)
WICHTIG ist dabei, hier steht der Quarterback↓=
Ja↑?
(.)
Der spielt auf dem Feld in DIESE Richtung↓.
Auf der GLEICHEN Höhe <<rall> wie der Quarterback
(.)
stehen alle seine Receiver↓.
(.)
HINTer ihm steht der Running Back↓.
(--)

Genau.

(.)

Der Quarterback entscheidet jetzt↑,

(.)

bei »Go!«

(.)

laufen alle Running Backs nach vorne↑

(.)

der Quarterback passt zu den Receivern ODER

(.)

er

(.)

passt zum Running Back↑

(.)

Der lauft bei ihm SO nahe vorbei, dass er den Ball einfach aufnehmen kann↓.]

Ein Schüler fragt, ob der Running Back immer laufen muss.

SPm2-1: [<<p> Immer laufen ist immer gut↑

(.)

weil ihr könnt dadurch immer noch die anderen Spieler verwirren↓.=

Also alle immer nach vorne laufen und <<dim> versuchen irgendwie↑'

Ja↓.

(--)

<<f> Gut↓!]

Ein Schüler fragt, ob man auch zwei Running Backs nehmen könne, damit der eine so tun könne, als ob er den Ball wegnehmen würde.

SPm2-1: [<<f> <<all> Es darf nur einen Running Back geben, aber ihr könnt natürlich antäuschen↓.=

Wie ihr wollt↓

(.)

Das sind alles Möglichkeiten, die erlaubt sind↓.]

Ein Schüler fragt, ob ein Running Back passen dürfe oder ob er mit dem Ball in der Hand bis in die Endzone laufen müsse.

SPm2-1: [Es darf'

Das ist eine ganz WICHTIGE Sache
(.)
Danke↑!
(.)
<<len> Es darf danach, wenn der Receiver den Ball fängt↑
(.)
nicht mehr weitergepasst werden↑, der Receiver darf
(-)
rennen
(.)
SOLANGE↑
(.)
bis die Flag gezogen wird↓.
(--)
Solange darf er laufen↓.
(-)
Oder bis zum Ende, wenn er bis zum Ende KOMMT↓.
(.)
<<f> WICHTIG!
(.)
Dort wo die Flagge gezogen wird↑
(.)
dort startet der nächste Angriff↓.]

An dieser Stelle wirft SPm2-1 ein:

SPm2-1: [<<f> Das heißt ihr müsst nicht jedes Mal versuchen'
also ihr sollt schon versuchen soweit wie möglich↑, aber es ist nicht automatisch ein
(.)
ein Fehler
(.)
nur weil ihr nicht bis durch kommt↓.]

SPm2-2 greift auf:

SPm2-2: [Ganz genau↓.=

Also

(.)

nicht schauen, dass ihr mit EINEM Zug durchkommt

(.)

sondern vielleicht einen KURZen Pass machen↑ und ein bisschen Raumgewinn

(.)

machen↑=

Und immer↑‘]

Ein Schüler fragt, ob man immer nur einmal versuchen kann, in die Endzone des Feldes zu kommen. SPm2-2 antwortet:

SPm2-2: [<<len> Ihr habt VIER Versuche

(.)

damit ihr von EINER Endzone

(.)

bis zur anderen Seite kommt↓.

(-)

<<acc> Ihr könnt also IMMER etwas näher der Endzone kommen

(.) wenn ihr ein bisschen durchläuft↓.

(-)

Da ist VIEL Taktik dabei↑, dass könnt ihr selbst herausfinden↑

(.)

könnt uns aber auch dauernd fragen, wenn ihr wollt↓.]

Ein Schüler fragt, ob es auch erlaubt ist, dass der Quarterback von seiner Position bis in die Endzone wirft, wo jemand aus seinem Team den Ball fängt.

SPm2-2: [Ganz genau↑.=

Wenn ihr das schafft, dann auf jeden Fall↓.]

SPm2-1: [Ja↑.]

Einige Schüler fragen noch einmal nach, ob der Running Back auch passen darf.

SPm2-2: [<<f> Der Runningback‘

Es darf NUR der Quarterback passen↓.

(.)

Also an Passen braucht ihr gar nicht denken

(.)
<<acc> ihr die anderen, einfach nur FANGEN↑
(.)
und laufen↓.=
Und NICHT↑
(.)
erwischt werden↓.
(.)
Das war es↓=
Gut↓(.)
<<all> Bei Fragen, einfach fragen, dann brechen wir das Spiel kurz ab↓!]

Bevor alle Schüler aufspringen, wirft SPm2-1 noch ein:

SPm2-1: [<<ff> Und KEIN Körperkontakt↑
(.)
sonst brechen wir ab↓!]

Die Schüler stehen auf, SPm2-2 sagt auch noch etwas:

SPm2-2: [<<f> Ah
(.)
und für DIESE Mannschaft
(.)
ist diese Seite vom Feld die Endzone
(.)
<<cresc> die gilt es für EUCH zu verteidigen↓.
(---)
Eure Mannschaft
(-)
DIESE Endzone↓
(.)
<<ff> Wer die Zone VERLÄsst↑
(.)
Ja↑?,
(-)

Dann ist auch OUT, dann wird von dort aus WEITergespielt↓.

(.)

<<acc> Das ist so, wie wenn die Flagge gezogen wird↓.

(-)

<<ff> Gut↑.]

Die Schüler beginnen sich auszumachen, wer welche Position im Spiel übernimmt. Ein Schüler kommt währenddessen zu SPm2-1 und fragt was passiert, wenn der Running Back den Pass nicht fangen kann. SPm2-1 meint dazu:

SPm2-1: [<<p> <<acc> Dann startet der Angriff wieder von Anfang an.

(.)

<<all> Also wenn ich von hier passe und der Ball wird nicht gefangen

(.)

starten wir den Angriff wieder von hier↑=

NICHT von dort↓.]

SPm2-2 weist die Schüler an die verschiedenen Positionen im Feld zu, SPm2-1 verteilt die Flaggen an die Schüler. Während die Schüler ihre Positionen einnehmen, merken sie, dass eine Person fehlt und fragen den SPm2-2, ob in der Lücke nicht noch wer stehen sollte.

SPm2-2: [<<f> Das ist normalerweise der CENTER↓

(.)

Aber den lassen wir weg, sonst wird es zu kompliziert↓.

(unverständlich)

<<ff> Also

(.)

LOS geht's↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen. Gleich beim ersten Spielzug kann ein Spieler des verteidigenden Teams einen Pass abfangen. Die Schüler sind verwirrt und hören auf zu spielen. SPm2-2 greift ein.

SPm2-1: [<<ff> Ok↑.

STOPP!=

Das ist super, dass das gleich am Anfang passiert

(.)

du hast den Ball abgefangen'

<<ff> Hört mir mal zu↑!

Weil du ihn gefangen hast↑

(.)

kannst du jetzt mit diesem in deine eigene ENDzone laufen↓.]

Die Schüler beginnen in den jeweiligen Teams sich über ihre Taktik zu beraten. Die beiden Studierenden beraten sich inzwischen, wer den Schiedsrichter machen soll. Nach einer halben Minute schließt SPm2-2 an:

SPm2-1: [<<f> Ok.

(.)

Das war jetzt nur ein PROBEspiel↑.

(.)

Ihr könnt euch zusammenreden wegen der Taktik↑.]

Die Schüler beraten sich im Team, wer welche Aufgabe im Spiel übernehmen soll. Die Studierenden beobachten dabei und fragen ab und zu nach, ob die Schüler schon eine Idee für das Spiel haben. Nach einer halben Minute unterbricht SPm2-2 die Schüler.

SPm2-2: [<<ff> SO↑=

Taktikbesprechung ist gleich zu Ende.

(---)

Die Zeit läuft ab, dann muss gestartet werden↓=

Ok↑?]

Die Schüler beginnen daraufhin ihren Spielzug. Die Studenten beobachten, pfeifen in den Spielverlauf ab oder wenn ein Foul passiert, geben immer Hilfestellungen zum weiteren Spielverlauf, wenn die Schüler sich nicht einig sind und behalten die Zeit während der Taktikbesprechungen der Teams zwischen den Spielzügen im Auge - Schiedsrichtertätigkeiten.

Gespräch 16

Nach zwanzig Minuten Spielzeit ist die Unterrichtseinheit fast zu Ende. SPm2-1 kündigt dies an:

SPm2-1: [<<ff> Letzter Versuch↑!=

LETZTER Versuch↑!]

Die Schüler beginnen den Zug zu spielen, nachdem dieser zu Ende ist pfeift der Student mit einem Pfiff ab und holt die Schüler zu sich.

SPm2-1: [<<f> So <<acc> letzter Versuch↓=

<<ff> Kommt noch kurz her↑.

(-)

<<ff> Ganz kurz alle herkommen noch, wir sind dann fertig↑.

SPm2-2: [<<ff> Herkommen alle!]

SPm2-1: [<<f> Hersetzen↑.
<<p> Das war da letzte ja↑
(--)
<<ff> LASST den Ball, kommt noch kurz her↑!=
CZ kommst du her!
(--)
Hinsetzen noch kurz, <<all> eine Minute gebt <<dim> mir noch↓.
(---)
So↑.]

Der Student wartet noch einen Augenblick, bis alle Schüler da sind. Einige Schüler fragen, ob sie in der nächsten Einheit wieder Football spielen können.

SPm2-1: [<<f> Es ist zu Ende und das wäre meine nächste Frage gewesen
(-)
nächste Woche↓
(.)
wollt ihr nochmal↑?]

Alle Schüler bejahen diese Frage begeistert und meinen sogar, dass sie nächste Woche auf das große Feld spielen wollen.

SPm2-1: [<<f> Auf das große vielleicht nicht
(.)
aber
(--)
<<acc> <<dim> nur das wollte ich fragen↓.=
Danke fürs Mitmachen heute.
(---)
So↓.
<<ff> DANKE <<dim> und bis nächste Woche↓!
<<ff> Nein.=
Die Footbälle lasst ihr bitte da↑!]

Damit ist die Unterrichteinheit zu Ende, die Schüler sind vom Unterricht entlassen und verlassen den Sportplatz.

Transkription 3

Ort der Aufnahme: Sportplatz, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 14:00-15:30 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 3
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 3
Gesamtdauer der Aufnahme: 01:31:52
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 04. November 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Die Schüler sind über das Fußballfeld verteilt und spielen mit einem Ball, als die beiden Studentinnen, die die heutige Einheit leiten, zum Sportplatz kommen. Damit die Schüler auf sie aufmerksam werden, pfeift SPf3-2 und deutet ihnen an, dass sie herkommen sollen. Die Schüler bemerken sie, einige hören auf zu spielen und bewegen sich in Richtung der beiden Studentinnen, die meisten spielen allerdings weiter. Die Studentinnen sprechen noch kurz miteinander. Als die ersten Schüler neben den Studentinnen stehen, beginnt SPf3-1 mit ihnen zu sprechen.

SPf3-1: [<<f>So

(.)

Ihr kennt eh alle die Prozedur schon↑

(.)

zuerst einmal in einen Kreis setzen↓.]

Nach einigen Sekunden stößt auch die zweite SPf3-1azu.

SPf3-2: [<<f> So↑.

(.)

bitte ALLE im Kreis HINsetzen↓.=

<<dim> Das wird möglich sein↑,

(--)

dass keiner da in der Mitte liegt↑.]

Die Studentinnen zählen noch einmal durch, ob alle Schüler da sind und beginnen dann mit der Unterrichtseinheit.

SPf3-2: [<<f> So↑

(.)

Herzlich willkommen↑

(.)

Die SPf3-1 und ich↑

(.)

ich bin die SPf3-2↑, machen heute die Stunde=

Ihr wisst schon ungefähr, was auf euch zu kommt↑?]

Einige Schüler erinnern sich daran, dass in der vorhergehenden Einheit die Studenten beschlossen haben, noch einmal mit den Schülern Flagfootball zu spielen.

SPf3-2: [<<f> <<all> Flagfootball↑

(.)

Genau↑!

(.)

Noch vom letzten Mal das heißt das Ziel <<rall> sind wieder Endzonenspiele↑

(.)

ähm

(.)

mit dem Gedanken des Fair Plays↑=

werden wir heute ein bisschen einbauen↑.]

Ein Schüler fragt, was Fair Play bedeuten soll.

SPf3-2: [<<f> Ähm, wie IHR mit der Gruppe

(.)

wie ihr in der Gruppe miteinander umgeht, und so weiter↑

(.)

<rall> Das werden wir dann schön langsam aufbauen↑.

(---)

Ähm

(--)

Ja ↑

(.)

Was bedeutet für euch Fair Play↓?]

Die Schüler meinen, dass zum Flair Play gehöre, sich nicht zu beschimpfen, nicht zu schlagen, keine Fäuste einzusetzen, nicht zu kratzen oder zu beißen. Ein Schüler meint auch, dass es heißt nach den Regeln zu spielen. Die Studentin greift diesen Einwand auf.

SPf3-2: [<<f> Genau sehr gut↓=

Hat jeder gehört was der Kollege gesagt hat↑?]

Einige Schüler maulen ein „Ja“ heraus. Die Studentin geht näher darauf ein.

SPf3-2 *(zum Schüler, der die Antwort gegeben hat):* [<<p> Wiederholst du das bitte noch einmal↑?]

Der Schüler wiederholt seine Aussage, dass Fair Play bedeutet, nach den Regeln zu spielen.

SPf3-2: [<<f> Genau↑!

(.)

Wer

(.)

Wer legt denn die Regeln fest↑?]

Ein Schüler meint, das wäre der Schiedsrichter. Einige Mitschüler sind anderer Meinung. Die Studentin fragt weiter.

SPf3-2: [<<f> Was ist wenn man keinen Schiedsrichter hat↑?

(-)

Kann man nicht spielen dann↑?

(--)

Wie

(.)

Wie schafft man das dann↑?]

Die Schüler meinen dazu, dass man sich eigene Regeln machen kann.

SPf3-2: [<<p> Genau.↓=

Selber ausmachen↑!]

Ein Schüler bemerkt dazu, dass die Klasse das schon einmal im letzten Semester mit anderen StudentInnen gemacht hätten. Die Studentin greift dies auf.

SPf3-2: [<<p>JawOHL↑.

(-)

Genau↑.

(.)

Sowas ist es schon↓]

Die Schüler diskutieren noch ein bisschen herum, was Fair Play sein könnte. Die Studentin versucht zu lenken.

SPf3-2: [<<f> <<len> Ok

(.)

geht es bei dem Ganzen

(.)

um den Sieg um jeden Preis↑?]

Die Schüler beantworten diese Frage mit ja. SPf3-1 schaltet sich ein.

SPf3-1: [<<f> Um JEDEN Preis↑?]

Die Schüler bleiben bei ihrer Meinung. SPf3-2 spricht.

SPf3-2: [<<ff> Also das heißt

(.)

das heißt wenn zum SCHLUss

(.)

zehn Leute von euch verletzt sind und am Boden liegen <<acc> dann ist das Ziel erreicht↑?]

Die Schüler maulen ein ja entgegen. Ein Schüler relativiert, dass dies mit einem Ziel abzuwägen sei, denn wenn man schließlich den Super Bowl gewinnt, sei das gerechtfertigt. SPf3-2 spricht dazu.

SPf3-2: [<<p> Ich glaube, das kann nicht das Ziel sein=

oder↑?]

SPf3-1 spricht ebenfalls.

SPf3-1: [<<f> Glaubt ihr, das funktioniert im wirklichen Leben dann auch↑?=

Hauptsache

(.)

man erreicht irgendwas, egal was die anderen machen↑?

(---)

<<dim> Wie es den anderen geht↓?]

Die Schüler hören auf mit den Studentinnen zu sprechen und beginnen untereinander zu tratschen. SPf3-1 interveniert.

SPf3-1: [<<f>Je mehr ihr jetzt mitarbeitet, desto mehr kommt ihr dann zum Spielen↑.=

Nur so nebenbei↓.]

Ein Schüler meint, wenn das Mitarbeit sei, dass er sich Regeln ausdenken soll, die dann den ganzen Spaß am Spiel verderben würden, arbeitet er lieber nicht mit. SPf3-2 relativiert.

SPf3-2: [<<f> <<all> Es heißt ja nicht, dass du Regeln machst, damit du den Spaß unterbindest↓.=

Du sollst ja Regeln machen

(.)

damit ein Miteinander möglich ist↓.]

Der Schüler antwortet darauf, dass die Gruppe Regeln machen soll, die ja eigentlich schon feststehen. SPf3-1 greift das auf:

SPf3-1: [<<f> <<len>Wir

(-)

äh

(-)

wir machen heute keine neuen Regeln↓. =

Ich glaube ihr wisst die alle noch vom letzten Mal↑.]

Ein Schüler wirft ein, dass zwei der Gruppe beim letzten Mal nicht da waren. SPf3-2 antwortet darauf:

SPf3-2: [<<f> Das macht nichts, wir‘

SPf3-1: [Das macht nichts.

SPf3-2: wiederholen sie nachher eh noch einmal.

<<rall> Und das wird dann

(---)

so auch funktionieren↓.

(--)

<<f> Gut↑

(.)

Dann starten wir los mit dem Aufwärmen↑.]

Gespräch 2

SPf3-1 übernimmt an dieser Stelle.

SPf3-1: [<<f> Gut↑.

(.)

Ich fange an.↓=

Äh

(.)

<<len> für das erste Aufwärmen↑

(.)

ist einfach wieder, dass der Körper in Schwung kommt↑=

UUnd

(.)

dafür bitte ich euch↑

(.)

äh

(.)

stellt euch so auf, dass ihr ungefähr einen Meter links und rechts, vor und hinter euch Platz habt↓.

(---)

<<ff> Und ihr schaut alle zu MIR her=

Ok↑?]

Die Schüler stellen sich verteilt auf dem Feld vor der Studentin auf, die ihren Blick zur Schülergruppe gerichtet hat. Als alle einen Platz gefunden haben, beginnt sie zu sprechen.

SPf3-1: [<<ff>Ok

(.)

Ich werde euch jetzt ein bisschen durch den Raum JAGEN.

(.)

Und zwar gebe ich immer Handzeichen↑

(--)

Wenn ich nach RECHTS zeige, dann lauft ihr alle nach RECHTS↓.

(unverständlich)

Wenn ich nach LINKS zeige↑

(.)

rennt ihr nach links,

(.)

<<acc> wenn nach hinten, dann nach hinten, wenn nach vorne, dann nach vorne↓.

(unverständlich).]

Ein Schüler fragt, was das Ziel dieser Übung sei.

SPf3-1: [<<f> Was ist das ZIEL↑?

(.)

Damit euer Körper erwärmt wird

(.)

dass eure MuskulaTUR

(.)

dann bei einer anstrengenden Bewegung

(.)

äh

(.)

auf der richtigen Temperatur ist↓.]

Ein anderer Schüler fragt, wie er rückwärts laufen soll.

SPf3-1: [<<f> Zurücklaufen kannst du wie du willst

(.)

du musst aber bedenken, dass du zu mir herschauen musst↓=

Ja↑?]

Nach dieser Antwort beginnt die SPf3-1ie Übung.

SPf3-1: [<<ff> <<all> Ok

(.)

fangen wir jetzt einmal an↑.

(-)

Rechts↑!]

Die Schüler laufen auf Kommando der Studentin immer in die jeweiligen Richtungen. Die Studentin macht die Bewegungen während des Kommandogebens mit und gibt zusätzlich Handzeichen. Nach ein paar Durchgängen variiert die Studentin immer wieder den Übungsablauf, das Prinzip der Übung bleibt aber immer das gleiche, die Schüler müssen auf ein Zeichen der Studentin reagieren. Im letzten Schritt zeigen Farben die Laufrichtungen an. Nach ein paar Minuten meint ein Schüler, dass es schon genug sei. Die Studentin reagiert darauf und beendet die Übung.

SPf3-1: [<<ff> Ok gut

(.)

Dann kommt wieder zusammen↑.]

Gespräch 3

Die Schüler setzen sich wieder in einen Sitzkreis vor der Studentin. Diese beginnt über den nächsten Inhalt zu sprechen.

SPf3-1: [<<ff> Ihr bildet jetzt eine SIEBENER- und eine ACHTERgruppe.

(.)

Die ACHTERgruppe kommt zu MIR

(.)

die Siebenergruppe zur SPf3-2.]

SPf3-2 kommt hinzu.

SPf3-2: [<<f> <<all> Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs

(--)

sieben↑?=

Wer ist sieben↑?

(-)

<<rall> EINer von euch muss noch her Burschen↑!]

Ein Schüler kommt zur Gruppe.

SPf3-2: [<<f> Jawohl!=

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, passt↑!

(.)

Siebe‘

<<all>Ihr seid eine Siebenergruppe↓.=

Machen wir einen Kreis bitte↑.

Einen Kreis, aufstellen↑!]

Die Schüler stellen sich im Kreis neben der Studentin auf. Als alle einen Platz haben, beginnt die Studentin zu sprechen.

SPf3-2: [<<ff> <<all> SOOo↓ sehr gut.=

Wir starten jetzt mit ein paar Mobilisationsübungen↑.

(--)

Und zwar machen wir↑

(.)

ihr vier↑

(.)

an untere Extremitäten↑

(.)

das heißt von Fuß bis zur Hüfte↑

(.)

und ihr macht dann weiter <<rall> mit dem Oberkörper↓=

Ok↑?=

GELENKE mobilisieren↑

(--)

wir starten mit den Füßen↑=

du zeigst die erste Übung vor↑ und alle machen die Übung nach↓=

ok↑?]

Die Schüler wissen nicht, wie sie Fußgelenke mobilisieren sollen. Die Studentin reagiert darauf.

SPf3-2: [<<f> Wie kann man Fußgelenke mobilisieren↑?]

Ein Schüler zeigt, wie er ein Bein anhebt und sein Fußgelenk kreisen lässt.

SPf3-2: [<<f> Ja genau

(-)

Ja genau↓

(.)

und alle machen es mit↑!]

Alle Schüler im Kreis beginnen ihre Fußgelenke zu kreisen. Nach dieser Übung folgen weitere, wobei immer mehr höher liegende Gelenke mobilisiert werden sollen. Die Studentin bleibt bei den Schülern und gibt immer wieder Kommentare zu den Ideen, um die Schüle rein bisschen zu lenken.

Gespräch 4

Nachdem in den beiden Gruppen jeweils ein Schüler eine Mobilisationsübung „angeleitet" hat, unterbrechen die Studentinnen die Übung und versammeln die Schüler erneut in der Mitte.

SPf3-2: [<<ff> Gut!

(.)

Dann treffen wir uns wieder in der Mitte!

(--)

<<ff> BURSCHEN↑

(.)

kommt her bitte↓!]

Als alle Schüler am verabredeten Treffpunkt sind, fährt die Studentin fort.

SPf3-2: [<<f> Gut!=

Wir zählen bis fünf durch und ihr merkt euch die Nummer bitte↓.]

Die Schüler zählen durch. Nachdem die Schüler fertigt sind, spricht die Studentin über den weiteren Verlauf.

SPf3-2: [<<p> JawOHL↓.

(--)

<<f> Ihr geht bitte daher zu dem Reifen↑

(-)

Die zweite Fünfergruppe geht bitte zu dem Reifen↑=

zum mittleren↑.

(--)

Und ihr']

Auf einmal beginnen die Schüler zu widersprechen, sie wissen nicht, was die SPf3-1amit meint, da sie meinen, diese hätte einen Fehler beim Durchzählen gemacht und würde die Gruppen nun falsch einteilen. Die Studentin fährt allerdings fort:

SPf3-2: [<<f> <<all> Nein↑

(.)

die ERSTE Fünfergruppe, die zweite Fünfergruppe↑

(.)

also die erste Fünfergruppe ganz RAUF↑

(.)

die zweite Fünfergruppe bis DAHER↑

(.)

<<rall> die dritte Fünfergruppe da↓.

(--)

<<ff> Aber ihr müsst euch trotzdem die Nummern merKEN↓.]

Daraufhin stehen die Schüler auf und gehen zu den zugewiesenen Reifen. Als alle ihren Platz gefunden haben, möchte die Studentin noch etwas sagen. Die Schüler sollen sich daher wieder setzen.

SPf3-2: [<<ff> SO↑=

und dann setzen wir uns noch einmal hin beim Krei‘

(.)

äh

(.)

beim Reifen↑.

(---)

Blick zu MIR BITTE↑!]

Ein Schüler wälzt sich am Boden und macht Späße. Die Studentin reagiert darauf:

SPf3-2: [<<f> KANNST du dich bitte auch HINsetzen↑?]

Als der Schüler sich ordentlich hingesetzt hat, beginnt die Studentin zu sprechen.

SPf3-2: [<<f> So↑=

Wir spielen <<rall> jetzt so

(.)

äh

(.)

<<len> ein hinführendes Spiel zum Endzonenspiel↑.

(--)

Und zwar ihr habt euch jetzt die Nummern gemerkt, wer eins, zwei, drei, vier, fünf ist↓.

(--)

Ihr MÜSST vom Einser

(.)

zum Zweier

(.)

zum Dreier

(.)

<<acc> zum Vierer

(.)

zum Fünfer passen

(.)

und wenn ihr beim Fünfer seid, dann wieder zum Einser↓.=

Ok↑?=

Also die Reihenfolge muss <<acc> eingehalten werden↓.

(.)

Zusätzlich↑

(.)

sollt ihr versuchen↓

(.)

da rauf zu kommen↑ zum zweiten Reifen↑

(.)

jeder zu seinem↑

(.)

den Ball↓

(-)

oben abzulegen↑

(.)

und dann geht es von oben wieder los↓.

(--)

<<acc> Ziel ist es möglichst oft hin und her zu kommen in zwei Minuten↓.

(.)

Ihr habt zwei Minuten Zeit↑

(.)

und ihr sollt möglichst oft hin und her kommen↓.

(--)

Ok↑?

(-)

<<cresc> Ihr müsst MINdestens EINMAL von eins bis fünf durch sein beziehungsweise bis ihr wieder herunten seid↓.=

Also PRO Länge MINDESTENS EINMAL von eins bis fünf durch↓.

(--)

Ok↑?

(--)

Gibt es noch Fragen↑?]

Die Schüler maulen herum, dass es unfair sei, dass nicht alle mit denselben Bällen spielen würden. Die Studentin reagiert nicht darauf, sondern wiederholt:

SPf3-2: [<<f> Gibt es noch Fragen↑?]

Als niemand reagiert, sondern nur ein paar Schüler erneut lamentieren, dass sie etwas unfair finden würden, fährt sie fort.

SPf3-2: [<<ff> Ok.

(.)

Dann steckt einmal eure Köpfe zusammen

(.)

Teambesprechung

(.)

wie ihr das am besten regelt↑.]

Ein Schüler fragt, was passieren würde, nachdem die Gruppe den Ball in den Reifen abgelegt hätte. Die Studentin antwortet:

SPf3-2: [<<f> Habe ich erKLÄRT↑!

(.)

Dann lauft ihr wieder zurück, wieder passend↓.

(--)

Ihr sollt MÖglichst oft hin und her kommen

(-)

und genau nach dem System↓.=

Ok↑?]

Die Schüler stehen größtenteils auf und gehen stellen sich um die ersten Reifen auf. Die Studentin ruft:

SPf3-2: [<<ff> Burschen

(.)

es starten ALle da HINter dem Reifen↓.]

Nicht alle Schüler reagieren darauf, die Studentin wiederholt:

SPf3-2: [<<ff> Burschen↑!

(.)

Wir starten da hinter dem Reifen↑.]

Die Schüler versammeln sich alle hinter den Reifen, die zu ihrer eigenen Gruppe gehören. Die meisten diskutieren oder tratschen über Themen, die nicht zum Unterricht gehören. Die Studentin greift ein:

SPf3-2: [<<ff> <<len> Aufgabe war jetzt Teambesprechung↑!]

Einige Schüler tratschen weiter, die Studentin wiederholt daher:

SPf3-2: [<<f> Aufgabenstellung war Teambesprechung↓,=

ist die schon abgeschlossen↓?]

Die Schüler reagieren nicht darauf, die Studentin holt sich einstweilen eine Stoppuhr. Dann wendet sie sich wieder an die Schüler.

SPf3-2: [<<p> Habt ihr schon fertig besprochen↑?]

Die Schüler bejahen diese Frage. Die Studentin geht trotzdem noch einmal zu jeder einzelnen Gruppe und fragt diese, ob sie fertig mit ihrer Teambesprechung sei. Dabei fragen sie die Schüler, wie sie vom zweiten Reifen wieder zurück zum ersten laufen sollen. Die Studentin wiederholt:

SPf3-2: [<<f> Ganz gleich.

(.)

<<cresc> So wie ihr rauf gespielt, so auch wieder runter↓.=

Ich habe gesagt <<rall> MINDestens EINmal von eins bis fünf durchpassen <<acc> bis ihr wieder beim Reifen seid↓.

(--)

Ihr könnt auch MEHR passen↓=

ihr könnt auch von FÜNF zu eins, zwei und dann erst ankommen↓.=

Aber mindestens

(.)

ALLE fünf einmal den Ball gefangen↓.]

Ein Schüler fragt, ob es auch erlaubt sei mit dem Ball in der Hand zu laufen. Die Studentin beantwortet diese Frage:

SPf3-2: [<<f> Äh

(-)

nein mit dem Ball dürft ihr NICHT laufen↓.]

Die Studentin lässt den Schülern noch ein paar Sekunden um zu besprechen, dann beginnt sie das Spiel.

SPf3-2: [<<f> So

(.)

seid ihr bereit↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin wiederholt noch einmal, was sie dem Schüler zuvor gesagt hat, der gefragt hat, ob man mit dem Ball in der Hand laufen dürfe.

SPf3-2: [<<f> <<all> Da war noch eine Frage vorher, mit dem Ball in der Hand nicht laufen=

ok↑?

<<acc> Ohne Ball dürft ihr laufen↑, mit dem Ball nicht↓.=

Es startet auf Pfiff und endet auf Pfiff,=

ok?↑

(--)

Alle bereit↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin pfeift, das Spiel beginnt.

Gespräch 5

Nach zwei Minuten Spielzeit unterbricht die SPf3-1 das Spiel und holt die Schüler in einen Kreis zusammen.

SPf3-2: [<<ff>Ok

(.)

alle wieder zusammenkommen bitte↑!]

Als alle Schüler da sind, beginnt die Studentin zu sprechen. Sie fragt alle Gruppen, wie viele Punkte sie erzielen konnten und fährt dann fort.

SPf3-2: [<<f> SO

(.)

Wie viele Punkte hat das erste Team↑?

Sechs↑?

(-)

Und ihr↑?

(-)

Fünf↑?

(-)

Wie viel Punkte habt ihr?

(---)

Vier-fünf↑.=

Ok↑

(.)

habt ihr alle ehrlich mitgezählt↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin fragt näher nach:

SPf3-2: [<<f> Habt ihr immer

(.)

wenn ihr hin und zurück seid

(.)

von eins bis fünf durchgepasst↑?]

Die Schüler erläutern durcheinander, wie sie gespielt haben und erklären, wie oft sie gepasst haben.

SPf3-2: [<<p> Ok↓.]

Die Studentin bemerkt, dass einige Schüler zu weit weg von ihr sitzen.

SPf3-2: [<<f>

(.)

äh

(.)

<<all> Kommt ihr auch noch ein bisschen weiter her bitte↑?]

Die Schüler machen, was ihnen gesagt wird. Es entsteht eine kurze Pause. Dann spricht die Studentin weiter.

SPf3-2: [<<f> So

(--)

ähm

(---)

Warum

(-)

wart ihr jetzt alle ehrlich und habt genau gesagt, wie viele Punkte ihr jetzt erzielt habt↑?]

Einige Schüler meinen, dass das Spiel sonst keinen Sinn hätte, andere meinen, dass sie gar nicht mitgezählt hätten und daher nur eine Schätzung abgegeben hätten. Ein weiterer Schüler meint, dass sein Mitspieler sogar einen Punkt zu wenig angegeben hätte. Die Studentin reagiert darauf:

SPf3-2: [<<p> Ok↑.

(---)

<<rall> Aber irgendwie war von euch allen das Ziel

(.)

dass ihr die richtige Zahl sagt↓=

Also die, die ihr auch wirklich gelaufen seid oder↑?]

Die Schüler bejahen dies, die Studentin fährt fort.

SPf3-2: [<<f> Ja, warum macht ihr das↑?]

Die Schüler antworten nicht darauf oder meinen, dass sie keine Ahnung hätten. Die Studentin versucht zu lenken.

SPf3-2: [<<f> Kann das etwas mit Fair Play zu tun haben↑?]

Die Schüler verneinen diese Frage. Die Studentin fährt trotzdem fort.

SPf3-2: [<<f> Ich glaube schon↓=

Weil jetzt habt ihr ja keine Schiedsrichter gehabt, jetzt habt ihr das selbst regeln müssen

(--)

und ihr habt das auch geschafft↑=

ja haben wir was gesagt↑?]

Die Schüler sind unschlüssig.

SPf3-2: [<<f> Wir glauben euch das so,

(.)

<<cresc> wie ihr das gesagt habt↓.=

Wir sind KEINE Schiedsrichter↓

(.)

Gell↑.=

Heute ist↓

(.)

heute↑

(.)

müsst ihr euch das selbst']

Ein Schüler fragt, ob die beiden Studentinnen zumindest das Spiel pfeifen werden. Die Studentin antwortet:

SPf3-2: [<<p>Nein.

(--)

<<f> Darum geht es ja heute↑

(.)

dass ihr selbst das Spiel regelt↓=

ok↑?]

Die Schüler maulen herum, dass sie das nicht können und dass das keine gute Idee sei. SPf3-1 schaltet sich ein.

SPf3-1: [<<p> Geh jetzt seid nicht so↓

(.)

<<rall> ihr könnt ja in eurer Freizeit

(.)

ja auch Fußballspielen gehen mit euren Freunden ohne Schiedsrichter↓.]

SPf3-2 fährt fort.

SPf3-2: [<<f> So machen wir noch einen Wechsel↑

(.)

sodass jeder zu einem anderen Ball kommt↑

(.)

<<acc> der Ball bleibt in dem Reifen wo er ist und ihr wechselt so, dass jeder einen anderen Ball hat↓.]

Die Schüler stehen auf und verteilen sich wieder auf die Reifen. Einige nehmen allerdings den Ball mit. Die Studentin wiederholt:

SPf3-2: [<<f> NUR den Reifen wechseln, <<cresc> der BALL bleibt wo er WAR↑!]

Als alle einen Platz gefunden haben, fährt die Studentin fort.

SPf3-2: [<<ff> So wieder kurze Teambesprechung↑!

(---)

<<f> Wieder kurze Teambesprechung↑!

(--)

<<dim> Bleibt ihr gleich, wie beim Vorherigen oder müsst ihr noch was klären↑?]

Einige Schüler diskutieren noch darüber, wie sie den Laufweg mit dem Ball am besten bewältigen. Die Studentin lässt ihnen daher noch kurz Zeit. Nach ein paar Sekunden fährt sie fort.

SPf3-2: [<<f> Gut alle bereit↑?]

Die Schüler reagieren nicht. Student D reagiert.

SPf3-1: [<<f> Wenn ihr bereit seid dann setzt euch'

ah nicht setzt euch

(.)

dann stellt euch hinter den Reifen↓!]

Als die Schüler ein paar Sekunden alle hinter ihren jeweiligen Reifen stehen und meinen, dass es los gehen könne, pfeift SPf3-2 und das Spiel beginnt.

Gespräch 6

Nach zwei Minuten pfeift SPf3-2 wiederum das Spiel ab, die Schüler kommen zusammen und setzen sich in einen Kreis. Nachdem die Punkte, die jedes Team erzielen konnte, genannt wurden, spricht die Studentin über die weitere Vorgehensweise.

SPf3-2: [<<f>Gut↑=

Jede Gruppe holt bitte ihre zwei Reifen↓

(.)

also den heroben und den herunten bitte↑.

Ja↓

(-)

da wo ihr JETZT wart↓=

ok↑?]

Ein paar Schüler stehen auf und holen die Reifen, der Rest bleibt sitzen. Als sie wiederkommen, fährt die Studentin fort:

SPf3-2: [<<ff> Die Reifen zu mir geben bitte↑!]

Die Schüler bringen die Reifen zur Studentin, diese nimmt sie entgegen. Ein Schüler bringt die Bälle mit, setzt sich damit allerdings in den Kreis. Die Studentin reagiert darauf:

SPf3-2: [<<p> Ball bitte zu mir↑!

Ball zu MIR bitte↑]

Der Schüler bringt den Ball zu SPf3-2. Während sie die Materialien einsammelt, beginnt SPf3-1 das Gespräch bezüglich des nächsten Stundeninhalts.

SPf3-1: [<<ff> So

(.)

zu mir kommen bitte und in einen Kreis setzen↑.]

Die Schüler setzen sich in einem Kreis auf. Einer hat noch einen Football in der Hand. Studentin SPf3-2 reagiert darauf.

SPf3-2: [<<f> Gebt ihr den Football noch zu mir bitte↑?

Geben bitte↓=

Ich kann nicht werfen‘

(.)

äh

(.)

Ich kann nicht fangen↓.]

Der Schüler bringt den Football zurück und setzt sich dann in den Kreis. Als alle Schüler sich gesetzt haben, beginnt die Studentin weiter zu sprechen.

SPf3-1: [<<f> Ok
(.)
Nächstes Spiel ist Ultimate Fris‘
(.)
ultimate Foot
(.)
Football↓.
(.)
Es ist wie Frisbee
(.)
nur
(.)
dass ihr mit dem Football spielt
(---)
und ihr wisst, das ist ein Endzonenspiel oder↑?]

Einige Schüler meinen ja, die anderen nein, ein Schüler fragt, was der Unterschied zwischen den beiden Spielen sei. Die Studentin beantwortet die Frage:

SPf3-1: [<<f> Der Unterschied ist
(.)
dass du
(.)
<<acc> deinen Gegner nicht angreifen darfst↑.=
Beim Football darf man Körperkontakt haben
(.)
<<rall> hier nicht.
(--)
Das heißt kein Tackeln, das fällt unter Körperkontakt↓.=
Und »Ultimate« heißt↑
(.)
das kommt eben aus dem Frisbee, da geht es auch um Fair Play↑
(.)
da gibt es NIE einen Schiedsrichter↑

(.)

egal in welchen Meisterschaften↑.=

Und das wollen wir jetzt auch haben und da haben wir eh vorher schon darüber gesprochen↑

(.)

dass Regeln ganz wichtig sind↓.

(---)

Und↑

(--)

die Regeln sind jetzt↑

(.)

und da müsst ihr jetzt ganz genau aufpassen, weil ihr müsst euch jetzt dann selbst regeln↑=

ja?=

<<len> Man darf mit dem Ball laufen↑

(-)

es gibt aber kein Tackeln↓=

<<f> Also nicht den anderen niederlaufen↑

(.)

wir wollen keine Verletzten↓.

(.)

Äh

(.)

und einen Punkt erzielt man↑

(.)

wenn der Ball in der hinteren Endzone ist↓.

(---)

<<f> Alles klar↑?]

Ein Schüler fragt, wie das Spiel beginnen würde. Die Studentin beantwortet die Frage.

SPf3-1: [<<f> Wie beginnt man das Spiel↑?]

Die Schüler antworten, dass das aus der Endzone beginnen würde.

SPf3-1: [<<f> Genau

(.)
auf der Endzonenlinie=
ja↑?
<<f>Ok↓
(.)
dann stellt euch mal alle auf↑.]

Ein Schüler fragt, wer mit wem zusammen spielen soll.

SPf3-1: [<<f> Äh
(.)
wir haben euch ja vorher gesagt, dass es wichtig ist
(.)
dass die Team relativ FAIR sind↓.
<<len> Ist das besser, wenn ihr euch das selbst ausmacht↑
(.)
oder sollen wir das vom letzten Mal nehmen↓?]

Die Schüler meint, dass er es gut finden würde, wenn die Teams so, wie in der letzten Einheit übernommen werden, doch war er das letzte Mal nicht da und wisse daher nicht in welches Team er passen würde. Die Studentin fragt daher nach:

SPf3-1: [<<f> Wie waren die Gruppen↑?
(.)
Gut aufgeteilt↑?]

Ein Schüler meint ja und nennt die Namen derjenigen Mitschüler, die in seinem Team waren. Die Studentin lässt die Schüler ein, zwei Minuten diskutieren, wie sie ihre Teams aufteilen wollen. Als das geschafft ist meint sie:

SPf3-1: [<<ff> Ok↑
(.)
wie sieht es aus↑?=
Team Eins↑?=
Team Zwei?
(-)
Passt das so für euch↑?=
Fühlt ihr euch wohl↑?]

Die Schüler erklären, welches Team eins und welches Team zwei ist. Die Studentin ist einverstanden und fährt fort.

SPf3-1: [<<f> Und ist es besser

(.)

alle passen auf die Einhaltung der Regeln auf

(.)

oder ist das besser es gibt einen Teamkapitän↑?

(---)

<<all> Ja mir ist es gleich

(.)

ob ihr einen Kapitän wollt oder nicht ihr könnt euch das jetzt ausmachen↓.

(unverständlich)]

Die Schüler meinen, dass sie dies schon ohne Kapitän schaffen würden. Die Studentin ist mit der Antwort zufrieden. Sie meint weiter:

SPf3-1: [<<ff> Ok↑

(.)

ihr habt jetzt drei Minuten Teambesprechung↑.]

Die Schüler beginnen in ihren Teams über die Verteilung der Spielpositionen im Football zu diskutieren, die sie bereits in der letzten Einheit eine Woche zuvor kennen gelernt haben. Weiters machen sich die beiden Teams gemeinsam aus, was sonst noch für Spielregeln existieren. Die Studentin geht immer wieder von einem Team zum anderen und stellt Fragen bezüglich des von den Schülern geplanten Spielverlaufes. Nach ungefähr einer Minute wendet sie sich wieder an alle Schüler, die in ihren Teams zusammenstehen und bereits anfangen über nicht unterrichtsrelevante Themen zu sprechen. Sie holt sie vorher nicht zusammen, sondern ruft in die Gruppe hinein.

SPf3-1: [<<f> Also ihr wisst alle was zu tun ist↑?=

Ihr habt alle eine Aufgabe↑?]

Die Schüler bejahen dies, die Studentin fährt fort.

SPf3-1: [<<ff>Ok↑

(.)

<<all>also ihr seid eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben↑=

ihr seid in der Unterzahl ihr bekommt den Ball.

(--)

WO beginnen wir, haben wir gesagt↑?]

Die Schüler reagieren nicht auf diese Frage, die Studentin wiederholt sie nicht noch einmal, sondern lässt die Schüler weiter miteinander reden, die wieder angefangen haben über das Spiel zu sprechen. Die Situation verselbstständigt sich an diesem Punkt, da die Schüler ohne Startkommando beginnen miteinander zu spielen. Sie diskutieren allerdings dabei noch wild, welche Regeln gelten und wer welche Aufgaben hat. Die Studentinnen ziehen sich an dieser Stelle zurück und beobachten. Erst als ein Schüler fragt, ob sie schon spielen dürfen meint SPf3-2:

SPf3-2: [<<f> Wer regelt denn das Spiel↑

(.)

was haben wir denn gesagt↑?]

Daraufhin warten die Schüler nicht länger sondern beginnen zu spielen.

Gespräch 7

Nach fünf Minuten Spielzeit pfeift SPf3-2 ab und SPf3-1 holt die Schüler zusammen.

SPf3-1: [<<f>Ok

(.)

<<ff> Kommt noch mal alle her↑!]

Die Schüler kommen zusammen, dabei beschweren sie sich, dass es langweilig sei, wenn kein Schiedsrichter pfeifen würde. Außerdem meinen sie, dass das Spielfeld zu klein wäre.

SPf3-1: [<<f> Das Spielfeld ist zu klein↑=

Ok↑.

Was‘

SPf3-2: [<<f> WARUM ist das Spielfeld zu klein↑?]

Die Schüler fangen an laut auf sie einzureden. Die Studentin interveniert.

SPf3-2: [<<f> EINER nach dem ANDEren↓, sonst verstehe ich gar nichts↓.]

Ein Schüler meint, dass zu viele Spieler auf einem zu kleinen Feld spielen würden. Sie würden einmal den Ball werfen und wären mit diesem Wurf gleich in der Endzone. Die Studentin geht weiter drauf ein.

SPf3-2: [<<f> Und wer hat gefangen in der Endzone↑?=

Ein einziger glaube ich↑!]

Die Schüler geben zu, dass nur sehr wenige Pässe erfolgreich gefangen werden konnten. Die Studentin spricht weiter.

SPf3-2: [Das heißt

(.)

das ist vielleicht

(-)

nicht die beste Taktik.↓=

Was heißt'

(.)

warum meinst zu ist das Feld zu klein↓?]

Der Schüler erklärt, dass er es besser finden würde, wenn sie den Ball erst hinter der Endzone fangen müssten. Die Studentin revidiert.

SPf3-2: [<<f> Ja aber WARUM↑?

(-)

das ist die Frage↓.]

Ein anderer Schüler spricht dazwischen, dass es kein Spiel wäre, wenn man nur einmal passen müsste, um den Ball in die Endzone zu bringen.

SPf3-2: [Ok↑.]

Der Schüler fügt noch hinzu, dass es allerdings auch langweilig ist, wenn man mehrere Male passen müsse.

SPf3-2: [Ok↑.

(--)

Kann man']

Plötzlich bemerkt die Studentin, dass einige Schüler abseits stehen und gar nicht zuhören. Sie interveniert:

SPf3-2: [<<ff> He Burschen↑

(.)

kommt ihr alle her bitte↑?=

Das gehört für alle zusammen↓!]

Erst als die Schüler da sind, spricht sie weiter.

SPf3-2: [<<f> Kann es sein

(.)

dass man die Regeln verändern könnte und'

(.)

damit das Spielfeld trotzdem passt↑?]

Die Schüler beginnen mehr oder weniger konstruktive Antworten wild durch die Gegend zu rufen. Die Studentin unterbricht.

SPf3-2: [<<f> Hat wer ein'

(--)

Ok

(.)

<<ff> Hört mir kurz zu↓.

(-)

<<dim> OHNE das Spielfeld zu verändern, ohne die GRÖSSE des Spielfeldes zu verändern

(.)

die REGELN zu verändern, dass es trotzdem ein

(.)

lustiges Spiel wird↓.]

Ein Schüler meint, dass weniger Spieler eine Idee wären. Die Studentin reagiert auf diese Antwort.

SPf3-2: [<<f> Ja, aber wenn wir wollen, dass ihr ALLE mitspielt↓.]

Ein anderer Schüler hat die Idee, dass drei Mal gepasst werden müsse, wenn man einen Punkt erzielen will. Daraufhin beginnen die Schüler zu diskutieren, da einige diese Idee nicht so gut finden. Die Studentin lässt sie kurz besprechen, dann greift sie ein.

SPf3-2: [<<f> Aber das wäre eine SUPER Idee von ihm↓!]

Auch SPf3-1 meldet sich:

SPf3-1: [<<p> Das ist wirklich eine super Idee↑!]

Die Schüler diskutieren weiter. SPf3-2 fragt:

SPf3-2: [Also

(.)

wollt ihr es einmal ausprobieren mit dieser↑

(.)

mit der Methode↑?]

Die meisten Schüler verneinen und meinen, dass sie lieber Flagfootball spielen würden. Die Studentin reagiert:

SPf3-2: [<<f> Ja, das spielen wir nachher↑.]

Die Schüler beginnen herum zu maulen, andere möchten endlich weiterspielen, die nächsten meinen, dass sie Durst hätten und etwas trinken gehen wollen. Die Studentin unterbricht daher das Gespräch:

SPf3-2: [<<f> Ok

(.)

dann geht kurz etwas trinken↑

(-)

wir treffen uns sofort wieder da↓.

(-)

ALLE jetzt, die etwas trinken wollen↓.=

Nicht, dass in fünf Minuten wieder wer kommt mit »ich mag was trinken«↑!]

Die Schüler stehen auf und gehen in die nahegelegenen Waschräume des Sportplatzes, um zu trinken. Das Gespräch ist damit vorerst beendet.

Gespräch 8

Nach ein paar Minuten kommen die Schüler zurück zu den Studentinnen. Dabei diskutieren sie, warum die Pässe nie gefangen werden können. Während die Schüler etwas trinken waren, haben sich die Studentinnen dazu entschieden, ein paar Wurf- und Fangübungen statt des Spiels zu machen. SPf3-1 greift daher das Thema der Schüler gleich im Gespräch mit den Schülern auf, als diese sich um die Studentinnen versammelt haben.

SPf3-1: [<<f>Habt ihr

(.)

äh

(.)

probiert, dass ihr euch im immer

(.)

den Football von

(.)

voll weit zuschießt↑?]

Die Schüler bejahen dies.

SPf3-2: [<<p> Gebt ihr mir eure Schleifen bitte↑?]

SPf3-1: [<<f> Und meistens hat das Zuwerfen und Fangen dann nicht SO gut funktioniert, oder?]

Die Schüler bejahen auch diese Frage.

SPf3-1: [<<f> Ok und DESwegen werden wir↑

(.)

jetzt ein paar Übungen zum Werfen und Fangen machen↑.]

Die Schüler beginnen sofort laut zu maulen, als sie das hören und meinen, dass dies vollkommen unnötig sei. Die Studentin reagiert darauf.

SPf3-1: [<<ff> <<all> Glaubst du ist das nicht gescheiter

(.)

wenn man einen geworfenen Ball auch fangen kann↓?]

SPf3-2: [<<p> Gibst du mir deine Schleife bitte↑?]

Ein Schüler meint dazu, dass das nicht so sei und außerdem würden sie jedes Mal Wurf- und Fangübungen machen. Es entsteht wieder eine laute Diskussion zwischen den Schülern. Die Studentin bleibt relativ ungerührt und fährt fort.

SPf3-1: [<<f> Aber es gibt immer noch Verbesserungspotenzial↑.

(---)

WIE greift man den Ball richtig↓?]

Die Schüler zeigen es ihr vor.

SPf3-1: [<<f> Und wie fängt man?]

Die Schüler zeigen es wieder vor. Dabei zeigen sie sich etwas genervt und werden sehr laut. SPf3-2 greift ein.

SPf3-2: [<<ff> Wirf einmal

(.)

Wirf einmal her↑!

SPm3-1↑

(.)

Wirf einmal her↑!]

Die Kollegin wirft, SPf3-2 fängt aber nicht. Sie fragt die Schüler:

SPf3-2: [<<f> Warum habe ich jetzt nicht gefangen↑?=

Ihr habt gesagt so wirft

(.)

äh

(.)

so fängt man↓!]

Die Schüler meinen, dass sie den Football nicht mit ausgestreckten Armen fangen könne, sondern mit gebeugten Armen fangen müsse.

SPf3-2: [<<ff> AHA↑

(.)

<<ff> JAWOHL↑

Genau

(.)

<<len> Zum Körper muss man den Ball ziehen.↑=

Das ist richtig!=

Aber wenn ihr alle schon so super seid im WERFEN

(.)

äh

(.)

im FANGEN, warum hat dann

(-)

keiner die langen Pässe gefangen↑?]

Auf diese Frage hin entbricht ein lauter Aufschrei in der Schülergruppe, die Jungen meinen, dass dies überhaupt nicht wahr sei und einmal jemand den Football gefangen hätte. Die Studentin lässt sich nicht beeindrucken und fährt fort.

SPf3-2: [<<ff> EINmal ist KEINmal

(.)

Du musst jeden Ball fangen, damit du sagen kannst, du KANNST das.

(.)

<<ff> Wenn du nur EINen fängst, dann war das ZUfall↓.]

Die Schüler sind immer noch sehr aufgebracht und ein Schüler meint, dass kein Mensch perfekt sein könne. Die Studentin geht darauf ein:

SPf3-2: [<<ff> Das ist RICHTIG=

das ist RICHtig=

Aber das hat damit nichts zu tun↓.=

Entweder KANN man was, oder man kann es NICHT.]

Ein Schüler meint wiederum, dass sie bei den Wurf- und Fangübungen eh schon mehrere Bälle gefangen hätten.

SPf3-2: [<<f> Ja, aber nur EINmal im Spiel↓.]

An dieser Stelle schaltet sich SPf3-1 ein.

SPf3-1: [<<f> Deshalb machen wir

(-)

jetzt Training↓.]

SPf3-2: [<<f> Genau

(.)

Also keine Diskussion mehr↑=

Wir machen jetzt WERfen und FAngen.

(.)

Drei Fünfergruppen

(.)

so wie wir es vorher gehabt haben im Kreis aufstellen↑.

Ein Schüler fragt, ob dieselben zusammengehen sollen oder neue Teams gebildet werden. SPf3-2 antwortet:

SPf3-2: [<<p> Nein, so wie wir es vorher gehabt haben↑

(.)

dieselben↓.]

Die Schüler beginnen wieder zu maulen. SPf3-1 interveniert.

SPf3-1: [<<ff> Auf eins, zwei, drei stehen DIESE↓!]

Widerwillig gehen die Schüler in die Gruppen zusammen. SPf3-2 forciert:

SPf3-2: [<<ff> <<all> Es ist EURE Zeit, umso schneller ihr jetzt weiter tut, umso LÄNGER könnt ihr Flagfootball spielen↓.]

Die Schüler meinen, dass eh keine Zeit mehr zum Spielen übrig sei. Die Studentin beruhigt.

SPf3-2: [<<f> Wir haben noch

(.)

fünfunddreißig↑

(-)

siebenundreißig Minuten↓.]

Die Schüler diskutieren herum. Die Studentin geht nicht mehr weiter darauf ein.

SPf3-2: [<<f>So, was ist jetzt↑?=

Wo sind die drei Fünfergruppen↓?]

Die Schüler stellen sich zusammen. Die beiden Studentinnen instruieren.

SPf3-1: [<<ff> So stellt euch einander gegenüber auf↑!]

SPf3-2: [<<ff> Eine Gruppe DA her

(---)

Zweite Gruppe da her!]

SPf3-1: [Dritte Gruppe zu MIR!]

Die Schüler gehen auf ihre Plätze. Dabei gibt es für einige Schüler ein paar Unklarheiten, wo sie sich hinstellen sollen, doch die Schüler schaffen es ohne Zutun der Studentinnen alle einen Platz zu finden. Als alle halbwegs an einem Platz stehen, beginnt SPf3-2 zu sprechen.

SPf3-2: [<<ff><<len> Im Kreis AUFstellen und gegenseitig ZUwerfen und FANgen↓.

(.)

Ist egal wie=

ja↑?=

Kreuz und quer, aber Fangen ist WICHTIG↓=

JEDER Wurf soll gefangen werden↓!]

Die Schüler beginnen zu üben. Die Studentinnen beobachten

Gespräch 9

Nach einigen Minuten Übungszeit, pfeift SPf3-2 und beendet die Übung.

SPf3-2: [<<ff> <<len> Treffen wir uns alle wieder da in der Mitte BITTE↑!

(---)

Bälle mitnehmen und wir treffen uns da in der Mitte↑!]

Die Schüler bewegen sich zu den Studentinnen, die gleich die Schleifen einfallen. Die Studentin wartet bis alle Schüler bei ihr sind, dann beginnt sie zu sprechen. Die Schüler wissen bereits, dass nun Flagfootball gespielt wird.

SPf3-2: [<<f> So↑

(.)

wie schauts aus↑?=

Was brauchen wir denn alles zum Flagfootball spielen↓?]

Die Schüler nennen Spieler und Schiedsrichter als notwendig. Die Studentin greift dies auf.

SPf3-2: [<<f> <<len> Ja was für Spieler↑?

(--)

Nein, wir spielen heute OHNE Schiedsrichter, haben wir gesagt↓!]

Die Schüler nennen alle Positionen die sie in der letzten Einheit kennen gelernt haben, darunter den Quarterback, den Running Back, Wide Receiver. Auch die Flaggen nennen sie als Zubehör für das Spiel.

SPf3-2: [<<ff>Also↑

(.)

was für Positionen↓?=

Quarterback, Running Back habt ihr schon gesagt↑!

(---)

Was muss der Quarterb'↑

Was muss der Running Back gut können↑?]

Die Schüler nennen Laufen als seine primäre Aufgabe.

SPf3-2: [<<len> Ja↑!

(---)

Genau↑.

(---)

Was muss der Quarterback eigentlich können↑?]

Die Schüler nennen Werfen als seine primäre Aufgabe.

SPf3-2: [Weit werfen↑]

SPf3-1: [<<f> Weit und GENAU vielleicht↑?]

SPf3-2: [<<f> Genau↑!]

Die Schüler beginnen zu diskutieren, wer welche Position im Spiel übernehmen soll. SPf3-2 greift dies auf:

SPf3-2: [<<f> Ähm↑

(---)

Eure Aufgabe'

(--)

Hört ihr kurz zu bitte↑?

(--)

Ja↑

(.)

<<len> wenn man zuhört, ist der Mund aber ZU normalerweise↓.

(---)

Ok. Also

(.)

<<f> <<len> Eure Aufgabe ist es jetzt↑

(.)

zwei Teams zu bilden, die jeweils ein, zwei gute WERFER haben↑

(.)

zwei schnelle LÄUfer haben↑

(--)

EINEN, der sich gut mit den Regeln auskennt↑.

(---)

Und↑

(--)

was haben wir noch↑?

(--)

Ja, zwei oder drei gute Verteidiger

(.)

das heißt auch welche die gut laufen können und sehr WENdig sind.

(--)

Ihr kennt euch besser

(.)

also teilt zwei Gruppen ein, die ausgeglichen sind

(.)

die gute Werfer haben, die gute Fänger haben.]

Die Schüler beginnen die Positionen aufzuteilen. Dabei schauen sie wer in welchem Team ist. Die Studentinnen beobachten. Als die Schüler über einen Mitschüler diskutieren, dem sie keine Position zuweisen können, greift SPf3-1 ein.

SPf3-1: [<<f> XY kennt sich gut mit den Regeln aus↓

(.)

warum soll er dann ein Fänger sein↓?]

Die Schüler sind nicht der Meinung der Studentin, SPf3-2 geht nicht mehr darauf ein.

SPf3-2: [<<f> Was ist jetzt mit den Teams↑?]

Die Schüler diskutieren weiter, SPf3-2 fährt fort.

SPf3-2: [<<ff> Ok

(.)

EIN Team setzt sich da her, EIN Team setzt sich da her↑.

(--)

Es ist eure Spielzeit↑

(.)

<<rall> je schneller ihr es schafft, solche Teams

(.)

äh

(-)

zu bestimmen↑‘]

Die Schüler meinen, dass es eine Idee wäre, wenn die gleich guten sich jeweils auf eine Seite stellen und die anderen Schüler sich dazu stellen. Sie beginnen herumzudiskutieren, wer in welchem Team spielen soll. Die Studentinnen warten ab und beraten sich einstweilen.

SPf3-2: [<<f> So zwei gleich starke Teams↑.

<<ff>So=

<<all> also wer kennt sich jetzt mit der Regelkunde gut aus?=

Also mit der Regel von dem Spiel↑?]

Zwei Schüler zeigen auf.

SPf3-2: [<<f> Du und du, ok.=

Was machen wir mit denen zwei↑?]

Einige Schüler gehen von der Gruppe weg, die Studentin reagiert darauf.

SPf3-2: [<<ff> <<len> Burschen bleibt ihr BITTE da STEHEN?=

Ich habe noch nicht gesagt, dass wir anfangen↓.

<<f> Genauso in den zwei Teams stehen bleiben.=

Ich habe gesagt, eines ist DA

(.)

eines ist DA↓]

Die Schüler kommen zurück. Die Studentin fährt fort.

SPf3-2: [<<ff> Also was machen wir jetzt <<cresc> mit den ZWEi Regelkundigen↑?]

Die Schüler schlagen vor, dass sie Schiedsrichter sein sollen. Die Studentin greift dies auf.

SPf3-2: [<<f> Kann man auch Schiedsrichter haben, wenn sie mitspielen↑?=

Wie heißen die dann↑?]

Die Schüler beginnen herumzuraten. Die Studentin hilft.

SPf3-2: [<<f> KAPITÄNE vielleicht↑?

(--)

Kapitän der Mannschaft↑?=

Schon einmal gehört↑?=

Im Fußball hat er meistens eine gelbe SCHLElfe oder so↓!

(--)

<<f> Also jede Mannschaft hat einen KapitÄN↓!

(-)

<<ff> Was machen wir mit den guten WERfern↓?]

Anstatt die Frage zu beantworten, rufen die Schüler die Positionen heraus, die sie gerne übernehmen würden. Die Studentin spricht weiter.

SPf3-2: [<<f> Was machen wir mit den guten Werf‘

(.)

ah

(.)

den guten LÄUfern?

(--)

<<ff> Was haben DIE für eine Position

(.)

die guten Läufer↓?]

Ein Schüler meint, dies sei der Running Back.

SPf3-2: [<<f> JawOHL

(.)

genau↑!

(-)

<<ff> Habt ihr das auch mitbekommen Burschen↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin hakt nach.

SPf3-2: [<<f> Ja↑?=

Welche Position haben die guten Läufer↓?]

Die Schüler wiederholen, dies sei der Running Back.

SPf3-2: [<<f> JawOHL

(.)

genau↓.=

Und wo stellen wir die guten Fänger hin↑?]

Die Schüler meinen in den vorderen Teil des Feldes.

SPf3-2: [Wenn du wohin spielst↑?=

Nach VORne↓

(.)

genau.↓]

Die Schüler beginnen wiederum aufzustehen und auf das Spielfeld zu gehen. Die Studentin hält sie noch kurz auf.

SPf3-2: [<<f> Gut↑.

(.)

<<ff> Ihr braucht noch alle eine SCHLElfe↑!=

Wir spielen FLAGfootball↑!]

Während SPf3-2 die Flaggen an die Schüler verteilt, wendet sich SPf3-1 noch einmal an die Schüler.

SPf3-1: [<<f> Ihr wisst

(.)

wer in der Mannschaft ist↑?

Die Schüler bejahen dies. Da einige Schüler sich die Flaggen falsch an die Hose stecken, erinnert SPf3-2 noch einmal daran, wo die Schleifen hinkommen.

SPf3-2: [<<ff> In den Hosenbund HINten reinstecken↓!]

Als alle eine Schleife bekommen haben und diese richtig an ihrem Gewand angebracht haben, lenkt die SPf3-1ie Schüler weiter zum Spiel.

SPf3-2: [<<f> So Teambesprechung↓!

(.)

Die Positionen solltet ihr jetzt schon wissen↑

(-)

<<rall> Wisst ihr auch schon was ihr für

(-)

was für

(.)

ein System ihr spielt↑?

(--)

Wer wo hin läuft, und so weiter↑=

wer von wem den Pass bekommt↑?

(.)

Alles geregelt↑?]

Die Schüler bejahen dies.

SPf3-2: [<<p> Ok↑]

Während die Schüler noch kurz miteinander über das Spiel sprechen, zählt die SPf3-1urch. Nach drei Minuten beendet SPf3-2 die Teambesprechung der Schüler.

SPf3-2: [<<ff> So

(.)

<<cresc> die beiden Kapitäne da an die Mittellinie bitte↑!]

Der Kapitän aus Team 1 kommt sofort zur Studentin, jener des zweiten Teams lässt noch auf sich warten, worauf die Studentin reagiert.

SPf3-2 (zur Gruppe): [<<f> Euer Kapitän auch da an die Mittellinie bitte!=

Wer ist der Kapitän↑?

(---)

Komm↑!]

Die Schüler stellen sich um die Studentin herum an der Mittellinie des Feldes auf. Als alle da sind, spricht die Studentin weiter:

SPf3-2: [<<f> So

(.)

wer bekommt jetzt den Ball↑?=

Fairerweise↑?]

Die Schüler beanspruchen alle den Ball für ihr Team. Dabei sprechen auch Teamspieler, die nicht Kapitän sind wild durcheinander. Die Studentin reagiert darauf, indem sie sich an einen Schüler wendet:

SPf3-2: [<<ff> Bist DU Kapitän↑?

(-)

Der Kapitän ist jetzt gefragt↑!

(--)

<<f> Ihr könnt mit eurem Kapitän reden, aber der Kapitän wurde gefragt↓.=

Wer FAIRerweise den Ball komm'

(.)

bekommt↓!=

Das müssen die Kapitäne jetzt aus↓']

Die Kapitäne der jeweiligen Teams lösen dieses Problem mittels Ausknobeln. Als ein Beginnerteam feststeht, startet die SPf3-1araufhin das Spiel.

SPf3-2: [<<f> OK

(.)

ihr startet an

(-)

der Endzone und

(.)

geht schon LOs↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen, die Studentinnen beobachten das Spiel vom Spielfeldrand aus.

Gespräch 10

Nach zehn Minuten Spielzeit pfeift SPf3-2 das Spiel ab und holt die Schüler noch einmal zusammen, bevor die Unterrichtseinheit zu Ende ist.

SPf3-2: [<<ff> Nehmt ihr gleich von da hinten die Hütchen mit bitte↑?]

SPf3-1: [<<f> Und ihr holt die gleich bitte von da↓!]

Die Schüler bringen den beiden Studentinnen die Hütchen. Dabei fragen einige, ob die Einheit schon aus sei. SPf3-2 antwortet darauf:

SPf3-2: [<<p>NEIn noch nicht ganz↓!

(---)

Wir setzen uns da wieder in einem Kreis auf bitte↑!

(--)

Typischer Abschluss↓!

<<ff> BURSCHEN↑

(.)

Wer hat da oben gespielt↑?=

Bitte die Hütchen holen↑!]

Einige Schüler sind noch damit beschäftigt die Hütchen auf dem Feld einzusammeln und die Bälle zu den Studentinnen zurückzubringen. Die Studentin treibt an.

SPf3-2: [<<f>So

(.)

SITZkreis haben wir gesagt↓!]

Die Schüler setzen sich nun im vereinbarten Sitzkreis zusammen. Dabei entsteht eine Diskussion darüber, welches Team das letzte Spiel nun gewonnen hat. Die Studentin schaltet sich ein.

SPf3-2: [<<f> Also wie ist es ausgegangen↑?]

Die Schüler müssen diskutieren, wie viel es steht. Einige sitzen noch verteilt auf dem Feld, die werden von den Studentinnen hergeholt.

SPf3-2: [<<f> Burschen

(.)

Könnt ihr euch bitte in einem KREIS aufsetzen↑?=

Damit ALLE herschauen können↑?=

Wir wollen niemand ausschließen↓!]

Die Schüler können sich nicht auf das Endergebnis einigen, jeder hat eine andere Meinung dazu, welcher Spielstand erreicht werden konnte. Nach ein paar Sekunden fragt die Studentin erneut nach.

SPf3-2: [<<f> Gut

(.)

also wie ist es ausgegangen↑?=

Habt ihr euch schon geeinigt↑?]

Die Schüler können sich nicht einigen. Die Studentin lässt diese Frage somit unbeantwortet fallen und fährt fort.

SPf3-2: [<<f> <<len> Wie ist es euch gegangen

(-)

beim Spiel regeln↓?]

Einige Schüler meinen, dass es ganz lustig war, andere sind der Auffassung, dass es besser ist mit Schiedsrichter zu spielen. Ein Schüler meint, dass es in der letzten Einheit viel besser war zu spielen. Die Studentin fragt nach.

SPf3-2: [<<f>Warum↑?]

Der Schüler meint, dass er das nicht wisse warum, aber es sei einfach besser gewesen. Die Studentin steigt darauf ein.

SPf3-2: [<<f> Ich nehme an, das war ungewohnt für euch oder↑?]

Die Schüler verneinen dies und meinen, dass sie das Spiel schon in der letzten Einheit gespielt hätten. Die Studentin konkretisiert.

SPf3-2: [<<f> Das REGELN.

(.)

Das SELBSTständige REGELN.

(.)

Ich nehme an↑

(.)

ihr seid gewohnt

(.)

dass ihr IMMer einen Schiedsrichter habt↑

(.)

der für euch alles regelt und ihr nie was selbst regeln müsst↓=

oder↑?]

Ein Schüler meint, dass dies nicht so sei, manchmal würden einfach nur die Regeln vorgegeben werden, die dann selbstständig eingehalten werden müssten. Auf diese Antwort hinauf fragt die Studentin nach.

SPf3-2: [<<f> Und warum hat das heute nicht funktioniert↑?]

Die Schüler meinen, dass dies damit zusammenhängen würde, dass sie ein neues Spiel gespielt hätten und daher ein Schiedsrichter zuerst notwendig sei. Die Studentin schildert dazu ihre Auffassung.

SPf3-2: [<<f> Ok↑

(.)

<<dim> Also ich finde

(.)

ihr habt das recht gut geregelt↓.

(-)

<<len> Am ANfang habt ihr euch NUR Angeschrien↓=

Ist das wem aufgefallen↑?]

Ein Schüler bejaht dies und meint dazu, dass es am Ende leiser geworden wäre. Die Studentin bestätigt dies.

SPf3-2: [<<f> Ja↑

(.)

entweder ihr wart zu müde↑

(.)

oder ihr seid darauf gekommen↑

(.)

dass ihr mit dem Schreien nir'

(.)

nirgends hinkommt↓.]

An diesem Punkt spricht auch SPf3-1 ihre Meinung aus.

SPf3-1: [<<f> Also von meiner Sicht her↑

(.)

habt ihr es

(.)

um einiges besser gemacht am Schluss↓.]

SPf3-2 spricht weiter und stellt eine weitere Frage.

SPf3-2: [<<f> Findet ihr, dass die Gruppen FAIR waren↑?]

Die Schüler wissen darauf keine Antwort. Die Studentin konkretisiert daher.

SPf3-2: [<<f> War die GruppenEINteilung fair↑?=

Hatte jeder gleiche Chancen↑?=

Von den Fähigkeiten her↑?]

Manche Schüler beantworten diese Frage mit ja, andere mit vielleicht. Die Studentin spricht weiter.

SPf3-2: [<<p> Könnte man die Sprache vielleicht noch optimieren↑?=

Wie ihr miteinander sprecht↑?]

Die Schüler können diese Antwort nicht beantworten. Die Studentin stellt daher die nächste Frage.

SPf3-2: [<<p> Seid ihr ZUfrIEden mit dem wie ihr miteinander umgeht↑?]

Die Schüler bejahen dies. An diesem Punkt, beginnen sie sich auf einmal darüber aufzuregen, dass die Inhalte dieser Unterrichtseinheiten immer langweilig und mühsam seien und sie lieber wie die anderen Klassen Fußballspielen möchten. Ein Schüler meint in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden immer so merkwürdige Sachen machen würden wie Laufschulung. Seiner Meinung nach ist es doch vollkommen egal wie man läuft. Die Studentin versucht darauf einzugehen.

SPf3-2: [<<f> Naja, wenn es gesundheitsschädlich ist

(.)

ist es nicht egal, wie man läuft↓.]

Derselbe Schüler meint dazu, dass man dies schon merken würde, wenn man schlecht läuft. Die Studentin reagiert darauf.

SPf3-2: [<<f>Ja

(.)

aber wenn man es merkt, ist es meistens schon zu spät↓!]

Die Schüler bleiben an diesem Thema fixiert und wollen mit der Studentin über die Sinnhaftigkeit des Laufenlernens diskutieren. Diese steigt nicht darauf ein, sondern versucht die Schüler in eine andere Richtung zu lenken.

SPf3-2: [<<f> W‘

Wann haben wir Laufen gelernt↑?=

<<cresc> <<acc> Wir haben heute das Thema WERfen gehabt und ENDzonenspiele↓

(.)

Ich weiß nicht, wie du jetzt auf laufen kommst↓?]

Ein Schüler meint dazu, dass es auch nicht sinnvoll sei, zehn Minuten das Werfen zu lernen, denn wenn es da jemand noch nicht kann, würde er es in dieser Zeit auch nicht lernen. Die Studentin reagiert darauf.

SPf3-2: [<<p> Wir können nur versuchen es zu OPTIMieren↓

(.)

ob es gelingt oder nicht, das liegt an EUCH↑.]

Ein Schüler mein, dass dazu jahrelange Übung notwendig sei. Die Studentin relativiert.

SPf3-2: [<<p> Naja jahrelang ist es auch nicht

(.)

aber es liegt an eurem

(.)

eurem eigenen EngAGement↓.

(.)

Je nachdem wie man sich‘

<<ff> Was ist das Engagment↑?

(--)

<<len> Wie man einbringt↓

(.)

oder sich beteiligt.↓

(.)

Ob man jetzt sagt, ok »ich möchte gut werfen können« oder ob man sagt »na mir ist das komplett egal, ob ich jetzt gut werfe oder nicht↓«]

Ein anderer Schüler sagt dazu, dass man das dann ja im Spiel sehen würde. Die Studentin bestätigt dies.

SPf3-2: [<<ff> MAN sieht es dann auch=

Ja↑?=

Genau↓.]

An diesem Punkt beginnt die Aufmerksamkeit der Schüler auf einmal abzuschwenken, als einige angesichts des nahenden Stundenendes nach ihren Schlüsseln zu suchen beginnen. Die Studentin reagiert darauf.

SPf3-2: [<<ff> Ok↓

(.)

Ich finde trotzdem ich habt es dann↓

(.)

gut geregelt das Spiel am Ende↑.

(.)

Ihr habt euch nicht mehr die ganze Zeit nur angeschrien↑

(.)

sondern habt versucht eine Lösung zu finden↓.

(.)

<<f> Und das ist natürlich Übungssache, das ist klar↓.

(--)

<<f> Gut↑

(.)

<<rall> dann seid ihr hiermit

(-)

entlassen↓.]

Mit diesem Satz stehen alle Schüler auf und gehen vom Sportplatz in die Garderobe. Die Unterrichtseinheit ist zu Ende.

Transkription 4

Ort der Aufnahme: Sportplatz, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 14:00-15:30 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 3
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 4
Gesamtdauer der Aufnahme: 01:33:52
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 12. November 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Vor der Unterrichtseinheit spielen einige Schüler Fußball, andere sitzen am Boden und reden miteinander. Die drei Studierenden, die diese Unterrichtseinheit leiten, stehen in der Mitte des Tennisplatzes. Um die Stunde zu beginnen holt der Student G die Klasse zusammen.

SPm4: [<<ff> Kommt↑!

(.)

Alle her↑!=

Alle herkommen↑!

<<cresc> Die Bälle auch mitnehmen↑!=

Bälle mitnehmen↑!]

Die Schüler kommen mehr oder weniger schnell zu den Studierenden, die sich während sie auf die Schüler warten noch über einige Inhalte ihrer Unterrichtseinheit unterhalten. Sie besprechen zum Beispiel, wie das Aufwärmspiel ablaufen wird. Als immer noch nicht alle Schüler da sind, ruft der Student noch einmal die Schüler.

SPm4 (*Zu einem Schüler)*: [<<ff> He↑!

(-)

Kommst du auch mit dem Tennisball her↑?]

Die meisten Schüler stehen schon bei dem Studenten. Dieser ruft noch einmal die fehlenden Jungen.

SPm4: [<<f> Kommst du auch noch her↑?

(.)

AUFpassen↑!]

Es fehlen immer noch ein paar Schüler, der Student wiederholt daher:

SPm4: [<<ff> Kommt ihr her↑?

(--)

<<p> Gibst du mir den Ball↑?

(--)

Danke↑!

(--)

<<pp>Ok↓!]

Alle Schüler sitzen nun in einem Kreis vor den drei Studierenden, die sich vor die Schüler gesetzt haben. Der Student SPm4 beginnt zu sprechen beginnt.

SPm4: [<<p> Also↑

(--)

<<f> Ich bin der SPm4↑.

(.)

<<all> Ich hab euch nie

(.)

ich hab euch noch nie unterrichtet↑.=

Nur, dass ihr es wisst↑.]

Die beiden anderen Studentinnen stellen sich ebenfalls vor. Studentin H beginnt zu sprechen.

SPf4-1: [<<f> <<all> Uns kennt ihr schon ich bin die SPf4-1↑

(.)

das ist die SPf4-2↑.]

SPm4: [<<pp> Genau↓!

(---)

<<p> Wir fangen jetzt gleich mal mit einem Aufwärmspiel an↑

(.)

Ähm.

(---)

SPf 4-1: [<<p> <<all> Hat noch wer Schlüssel von euch, die er abgeben mag↑?]

SPm4 (*Zu einem Schüler):* [<<p> Stehst du auf

(--)

<<dim> bitte↑?]

Der Student zählt schnell für sich die Schüler. Dann fährt er fort.

SPm4: [<<f> Ok, das Aufwärmspiel geht so↑

(.)
das heißt »Leo-Ball« oder »Ball-Hilf!« ↑.
(.)
Und
(--)
das ist quasi wie »VERSTEINERN«↑
(.)
und da gibt es zwei Bälle↑
(---)
Es gibt zwei Bälle↑
(.)
ahm
(.)
einerseits kann man mit dem Ball'↑
ist das quasi das LEO↑
(--)
also wenn man den Ball hält↑
(.)
darf man nicht gefangen werden↑, <<dim> <<acc> kann man nicht gefangen werden↑
(.)
und zum ERLÖSEN von einem Versteinerten, den kann man den Ball zupassen↑
(.)
dann darf der auch wieder mitmachen↓.
(--)
Ok↑?
(.)
Ich wähl'
(.)
ja ich wähl zwei Ffffänger aus↑
(--)
dich↑ *(zeigt auf einen Schüler)*
(--)

und

(--)

dich↑ *(zeigt auf den andere Schüler).]*

Ein Schüler fragt, ob sie barfuß spielen dürfen. Der Student antwortet:

SPm4: [<<f> Nein, lasst die Schuhe vielleicht an↓.]

Die Schüler bitten nochmal darum die Schuhe ausziehen zu dürfen, da es so heiß sei. Der Student reagiert nicht darauf. Ein anderer Schüler fragt, wo das Feld sei. Studentin H reagiert darauf.

SPf4-1: [<<f> Wir stellen uns hin zum Abgrenzen↓.]

Die Schüler folgen den beiden Studentinnen auf das Feld. Die SPm4 erklärt den Schülern dabei, wie groß das Feld sei.

SPf4-1: [<<f> Das Feld geht nur bis zur Mitte↑

(.)

Bis zu DIESER Linie↓.] *(zeigt darauf)*

Der Student folgt seinen Kolleginnen und den Schülern. Dabei wiederholt er, was seine Kollegin gesagt hat.

SPm4: [<<p> So↓

(.)

das Feld geht da↑!]

Die Schüler sind unaufmerksam und hören nicht zu. Der Student verschafft sich Gehör und spricht weiter.

SPm4: [<<ff> He↑!

Also sie zwei‘↑]

Ein Schüler unterbricht und fragt, ob das Feld bis da nach hinten gehen würde. Der Student sagt dazu:

SPm4: [<<p> <<all> Bis zu der weißen Linie↓.=

<<ff> Sie zwei sind die

(.)

die Versteinern↑=

und DAS sind die zwei↑ ‘]

Ein Schüler unterbricht und meint, dass er nicht wisse wie das Spiel funktioniert. Der Student bricht daher ab und erklärt von neuem, auch wenn sich einige Schüler darüber beschweren und meinen, der Mitschüler sei selbst schuld, weil er zu spät gekommen sei. Der Student lässt sich davon nicht beirren und spricht.

SPm4: [<<p> Ok↓

(.)
es ist so‘
es ist so wie Versteinern↑
(.)
<<all> sie hier sind die die Versteinern↑
(.)
und dann gibt es zwei Bälle↓.
(.)
Die kann man sich gegenseitig zuschupfen, das ist quasi das LEO↑
(.)
und
(.)
gleichzeitig kann man damit wen erlösen↓.=
<<cresc> Also wenn man gefangen wird↑
(.)
stellt euch einfach hin↑ und
(-)
winkt nach dem Ball↓.=
Ok↑?=
Hinstellen groß und‘]

Ein Schüler unterbricht den Studenten und fragt, wie groß das Feld sei. Ein Schüler beginnt es seinem Mitschüler zu erklären, zusätzlich spricht der Student.

SPm4: [<<f> FELD geht bis DA her↑
(--)
da bis zur
(-)
SPf4-2↑
(.)
und da bis zur mir↓.]

Ein Schüler zeigt auf eine Feldseite und fragt, ob das Feld an dieser Stelle bis ganz nach hinten gehen würde. Der Student antwortet:

SPm4: [<<ff> NEIN, nur bis zur Verlängerung

(--)

von dem weißen↓.]

Ein Schüler meint, dass sie nun endlich spielen können. Der Student beginnt daher das Spiel.

SPm4: [<<ff> Achtung↑!

(--)

Achtung↑!

(-)

Ich werfe die Bälle rein↑!

(.)

<<dim> Du darfst nicht↓!=

Und geht schon↓!=

Geht schon↓!]

Der Student wirft die Bälle ins Feld, die Schüler beginnen zu spielen. Der Student beobachtet und kommentiert ab und zu den Spielverlauf. Die beiden anderen Studentinnen begrenzen das Feld und beobachten ebenfalls. Sie geben allerdings keine Kommentare. Nach einiger Zeit stellen sich die Studierenden zusammen und beraten sich über den weiteren Verlauf.

Gespräch 2

Eine Studentin pfeift, der Student ruft, um das Spiel zu beenden.

SPm4: [<<ff> Ok, stopp↑!

(.)

Kommt ihr her↑?

(-)

Setzen wir uns kurz in einen Kreis auf↑!

(-)

Den Ball bitte zu mir↑!

(.)

Basketball auch bitte zu mir↑!

(--)

<<dim> Basketball zu mir↑!]

Ein Schüler passt dem Studenten den Basketball zu. Der Student bedankt sich bei dem Schüler und wendet sich dann an alle Schüler.

SPm4: [<<f> Ok↑

(--)

Also↓

(.)

Was haben wir heute mit euch vor↑?

(.)

Ähm‘]

Einige Schüler betteln, dass sie nicht irgendwas mit Werfen machen wollen. Der Student reagiert darauf nicht, sondern schmunzelt nur und spricht dann weiter.

SPm4: [Äh

(--)

na

(--)

<<f> <<all> also ein Ziel von uns ist heute↑

(-)

äh‘]

Ein Schüler meint, dass Saltos das Ziel für heute sei. Der Student verneint dies.

SPm4: [<<f> <<len> Nein↑

(.)

dass ihr die Rolle

(-)

<<all> von einem Lehrenden übernehmen könnt, von einem Trainer übernehmen könnt↑

(-)

und damit habt ihr heute einmal die Chance↑

(-)

ähm

(-)

<<acc> ja quasi ihr seid der Chef in dieser kleinen Gruppe, ihr könnt erklären, ihr könnt vorzeigen, ihr könnt ihn ausbessern↑

(.)

ihr könnt den LOBEN, wenn er was gut macht↓=

ja↑?=

Verschiedene Aufgaben↓!]

Ein Schüler fragt, ob sie auch Strafen geben dürfen. Der Student ignoriert diesen Einwand und spricht weiter.

SPm4: [<<ff> Und

(-)

als weitere

(--)

ähm‘]

Ein Schüler meint es sei so heiß und fragt scherzhalber, ob der Student die Sonne abdrehen könnte. Der verneint dies

SPm4: [<<f> Nein

(-)

äh

(-)

könnt ihr auch lernen‘

(.)

<<all> freuen wir uns, dass die Sonne da ist‘]

Der Student versucht weiterzusprechen, doch die Schüler unterbrechen ihn sofort wieder, indem sie untereinander zu sprechen beginnen. Der Student reagiert nun darauf.

SPm4: [<<f> Müsst ihr immer alles kommentieren↑?]

Die Schüler bejahen dies. Der Student geht ein bisschen weiter.

SPm4: [<<f> Sind wir auf Facebook↑?=

Wo wir immer alles kommentieren muss↑?]

Die Schüler steigen darauf ein und meinen, dass sie alles kommentieren müssen. Der Student gibt daraufhin auf und kehrt wieder zu seiner ursprünglichen Äußerung zurück.

SPm4: [<<p> Ok↓

(.)

Gut↓

(.)

<<f> Also

(.)

Zweite Aufgabe, zweites Ziel ist↑

(.)

ähm

(.)

<<acc> dass ihr halt so Gruppenprozesse wahrnehmen könnt und↑

(.)

ähm

(.)

Entscheidungen, also wer da bei euch in der Gruppe Entscheidungen fällt↓ =

ja↑?

Oder wer was sagt, wer bestimmt↓.=

Ok↑?

(.)

<<cresc> SPORTLICH, motorisch

(.)

ähm

(.)

geht es heute um das WERFEN, aber nicht nur↓.=

Ja↑?

(.)

Wir spielen auch einmal eine Variante

(.)

von Fußball↓

(.)

und Basketball↓.=

Ja↑?]

Ein Schüler meint, dass die Variante wäre, dass sie Fußball mit der Hand spielen würden. Der Student meint dazu:

SPm4: [<<p> <<len> Nein

(.)

Fußball ist schon mit dem Fuß↓=

Ja↑?

(.)

<<f> Also heute geht es um Schlagballwurf, da können wir auch messen↓=

Ok↑?

(.)

Wie weit ihr werfen könnt, mit dem Schlagball↑.

(--)

<<f> GUT↓

(.)

Jetzt

(.)

ähm

(.)

kommt noch ein Aufwärm‘

(.)

ähm

(.)

ein Aufwärmzirkel↑=

Geht bitte in‘]

Der Student zählt wie viele Schüler vor ihm sitzen und spricht dann weiter.

SPm4: [<<pp> 15

(--)

in

(.)

ähm‘]

Der Student kann sich nicht entscheiden, wie viele Schüler in einer Gruppe sind. SPm4 greift ein.

SPf4-1: [<<f> Geht einmal in Dreiergruppen zusammen↓.]

Der Student G schaltet sich wieder ein.

SPm4: [<<f> <<all> Geht zu dritt zusammen genau↓!

<<pp> In Dreiergruppen↓.

(--)

<<ff> Geht in Dreiergruppen mal zusammen↑!]

Der Student lässt die Schüler arbeiten und holt schnell ein paar Unterlagen, die sie für die nächste Übung benötigen. Als er zurückkommt diskutieren die Schüler noch immer, wer in welcher Gruppe sein soll. Er interveniert daher.

SPm4: [<<f> So↓.

(-)

Wer ist da bei euch↑?

(--)

Ihr drei↑?

(-)

Noch eine Dreiergruppe↑?=

Ihr drei↑.=

Wo bist du dabei↑?]

Der Student merkt, dass einige der Schüler schon weggehen, obwohl noch keine Übung angesagt wurde. Der Student reagiert.

SPm4: [<<f> Lauft ihr nicht davon↑?

(--)

Kommt ihr wieder her↑?

(.)

<<ff> He↑!=

Kommt ihr wieder her↑?=

<<pp> Kommt ihr wieder her bitte↑?]

Als die Schüler wieder bei ihm stehen geht der Student in der Gruppeneinteilung weiter. Als alle eine Gruppe gefunden haben, spricht er weiter.

SPm4: [<<f> Passt↓.=

Ok↓.

(--)

<<ff> Hört ihr zu↑?=

Kommt ihr wieder her↑?=

Dann muss ich nicht so schreien↓.]

Als die Schüler wieder halbwegs still sind, spricht der Student weiter.

SPm4: [<<f> Ähm

(.)

Ihr bekommt jetzt von mir↑‘

(.)

<<p> Aufpassen↑!

(--)
<<f> Ähm
(.)
<<all> Eine Beschreibung von einer Übung↑
(--)
<<acc> Eine Beschreibung von einer Übung↑
(--)
die zum Aufwärmen
(.)
äh
(.)
<<all> ja zum Aufwärmen gedacht ist↑
(.)
Lest euch die gut durch↑
(.)
und ihr müsst dann zu dritt↑
(.)
den anderen diese
(.)
äh
(.)
Übung vorzeigen↑
(.)
ERKLÄREN
(.)
erklären auch was dabei aufgewärmt wird↑
(.)
das steht auf dem Zettel↑
(.)
Und jede Gruppe kommt nacheinander dran↓.]

Ein Schüler meint, dass sie das schon einmal gemacht hätten. Der Student reagiert darauf.

SPm4: [<<f> Ja↑

(.)

<<all> aber das hat nicht so gut funktioniert und jetzt möchten wir es noch einmal ausprobieren↓.

(-)

<<all> Vielleicht kannst du es'

Vielleicht habt ihr es gelernt↓.]

Ein Schüler fragt, ob sie die gleichen Übungen noch einmal machen würden, wie damals. Der Student antwortet:

SPm4: [<<p> <<all> Nein andere Übungen↓

(--)

<<f> OK↑=

Ihr seid die Gruppe EINS↑

(.)

Ihr seid als erstes da dran↑=

<<p> Könnt schon lesen↓]

Der Student teilt die Zettel mit den Übungsaufgaben an die Schüler aus.

SPm4: [<<ff> Wenn ihr Fragen habt

(.)

könnt ihr ruhig fragen↑. =

<<cresc> Ihr braucht nicht davonlaufen↓!=

<<dim> Wir machen das dann da↓]

Der Student wartet bis die Schüler die Zettel durchgelesen haben. Er geht zu jeder Gruppe und meint, dass die Schüler sich ausmachen sollen, wer vorzeigen und erklären soll bzw. das Lob und die Korrektur übernimmt. Als er bei allen war wendet er sich noch einmal an alle Schüler.

SPm4: [<<f> Können wir anfangen dann↑?

(.)

Ja↑?

(-)

Ok↓

(--)

Kommt her↑!

(.)

Machen wir einen großen Kreis↑.

(.)

Machen wir einen großen Kreis↑.

(---)

Kommt ihr auch in den Kreis↑?]

Als alle Schüler endlich versammelt sind, beginnen die Studierenden mit der Übung, wobei eine Gruppe immer jene Übung vorzeigen muss, die auf ihrem Arbeitsblatt erklärt wurde. Die Studierenden stehen dabei ebenfalls im Kreis und machen mit.

Gespräch 3

Der Student beendet die von den Schülern geleitete Übungssequenz.

SPf4-1: [<<p> Gut↓.

(.)

<<ff> Danke↑!=

Kommen wir kurz zusammen↑?]

Die Schüler reagieren nicht. Der Student insistiert.

SPf4-1: [<<p> He!

(.)

Kurze Frage an euch↓=

Habt ihr euch↑

(--)

AKZEptiert als Lehr'

(.)

<<all> also als Lehrperson, als Trainer↑?

(.)

Habt euch verstanden gefühlt↑?=

Haben euch die anderen zugehört↑?]

Die Schüler bejahen. Der Student stellt eine weitere Frage.

SPf4-1: [<<f> Wa

(.)

War das schwer für euch, jemand anderem etwas zu erklären↑?]

Die Schüler meinen, dass es mehr oder weniger nicht so schwer war, weil sie Übungen vorzeigen und erklären mussten, die sie eh schon längst können. Der Student fragt nach.

SPf4-1: [<<f> Ok↓.

(.)

Also war es zu einfach↓?]

Die Schüler murmeln unverständlich. Sie nennen verschiedene Sportarten, die sie gerne lernen wollen, um den Studenten dazu zu bringen, diese mit ihnen zu machen. Der Student reagiert darauf.

SPf4-1: [<<pp> Ok↓.

(.)

<<p> Das war aber nicht die Frage↓

(--)

Äh

(.)

was ist euch einfach

(.)

einfacher gefallen↑?=

Die Übungen ausführen

(.)

oder die Übungen ansagen↑?]

Die Schüler meinen, dass es einfacher gewesen sei, die Übungen anzusagen.

SPf4-1: [<<p> Ansagen↓

(--)

<<f> Ok↓.]

Einige Schüler beginnen miteinander zu tratschen und ein wenig zu rangeln. Der Student interveniert.

SPf4-1: [<<f> Geht es bei euch↑?]

Die Schüler bejahen. Der Student spricht weiter.

SPf4-1: [<<p> Ja

(.)

bitte

(.)

schlag ihm nicht den Fuß ins Gesicht↓!]

Gespräch 4

SPm4: [<<f> Ok↑

(.)

jetzt spielen wir was↑!

(.)

Die SPf4-2 erklärt das euch↑!]

Die SPf4-2tritt vor die Schüler und beginnt zu sprechen.

SPf4-2: [<<p> Danke!

(.)

SPm4: [<<f> He↑

(.)

Setzt ihr euch normal auf und hört ihr der SPm4-2 zu↑?

(--)

He↑!

(.)

<<p> Geht schon, komm!]

<<all> Also ihr habt gemeint, dass das Aufwärmen eigentlich LUSTIG sein soll

(.)

und deshalb spielen wir jetzt Basketball↑

(--)

<<p> Und zwar brauchen wir dazu ZWEI Gruppen↑=

<<acc> aber wartet noch, das teilen wir dann noch ein↑=

<<all> Und zwar spielen wir da drüben auf dem Feld wo die Hütchen stehen BASKEt-ball, auf dem hinteren FUSSball↑

(.)

und wir WECHseln dann↓.

(-)

Das heißt, jeder spielt mal Basketball↑

(.)

jeder darf mal Fußball spielen↓.]

Gleichzeitig zu SPf6-1 passiert: Einige Schüler sind unaufmerksam, Student SPm4 interveniert.

SPf4-1: [He, setzt ihr euch normal auf und hört ihr der SPm4-2 zu? He! Geht schon, komm!]

Der Schüler meckert, dass er sich nicht aufsetzen könne, wenn sein Mitschüler ihm dauernd im Weg sei. Ein zweiter Schüler meckert, dass er unbedingt Fußball spielen würde, sein Mitschüler erklärt ihm, dass die Studentin ja gerade gesagt hat, dass sie das spielen würden.)

Ein Schüler fragt, ob sie echtes Fußball spielen würden. Die Studentin antwortet.

SPf4-2: [<<f> Äh, ja

(--)

mit einer kleinen Variante und zwar mit ZON‘

(.)

es gibt Zonen, das heißt↑‘]

Ein Schüler unterbricht und fragt, ob sie damit drei Konter meine. Die Studentin spricht weiter.

SPf4-2: [<<all> Nein, nein es gibt Zonen und zwar die Mittelzone↑=

Ja↑?=

wo die Mittelspieler stehen und die Vertei‘

(.)

die verteidigende Zone↓.]

Ein Schüler schreit heraus, ob es auch Tore geben würde. Die Studentin lässt sich nicht beirren, sondern spricht weiter.

SPf4-2: [<ff> <<len> Und es ist eure Aufgabe↑

(.)

die Positionen SO einzuteilen, dass bestimmte Po‘

(.)

bestimmte

(.)

ähm

(.)

Personen in der Zone stehen, in der Mittelzone und in der verteidigenden Zone↓.]

Ein Schüler fragt, ob es auch eine Angreiferzone geben würde. Die Studentin bejaht.

SPf4-2: [<<p> Genau, in der Angreiferzone↓.

(-)

Und DIE dürfen die Zone aber NICHT verlassen↓=

Ja↑

(.)

also wenn

(.)

wenn ich jetzt die Angreiferposition habe↑

(.)

dann darf ich aus der Zone nicht raus↓.

(---)

Ähm

(.)

und wichtig ist

(.)

dass IHR <<len> darauf aufmerksam

(.)

ähm

(.)

seid

(.)

WIE ihr zu der Entscheidung kommt↓.

(---)

<<f> Das heißt, was ist eure Aufgabe↑?]

Ein Schüler antwortet, dass es die Aufgabe ist, herauszufinden, wer am besten welche Position im Spiel übernimmt. SPf4-1 fügt hinzu:

SPf4-1: [<f> <<all> Und wie ihr dazu kommt↓!]

SPf4-2: [<<p> Und wer alles bestimmt↓=

Ja↑?=

<<len> Also ihr sollt in eurer Gruppe schauen

(.)

wer bestimmt

(.)

<<acc> wer bestimmt, wer welche Rolle einnimmt↓.

(---)

<<f> Ist das klar für alle↑?]

Die Schüler bejahen und meinen, dass die Studentin für die Gruppeneinteilung einfache von eins bis zwei durchzählen soll. Die Studentin antwortet.

SPf4-2: [<<f> <<all> Ja, ich möchte nur noch, dass ihr wisst, was eure Aufgabe ist↓

(.)

<<len> Weil sonst könnt ihr später nicht die Fragen beantworten↓.]

Ein Schüler meint, dass sie das bereits wissen würden und drängen die Studentin wieder, endlich die Gruppen einzuteilen. Sie lässt sich nicht beirren und spricht weiter.

SPf4-2: [<<f> Also einfach darauf achten

(.)

wer ist der Chef in der Gruppe↓=

Ja↑?=

Wer bestimmt↑

(.)

wer gibt die Kommandos↑

(.)

wer sagt an↓.]

Ein Schüler zeigt auf, die Studentin nimmt ihn dran. Der Schüler sagt, dass beim Spielen man einfach auch immer in eine andere Zone gehen könnte. Ein anderer fügt hinzu, dass man auch einfach nur normal Fußball spielen könnte. Die Studentin reagiert darauf.

SPf4-2: [<<f> Das könnt ihr euch dann ausmachen↓.

(.)

Ihr könnt auch sagen, es geht jeder in die Zone, in die er will↓=

Aber dann sind vielleicht ZU viele in der Angreiferzone↓.

(.)

<<p> Müsst ihr euch halt ausmachen↓.]

Die Studentin nimmt einige Markierungsbänder in die Hand und verteilt sie an die Schüler. Dazu sagt sie:

SPf4-2: [<<f> Die mit den SCHLEIFEN gehen zuerst zum Basketball↓.=

Ja↑?]

Einige Schüler nehmen sich eine Schleife, die anderen bleiben ohne und gehen in Richtung des abgesteckten Fußballfeldes. Die Studierenden beraten sich einstweilen über den weiteren Verlauf des Unterrichtsteiles. Ein Schüler fragt Studentin J, wer Fußball und wer Basketball spielt. Die Studentin antwortet darauf:

SPf4-2: [<<f> Die mit der ROTEN Schleife spielen Basketball zuerst und dann wechseln wir↓=

609 Ja↑?]

610 *SPf4-1 holt einstweilen jene Schüler zu sich, die bei ihrer Station spielen. Studentin SPf4-2*
611 *verlässt mit einem Teil der Schüler den Platz und geht auf den angrenzenden Platz, weg von*
612 *den beiden anderen Studierenden, um Fußball zu spielen.*

Gespräch 5

613 *SPf4-1 und SPm4 leiten gemeinsam die Station zum Basketball. Sie arbeiten dabei nur mit*
614 *einem Teil der Klasse.*

615 SPf4-1: [<<ff> Rote Schleife zu uns↑!]

616 *Die Schüler versammeln sich vor der Studentin.*

617 SPf4-1: [<<f> So

618 (.)

619 <<all> als erstes rote Schleifen mal

620 (.)

621 zu uns↑!

622 (--)

623 Erste Aufgabe

624 (.)

625 bildet einmal zwei Teams, SO dass die halbwegs gerecht sind↓.]

626 *Die Schüler beginnen herum zu diskutieren, wer mit wem in einem Team spielt. Sie bilden*
627 *ein Dreier- und ein Viererteam. Ein Team gibt dabei die Schleifen weg, die Studentin SPf4-2*
628 *vorher ausgeteilt hat. Als sie fertig sind, beginnt die Studentin wieder zu sprechen.*

629 SPf4-1: [<<f> <<all> Perfekt↑!=

630 So↑

631 (.)

632 Zweite Aufgabe↑

633 ihr müsst entscheiden wie wir die Zonen abstecken↓.

634 (.)

635 Also da hinten↑

636 (.)

637 da in der Mitte↑

638 (.)

639 oder da vorne↓?]

Die Schüler beginnen zu überlegen, einer meint, dass es besser vorne sei, ein anderer hätte die Zone lieber hinten abgesteckt. SPm4 schaltet sich ein.

SPm4: [<<f> Nur zur Erklärung

(.)

ROT wirft da rein↑?

WEISS wirft da rein↓=

Ok↑?]

Die Schüler beginnen wieder zu diskutieren. Nach einigen Sekunden schaltet Studentin SPf4-1 sich ein.

SPf4-1: [<<f> So↓=

Passt das↑?]

Die Schüler bejahen. Student SPm4 stellt eine Frage.

SPm4: [<<f> Eine Frage↑

(.)

mit welchen Regeln spielt ihr↑?=

Wisst ihr das schon↑?]

Die Schüler antworten, dass sie mit normalen Regeln spielen würden.

SPm4: [<<f> NORMAL↓=

Ok↓]

Ein Schüler fügt hinzu, dass sie ohne Rückspiel spielen möchten, ein anderer meint, dass ein Rückpass sicher dazu gehören muss. Der Student greift ein.

SPm4: [<<f> Das müsst ihr euch ALLES vorher ausmachen noch <<dim> bevor ihr↓‘]

Die Schüler beginnen zu diskutieren, können sich aber dann darauf einigen, dass ohne Rückpass gespielt wird. Der Student fragt weiter.

SPm4: [<<f> Ihr zählt auch selbst die Punkte mit↓.]

Die Schüler reagieren nicht darauf, sondern beginnen zu spielen. Nach ein paar Sekunden richtet ein Schüler die Frage an den Studenten, ob sie in der Zone stehen bleiben müssten. Der Student bejaht. Das Spiel geht weiter. Die beiden Studierenden stehen dabei am Spielfeldrand und beobachten. Nach ein paar Minuten unterbricht der Student das Spiel.

SPm4: [<<ff> Ok

(.)

Stopp↑!

(--)

Stopp kurz↑!

(.)

Ahm

(.)

Können wir was verbessern↑?

(.)

Wollt ihr die Positionen wechseln↑?

(.)

<<p> Oder‘]

Ein Schüler bejaht die Frage und sagt seinen Mitschülern, wo sie hingehen sollen. Einer der gemeinten Schüler meint allerdings, dass er nicht nach hinten gehen wolle, sondern gegen einen bestimmten seiner Mitschüler spielen möchte. Der Schüler, der den Änderungsvorschlag gegeben hat, willigt ein und sagt an, dass er nach vorne geht. Nach dieser kurzen Diskussion geht das Spiel sofort weiter. Die Studierenden stehen wieder am Spielfeldrand und beobachten. Einmal möchte Student SPm4 etwas zum Spielverlauf sagen, SPf4-1 hält ihn allerdings zurück, da das nicht seine Aufgabe ist, sondern die Schüler sich selbstständig das Spiel regeln sollen. Weiters beraten sie sich über den weiteren Ablauf des Stundeninhalts und wann sie eine Trinkpause für die Schüler einlegen sollen.

Gespräch 6

SPf4-1: [<<ff> Ja

(.)

Zuerst trinken und dann wechseln wir in das andere Feld↑!]

Die Schüler laufen, um etwas trinken zu gehen vom Platz zu den nahe gelegenen Sanitäranlagen. Der Schüler, der den Ball zuletzt in der Hand hatte, will den mitnehmen. Die SPf4-1nterveniert.

SPf4-1: [<<ff><<all> Ball lasst da bitte↑!]

Die Schüler laufen, um etwas zu trinken. Die Studierenden beraten sich einstweilen über die Inszenierung des weiteren Verlaufs der geplanten Stundeninhalte. Nach ein paar Minuten kommen die Schüler aus der Trinkpause zurück und stellen sich zu den zwei Studierenden. SPm4 leitet den Wechsel der Gruppen zu den richtigen Spielfeldern an.

SPm4: [<<f> <<all> Die vorher beim Fußball waren↑

(.)

kommen jetzt zu unserem Basketball↓.]

Die Schüler tauschen Spielfelder. Als die meisten Schüler schon da sind, beginnen einige mit dem herumliegenden Basketball zu spielen. SPm4 beginnt daher zu sprechen.

Gespräch 7

SPm4: [<<f> Ok↑

(---)

Ball zu mir↑!=

Ball zu mir↑!]

Ein Schüler kommt noch nachträglich zur Basketballstation.

SPm4: [<<f> Kommst du zu mir↑?]

Der Schüler bejaht. Der Studentin spricht weiter.

SPm4: [<<p> Ok↓.=

Du bist aber nicht bei Grün↑?]

Der Schüler verneint.

SPm4: [<<p>Ok↓.]

Der Schüler meint doch, dass er bei Grün sei, nur er hätte das Markierungsshirt nicht an. Der Student akzeptiert und spricht dann weiter.

SPm4: [<<p>Ok.↓

<<f> Da gibt es auch wieder drei Zonen↓=

Ja↑?

(.)

Da eine, da eine und dort eine↑

(.)

und ihr dürft die ZONEN

(.)

ihr dürft die Zonen nicht überschreiten ↓=

Ja↑?=

Ihr müsst in eurer Zone bleiben↓=

Ok↑?]

Ein Schüler stellt fest, dass es somit eine Zone für Sturm, Mitte und Verteidigung gibt. Der Student bestätigt.

SPm4: [<<f> Genau↓

Richtig!

(.)

Nur zur Erklärung↑

(--)

GRÜN

(.)

grün greift auf den Korb an↑ *(zeigt hin)*

(.)

WEIS auf den↓=

Ja↑?=

Und teilt euch zu↑

(.)

wo ZWEI stehen oder‘]

Ein Schüler fragt nach, ob es nicht erlaubt sei, in die Verteidigung zu gehen. Der Student antwortet.

SPm4: [<<f> NEIN↓

(.)

aber man‘

(.)

mit dem Ball dribbeln↑]

Ein Schüler fragt, ob man mit dem Ball da rüber (zeigt hin) dürfe. Der Student antwortet darauf:

SPm4: [<<f> NEIN

(.)

PASSEN↓!]

Ein Schüler merkt an, dass das andere Team einen bestimmten Spieler hätten. Der Student weiß nicht, was er mit der Information anfangen soll und fragt nach.

SPm4: [<<p>Was↑?]

Der Schüler wiederholt seine Feststellung. Darüber entsteht eine Diskussion, ob die Teams fair verteilt sind. SPf4-1 schaltet sich ein.

SPf4-1: [<<f> <<all> Ja müsst ihr euch halt umso mehr anstrengen↓.]

Die Schüler reden noch einmal darüber. SPf4-1 spricht weiter.

SPf4-1: [<<f> So↑=

Seid ihr bereit↑?=

Wisst ihr wer wo steht↑?]

Die Schüler bejahen die Frage und meinen, dass es schon losgehen könnte. Daraufhin beginnen sie zu spielen. Die Studierenden stehen während des Spielverlaufes wieder am Spielfeldrand und beobachten. Nach zwei Minuten unterbricht der Student kurz das Spiel

SPm4: [<<p> Stopp einmal↑!

<<f> Überlegt einmal kurz in den Gruppen

(.)

ob euch‘

(.)

ob die Aufteilung passt↓=

Ob man da nicht was BESSER machen kann↑

(.)

ob wer nicht irgendwer‘]

Die Schüler reagieren nicht darauf, meinen nur kurz, dass alles passe und spielen wieder weiter. Die Studierenden beraten sich unteranderem einstweilen kurz darüber, wie lange sie das Spiel noch laufen lassen wollen und was danach passiert. Nach einer Minute unterbricht das Spiel kurz, da die Schüler sich nicht darüber einig werden können, ob ein Spieler ein Doppeldribbling gemacht hat oder nicht. Der SPm4 interveniert kurz.

SPm4: [<<f> Macht euch das aus

(.)

ob ihr MIT oder OHNE spielt↓!]

Die Schüler sind sich einig, dass Doppeldribbling nicht erlaubt sei und spielen sofort weiter. Die Studierenden schauen einstweilen sich kurz die Fragen aus ihrer Stundenplanung genauer an, die sie den Schüler nach dem Spiel kurz stellen wollen. Nach zwei Minuten pfeift SPf4-1 um das Spiel zu beenden. Sie wendet sich an die Schüler.

Gespräch 8

SPf4-1: [<<f> So↑=

Blau kommt bitte zu mir↑

(.)

<<p> <<all> oder grün, was auch immer↑

(--)

<<f> die MIT Leibchen kommen bitte zu mir↓!]

SPm4: [<<f> Und die OHNE T-Shirt kommen zu mir↑!

(--)

<<all> Also die ohne Überzieh-T-Shirts↑]

Die Schüler teilen sich auf die Studierenden auf. Als alle Schüler bei SPm4 angekommen sind, beginnt er zu sprechen.

SPm4: [<<p> Ah gut↑

(--)

Setzen wir uns da kurz her↑.

(--)

ALSO↓

(--)

<<len> WIE ist es bei euch zu Entscheidungen kommen↓?=

Hat da wer

(-)

bestimmter entschieden↑?

(.)

Oder wie habt ihr euch da eingeteilt↓?

(.)

Also jetzt wer wo steht↓

(.)

wer hat das gesagt↓?]

Ein Schüler meint, dass er zurück gedrängt wurde und die anderen hätten was gemacht.

SPm4: [<<pp> Ok↓.]

Ein anderer Schüler nimmt den Kommentar seines Mitschülers nicht ernst und schmunzelt über ihn.

SPm4: [<<p> Äh

(---)

J↑! =

Warum bist du in der Mitte gestanden↓?=

Hast das du ausgesucht↑?=

Oder hat das wer gesagt↓?]

Der Schüler meint, das hätte niemand gesagt, er hätte sich einfach hingestellt.

SPm4: [<<p> Ok↓.]

Der Schüler fügt hinzu, dass er die Verteidigung übernehmen wollte und deshalb war er dort wo er nun einmal war. Der Student fährt fort.

SPm4: [<<p> Mhm↑

(--)

Könnte man das auch irgendwie anders machen↑?]

Der Schüler meint nein. Ein anderer wirft die Idee eines Teamchefs auf. Der Student greift das auf.

SPm4: [<<p> Ein Teamchef↓

(--)

<<dim> Ja↑=

Genau↓.

(---)

Oder']

Die Schüler sprechen miteinander. Der Student schaltet sich nach ein paar Sekunden wieder dazu.

SPm4: [<<p> Also wie

(.)

organisiert ihr euch selbst↓?]

Ein Schüler meint, dass sie sich gar nicht organisieren würden. Der Student greift das auf.

SPm4: [<<p> GAR nicht↓.

(---)

Ok↓.

(--)

Einfach']

Derselbe Schüler fügt hinzu, dass die Gruppe einfach wisse, wo die einzelnen Schüler spielen könnten, da sie wissen würden, wo sie gut sind, wo sie schlecht sind. Der Student fragt nach.

SPm4: [<<p> Mhm↓.

(.)

Und wie war es beim Fußball↑?]

Die Schüler meinen, dass es genauso gewesen sei. Der Student stellt eine weitere Frage.

SPm4: [<<p> Auch so↓?

(--)

Wer ist da im Tor gestanden↓?=

Wer hat sich'

Wie war da die Entscheidung↓?]

Ein Schüler antwortet, dass er im Tor gestanden sei, weil er gesagt hat, dass er dort spielen würde.

SPm4: [<<pp> Ok↓.

(--)

<<creac> Und waren da alle ZUfrieden damit↑?

(-)

Oder hätte gern wer anderer‘

(.)

wäre gern wer anderer im Tor gestanden↑?]

Ein Schüler antwortet darauf, dass er gerne einen guten Tormann gehabt hätte.

SPm4: [<<pp> Ok↓.

(---)

Ok↓.

(---)

<<dim> Gut↓.

(---)

<<f> Ist das oft so, bei‘

<<p> also‘]

Die Schüler reden miteinander über das Spiel. Der Student fragt nichts mehr.

SPm4: [<<pp> Na gut↓

(---)

Gut↑!

(---)

<<pp> Dann‘]

Die Schüler tauschen Ideen aus, wie sie das nächste Mal die Positionen verteilen würden. Ein Schüler meint, dass er sich in die Mitte stellen würde, ein anderer schlägt vor, dass sie Eins-Eins-Zwei spielen sollten. Der Schüler, der gerne in die Mitte gehen würde, willigt ein. Der Student schaltet sich mit einer Frage in das Gespräch der Schüler ein.

SPm4: [<<f> Ja genau↑

(.)

<<p> was hätte man denn da besser machen können bei dem↓?]

Ein Schüler meint, dass man nichts verändern hätte können. Der Student fragt nach.

SPm4: [<<p> Nix↑?

<<f> <<all> Wenn ihr jetzt noch eine Person mehr gehabt hätten, wenn es FÜNF Leute gewesen wären↓?]

Ein Schüler meint, dass er den Sturm besser gemacht hätte. Der Student wiederholt.

SPm4: [<<f> Den Sturm↑?

(-)

<<pp> Ok↓.]

Das Gespräch ist beendet, da SPf4-1 die beiden Schülergruppen zusammenruft und SPf4-2 mit ihrer Gruppe wieder vom Fußballplatz zu den anderen zurückkehrt. Es beginnt ein neues Gespräch mit allen Schülern.

Gespräch 9

SPf4-1: [<<ff> Ok, setzt euch einmal in einem Halbkreis auf↑!]

Die Schüler stehen auf und gehen zu ihren Mitschülern. Dabei begrüßen sie lautstark diejenigen, die vom Fußballfeld zurückkommen. SPm4 spricht einen Schüler an.

SPm4: [<<ff> Äh

(.)

sammelst du die Hütchen gleich ein↑?]

Der Schüler bejaht.

SPm4: [<<f> Danke↑!]

Die Schüler finden sich in einem Halbkreis zusammen, die Studierenden warten bis sie sprechen können. SPf4-1 beginnt.

SPf4-1: [<<f> So↓

(.)

<<all> ihr wart zuerst in Dreiergruppen↓=

oder↑?]

Ein Schüler kennt sich nicht aus, da er in einer Vierergruppe war. Die Studentin erinnert:

SPf4-1: [<<f> Ganz am Anfang wart ihr in Dreiergruppen↓.]

Die Schüler bejahen, obwohl sie sich nicht ganz sicher sind. Die Studentin sammelt einstweilen noch schnell die T-Shirts ein. SPm4 fügt hinzu:

SPm4: [<<p> Die Bänder kannst du mir auch geben↓!]

Die Studierenden merken, dass sie noch nicht ganz bereit für die neue Situation sind. SPf4-1 sagt daher zu den Schülern.

SPf4-1: [<<f> <<all> Setzt euch einmal hin

(.)

entspannt euch

(.)

erzählt euch was↑!]

Die Schüler machen das. Die Studierenden organisieren sich und sammeln die Materialien des vorhergehenden Spiels ein. Einige Schüler kommen noch hinzu, die noch nicht im Kreis waren. Als alle fertig sind, beginnt SPf4-1 noch einmal zu sprechen.

SPf4-1: [<<f> <<all> Könnt ihr euch noch erinnern, in welchen Dreiergruppen ihr am Anfang wart↑?]

Die Schüler beginnen darüber zu diskutieren. SPf4-1 interveniert.

SPf4-1: [<<f> So!↑=

Ruhe bitte↑!]

Die Schüler werden leiser, die Studentin spricht weiter.

SPf4-1: [<<ff> <<all> Ihr geht in die Dreiergruppe, in der ihr zuerst wart↓.=

Das heißt, wir haben wieder FÜNF Stationen↓.=

Alles klar↑?]

Die Schüler bejahen. Die Studentin spricht weiter.

SPf4-1: [<<f> <<all> Jede Gruppe von euch, bekommt einen dieser Stationenzettel

(.)

da steht alles genau drauf↓=

Was ihr AUFbauen müsst und wie das Ganze funktioniert↓=

Ja↑?=

Ihr schaut euch das GUT an↓.

(.)

Das heißt JEDER von euch

(.)

jede Gruppe hat EINE Station↓.

<<rall> DANN

(.)

auf PFIFF wird die Station gewechselt↓=

ja↑?=

Aber der CLOU dran ist

(.)

963 dass EINER

964 (.)

965 <<acc> der diese Station vorbereitet hat, an der ersten Station stehen bleibt↓=

966 Ja↑? =

967 Das heißt

968 (.)

969 ALLE wechseln von eins zu zwei, von zwei zu drei und so weiter

970 (.)

971 und von fünf wieder zu eins↑

972 (-)

973 aber EINER bleibt immer an der Station, dass er erklären kann worum es geht↓=

974 Ja↑?]

975 *Ein Schüler macht darauf aufmerksam, dass sie nur drei Leute in der Gruppe sind und fragt,*
976 *wie sie dann zu allen fünf Stationen wechseln sollen. Die Studentin antwortet darauf.*

977 SPf4-1: [<<f> Nein, nein↑]

978 *Ein Schüler meint, dass sie drei Runden machen würden. SPm4 verneint. SPf4-1 spricht*
979 *weiter.*

980 SPf4-1: [<<ff> <<all> Du hast‘

981 (.)

982 am Anfang seid ihr zu viert an der Station Eins↓=

983 Ja↑?

984 (.)

985 Dann wandern zwei weiter und einer bleibt stehen und erklärt die Station↓.]

986 SPm4: [<<f> Der ist der EXperte für die Station↓.]

987 SPf4-1: [<<f> Genau↓!=

988 <<acc> Bei der nächsten Runde geht der wieder mit seinem Team mit↑

989 (.)

990 <<all> und ein ANDERER stellt sich an die erste Station <<dim> und erklärt das↓.]

991 *Ein Schüler fragt nach, ob das der sei, der die Station auch aufgebaut hat.*

992 SPm4: [<<f> Genau↓!]

993 SPf4-1 [<<f> Genau so↓!]

994 SPm4: [<<f> Das Aufbauteam ist auch das Expertenteam von der Station↑

(.)
und DIE erklären auch dann den anderen
(.)
die was dazu kommen↓.]
SPf4-1: [<<f> Ist das klar soweit↑?=
Ja↑?]
Ein Schüler fragt, wieso einer bei der Station bleiben müsse.
SPf4-1: [<<f> <<all> Damit an der Station ein Experte ist, der sich gut auskennt.=
Ihr habt euch das von Anfang an gemeinsam erarbeitet↑
(.)
und damit ihr den anderen erklären kannst, wie das funktioniert↓.]
Ein Schüler fragt, ob sie alle drei Runden machen müssten.
SPf4-1: [<<f> <<all> Das müssen wir uns überlegen, wie lange sich das ausgeht↑ =
Wir werden schauen
(.)
dass die MEISTEN die meisten Stationen durchhaben↑
(.)
aber wenn einer die Station nicht hat, dann ist das auch egal↓.]
Ein Schüler meint, dass eine Minute lang an einer Station geübt werden soll. Ein anderer wirft ein, dass jeder zwei Stationen durchmachen muss und dass das nicht so lange sei.
SPf4-1: [<<f> <<all> Na die Stationen sind eh nicht so lange↓.
(.)
Das geht dann schon↓=
Ja↑?
(.)
Also ihr kriegt']
Ein Schüler unterbricht und fragt, ob es denn nicht so sei, dass eh jeder nach der ersten Runde wüsste, wie die Stationen funktionieren würden. Ein anderer Schüler antwortet, dass nur der das wüsste, der bei der Station stehen geblieben sei.
SPf4-1: [<<f> Genau↓!
(--)
Ja
(.)

<<all> Aber es geht auch darum, dass der Experte das übt, wie er das erklärt↓

(.)

<<rall> Und das er das‘

<<all> Apropos, der Experte, was wird der alles machen?=

Der muss ERKLÄREN↑

(.)

wie es geht↓.=

VORZEIGEN wie es geht↑.

(.)

Muss sich ANschauen, wie die ANDEREN das machen und ob das so passt wie die das machen↑

(.)

Oder verbessern↑

(.)

und natürlich auch loben

(.)

wenn es gut ist↓.=

Ok↑?]

Ein Schüler fragt, ob sie also bei der Station auch immer mitmachen müssten. Die Studentin antwortet:

SPf4-1: [Na ihr müsst VORZEIGEN↓

(.)

natürlich↓.=

Ja↑?]

Die Schüler sprechen kurz untereinander, was zu tun ist. Die Studentin wirft ein:

SPf4-1: [<<f> <<all> Ist das soweit klar↑?=

Gibt es noch Fragen dazu↑?

(---)

Fragen↑?]

Die Schüler antworten nichts. Die Studentin fährt fort.

SPf4-1: [<<f> <<all> Gut↑

(.)

Dann geht ihr bitte in Dreiergruppen zusammen↑.=

Ihr wisst eh, wer mit wem schon war↑.]

Die Schüler stehen auf und finden sich in den Gruppen zusammen.

SPf4-1: [<<f> Burschen, habt ihr eure Zettel↑?]

SPm4: [<<p> Den Ball kannst du vortragen bitte↓!

(.)

Zum Korb↓=

Ja↑?]

Die Schüler gehen in Gruppen zu den Stationen, die auf dem Fußballfeld aufgebaut sind. Die Studierenden gehen mit und helfen den Schülern die richtige Station zu finden, die auf ihrem Zettel, die sie bekommen haben, beschrieben sind. Hin und wieder besprechen sich die Studierenden untereinander, um organisatorische Fragen zu klären.

Gespräch 10

SPm4: [<<f> Welche Station seid ihr↑?]

Die Schüler antworten, dass sie die Station „Technik" übernommen hätten. Der Student spricht weiter.

SPm4: [<<p> Ok↓.

(.)

Ähm

(--)

Wir start'

(---)

Aber stellt euch da vorne her↓

(.)

Wir starten von da↓]

Ein Schüler fragt, in welcher Richtung sie werfen müssten.

SPm4: [<<f> Wir werfen in diese Richtung↑

(--)

Holt ihr da noch'

(-)

Holt ihr da noch zwei Hütchen↓.

(.)

<<dim> Weil dann kann man sich da‘

(--)

<<cresc> Zwei Hütchen

(.)

von dort↑!]

Die Schüler gehen zwei Hütchen holen. Der Student wartet bis sie wieder da sind und spricht dann weiter.

SPm4: [<<f> Ok↓.

(-)

Lest euch das durch↑.]

Ein Schüler meint, dass das nicht notwendig sei, denn sie müssten bei dieser Station doch eh nur einfach werfen. Der Student antwortet.

SPm4: [<<f> Nein nicht einfach werfen↓.]

Die Schüler beginnen zu lesen. Als sie fertig sind, meint ein Schüler, dass geworfen werden müsse und wenn wer nicht richtig werfen würde, die Beobachter ausbessern müssten, was der Werfer falsch gemacht hätte. Der Student bestätigt und fügt hinzu:

SPm4: [<<f> Ja↑

(.)

Und dann die Rückseite↑

(.)

Ihr müsst noch sagen‘]

Die Schüler wiederholen was auf dem Zettel draufsteht. Der Student meint:

SPm4: [<<f> Ja, aber es ist ein DREIERanlauf↓.=

Mit drei Schritten laufen wir da an↓.

(.)

Das kennt ihr↑?]

Die Schüler bejahen und meinen, dass sie das schon in der ersten Klasse gemacht hätten. Der Student geht darauf ein und meint:

SPm4: [<<p> Zeig einmal vor↑!]

Der Schüler steht auf und zeigt es vor.

SPm4: [<<p> Ja↑

(.)

Kannst es du auch↑?

(.)
Zeig es du mir auch bitte vor↑!]
Der zweite Schüler steht auf und zeigt vor.
SPm4: [<<f> Ja, ist‘
(.)
Hinten den Arm ausgestreckt↑
(.)
und dann‘
(-)
SEITLICH↓
(.)
Seitlich ist der Anlauf↓.=
Darf ich es dir mal zeigen↑?=
Schaust du her↑?]
Der Student zeigt vor und spricht:
SPm4: [<<f> Ein Schritt rüber↑
(.)
Also drei Schritte links vor↑
(-)
zack
(-)
genau↓.=
Ja↑?]
Ein Schüler wirft einen Ball.
SPm4: [<<f> So↓.=
Kennst du auch die Technik↑?
(.)
Kennst du auch die Wurftechnik↑?]
Ein Schüler bejaht.
SPm4: [<<f> Lies dir das auch noch durch↑
(.)
Du bist dann auch ein Experte↑.]

Ein Schüler fragt, ob sie die Technik vorzeigen müssten. Der Student antwortet darauf:

SPm4: [<<f> Oder ihr könnt es auch erklären↑.]

Die Schüler besprechen noch, was sie zu tun hätten und probieren die richtige Wurftechnik aus. Der Student beobachtet eine Zeit und meint dann:

SPm4: [<<f> Ich zeige es euch noch einmal vor↓=

Ok↑?

(.)

<<p> Darf ich den Ball↑?]

Der Student zeigt vor, was er mit der richtigen Anlauftechnik meint und spricht dazu:

SPm4: [Da hinten den Ball↑

(.)

LINKS vor↑

(.)

<<len> eins, drei,

(.)

das sind einmal die Schritte↑=

Ja↑?=

Ok↑?]

Ein Schüler fragt, ob die Schritte schnell oder langsam hintereinander gesetzt werden müssten. Der Student antwortet:

SPm4: [<ff> Na, wenn

(.)

<<all> du scharf schießen möchtest, dann halt möglichst schnell, ich zeige es nur l angsam vor↓

(.)

Eins, zwei, drei↑=

Ja↑?=

Gestreckter Arm↓=

Ja↑?

<<p> Zack↓!]

Ein Schüler fragt, ob er nach dem Abwurf springen dürfte. Der Student antwortet.

SPm4: [<<p> Ja, darf man↓.]

Die Schüler diskutieren noch herum, wie sie am besten vorzeigen könnten. Der Student fragt nach.

SPm4: [<<f> Ist euch'

(.)

wenn jetzt zwei Leute kommen

(.)

ist euch klar, was ihr machen müsst↑?]

Die Schüler bejahen. Der Student geht zu seinen Kolleginnen. Sie nehmen noch weitere organisatorische Anweisungen vor und besprechen sich untereinander, wie die Übung durchgeführt werden soll. Danach geht der Student noch zu einer anderen Gruppe, um nachzufragen, ob sie sich auskennen würden.

Gespräch 11

SPm4: [<<p> Kennt ihr euch aus↑?]

Ein Schüler meint, dass auf dem Zettel stehen würde, dass sie noch Bälle als Material bräuchten. Der Student fällt ihm ins Wort und meint:

SPm4: [<<p> Ihr braucht noch BÄLLE↓!]

Der Schüler meint, dass er das wisse, aber, dass das nicht am Zettel oben stehen würde. Der Student antwortet:

SPm4: [<<f> OH↑

(-)

das war dann unser Fehler↓=

genau↓.

(.)

Da in dem Kanister sind noch Bälle↓=

Ja↑?

Ein Schüler kommt zurück, da er nicht weiß, welche Bälle er nehmen soll.

SPm4: [<<p> Da drüben↑

(.)

von da drüben nehmt noch welche↑

(.)

<<dim> Das sind SCHLAGbälle↓=

Das sind richtige↓=

Ja↑?]

Der Student geht zu einer anderen Gruppe, die bereits üben, was sie machen müssen. Der Student schaut kurz zu und fragt:

SPm4: [<<f> Trefft ihr da rein↑?=

Ist das nicht zu weit weg, glaub ihr↑?]

Die Schüler meinen, dass sie treffen würden. Der SPm4 hakt nach.

SPm4: [<<f> Nein↑?.

(--)

Wollt ihr nicht auch für Leute

(.)

die nicht zu gut zielen können, einen‘

eine‘]

Ein Schüler fragt nach, ob der Student meine, dass sie auch einen Parcours weiter bei der Startlinie aufbauen sollten. Der Student meint:

SPm4: [<<f> Ja, vielleicht einen in der Nähe↑=

Ja↑?

(--)

Legt die Bälle‘]

Die Schüler meinen, dass sie das machen könnten. Der Student geht weiter zu einer anderen Gruppe. Ein Schüler kommt zu ihm gerannt und fragt ihn, was er als Experte bei einer Station machen müsste. Der Student antwortet.

SPm4: [<<p> Du musst es ihnen erklären↓.

<<pp> Ok↓.

(-)

<<cresc> Aber er hat es nicht verstanden↓.

Die Schüler zeigen vor, was sie machen sollen. Dabei diskutieren sie herum. Der Student steht daneben und hört kurz zu. Dann interveniert er.

SPm4: [<<p> Aber darf ich dir was sagen↑?

(-)

Er hat sechs‘

oder SIEBEN Schritte hat er gemacht↓.

<<f> So↓

(-)

Pass auf↑!

(.)

Darf ich kurz vorzeigen↑?]

Der Student zeigt ihnen, was er gemeint hat. Die Schüler probieren es noch einmal aus. Der Student beobachtet kurz und wendet sich dann an einen Schüler.

SPm4: [<<p> Darf ich dir was sagen↑?

(.)

Mach jetzt nur drei Schritte↓.

(-)

Du bist richtig angelaufen, hast sieben Schritte gemacht↑.

(.)

Einfachheitshalber aber nur drei↓=

Ja↑?

(.)

Nur drei↓=

Ja↑?

(-)

Einmal nur drei↓!

(--)

Das andere ist zu schwer↓.

(--)

<<f> Es war richtig aber↑!]

Die Übung beginnt, ohne dass die Studierenden ein dezidiertes Startsignal abgeben. Während die Schüler üben, gehen sie herum, beobachten und geben ab und zu Kommentare zu dem ab, was die Schüler machen. Nach zwanzig Minuten brechen die Studierenden den Übungsbetrieb ab und holen die Schüler zusammen.

Gespräch 12

SPf4-1: [<<ff> <<all> Ok↑

(.)

Tteilt euch jetzt kurz alle auf uns drei auf↑.=

Ungefähr DREI gleich große Gruppen↓!]

SPm4: [<<f> <<len> So↑

(.)

Gngefähr gleich viele Leute zur SPf4-1↑

(.)

Ein paar Leute zur SPf4-2↑

(.)

Ein paar Leute zu MIR↑.]

Ein Schüler fragt, ob er was trinken gehen dürfte.

SPm4: [<<p> <<all> Es ist jetzt gleich aus↓

(.)

wir machen jetzt nichts mehr↓

(.)

ich möchte nur noch kurz ein bisschen plaudern↓.

<<f> Kommt ihr drei noch zu mir↑?

(--)

Kommt ihr her↑?

(.)

Gehen wir noch ein bisschen weiter weg von der J↓.

(-)

Du kannst jetzt HERgehen und dich dann hinsetzen↓!]

Die Schüler setzen sich in einen Kreis um den Studierenden herum. Als alle da sind, beginnt er zu sprechen.

SPm4: [<<f> Ok↑=

Wie war das für euch so als Experte↑?

(-)

War das↑'

(--)

War das↑'

(-)

War das cool↑?]

Ein Schüler fragt nach, was cool sein soll.

SPm4: [<<f> Na den anderen was zu erklären↑.]

Die Schüler geben keine Antwort, der Student spricht weiter.

SPm4: [<<f> Welche Probleme hat es als Experte da gegeben↑?]

Einige Schüler meinen, dass die anderen nicht werfen könnten. Andere Schüler tratschen miteinander, der Student interveniert.

SPm4: [<<ff> He!=

Pscht!=

Er redet↓=

Ok↑?=

Machen wir aus↑!

(:9

Ich habe gefragt, welche Probleme es gegeben hat als Experte↓=

Ja↓?.]

Ein Schüler wiederholt, dass einige seiner Mitschüler nicht werfen können.

SPm4: [<<p> Ok↓

(-)

Und hast du es ihnen dann erklärt, wie du'

wie die nicht werfen haben können↑?]

Die Schüler meinen, dass sie das versucht hätten, dass die anderen es aber trotzdem nicht gekonnt hätten. Der Student fährt fort.

SPm4: [<<p> Und

(--)

haben die anderen euch zugehört, wie ihr'↑

Ja↑.]

Ein Schüler meint, dass das unterschiedlich gewesen sei. Der Student fragt weiter:

SPm4: [<<all> Und haben die Experten euch das gut erklärt↑?

(.)

Also, wenn du jetzt hingekommen bist↑?=

Oder haben die nur gesagt

(.)

DA MACH

(.)

oder wie haben die das gesagt↓?

(-)

Wie war das bei der Station beim Messen↑?=

Was hat er da zum Beispiel gesagt↑?]

Die Schüler erklären, was der Mitschüler, der für die Station verantwortlich war, gesagt hat.

SPm4: [<<p> Und was hat euch mehr gefallen↑?

(-)

Die was Experte waren <<dim> und die nicht↓.=

Was ist interessanter↑?]

Ein Schüler meint, dass er gerne Experte war. Der Student greift das auf.

SPm4: [<<p> Ja↑?

(.)

Ist schon mal was anderes↓.]

Ein Schüler meint, dass es ihm besser gefallen hat, die Sachen bei den Stationen auszuprobieren. Der Student meint dazu:

SPm4: [<<p> Ja

(.)

gut du warst nie Experte↓.]

Der Schüler bestätigt das, der Student fragt weiter.

SPm4: [<<f> Und wie habt ihr das entschieden, wer bei euch in der Gruppe Experte ist↑?]

Die Schüler antworten, dass das abhängig davon war, ob wer freiwillig Experte sein wollte oder ob einer aus der Gruppe dazu gezwungen werden müsste. Der Student fragt darauf hin weiter:

SPm4: [<<p> DU wolltest ja nicht↓=

oder↑?]

Der angesprochene Schüler bestätigt das und meint, dass die anderen das entschieden hätten.

SPm4: [<<f> Also du hattest da kein Mitspracherecht bei der Entscheidung↓.]

Die Mitschüler revidieren und meinen, das sei so entstanden, da sie geglaubt hätten, dass jeder der Gruppe einmal Experte sein müsste. Der Student greift das auf.

SPm4: [<<f> Achso, nein, das geht sich dann nicht aus↓.=

Ok↑.]

Die Kollegin des Studierenden ruft, dass alle Schüler noch einmal an einen Platz zusammenkommen sollten. Der Student reagiert darauf.

SPm4: [<<p> OK↑=

gehen wir kurz noch zusammen↑?]

Als alle Schüler in einem Kreis

SPf4-1: [<<f> <<all> Ich wollte mich EIGentlich nur bedanken für das Mitmachen↑.=
Ihr wart sehr fleißig heute↑,=
es war sehr heiß↑.
(-)
Von meiner Seite war es das↑
(.)
wollt ihr noch was sagen↑?]

Die Schüler verneinen, rufen auf Wiedersehen und rennen in Richtung Garderobe.

SPm4: [Nein
(.)
Das war super!
(.)
Danke!]

Die Einheit ist damit zu Ende.

Transkription 5

Ort der AufnahmSPm5-1: Sportplatz, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 14:00-15:30 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 3
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 5
Gesamtdauer der Aufnahme: 01:25:33
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 14. November 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Vor Stundenbeginn sind die Schüler alle über den Sportplatz verteilt. Einige spielen Fußball, andere liegen im Gras. Um die Unterrichtseinheit zu beginnen, ruft der Student alle Schüler zusammen.

SPm5-1: [<<ff> So Burschen↑

(.)

kommen wir alle einmal zusammen BITte↑!]

Die Schüler kommen langsam zu dem Studenten, der einige noch anweist die Bälle zurückzubringen. Als die Schüler dies gemacht haben, wiederholt der Student:

SPm5-1: [<<f> Passt↓

(.)

dann kommen wir alle mal zusammen da↓!]

Der Schüler setzen sich in einen Kreis vor dem Studenten. Dieser wartet noch eine halbe Minute bevor er zu sprechen beginnt.

SPm5-1: [<<f> So↑

(-)

fehlt euch noch wer↑?

(.)

oder sind alle da?↑]

Die Schüler nennen die Namen einiger ihrer Klassenkollegen. Der SPm5-1rkundigt sich, ob sie meinen, dass die Mitschüler noch kommen würden. Als die Schüler dazu meinen, dass sie schon glauben, dass die Schüler noch kommen würden, beginnt der Student zu sprechen.

SPm5-1: [<<f> Ok↓

(-)

<<dim> na gut↓

(-)
schauen wir mal↓.=
Also prinzipiell ist es heute so↑
(.)
dass wir verschiedene FANGspiele machen werden↑.
(.)
Betonung ist heute sehr stark auf SPIELE machen
(.)
also wird sicher eine Gaudi werden↑.
(-)
Könnt euch schon mal auf ein paar lustige Sachen↑
(-)
gefasst machen↑.=
<<<acc> Es ist so, dass den ersten Teil eher ich machen werde↑=
Ich bin der SPm5-1.↑=
Ihr habt mich in der ersten Einheit glaube ich einmal
(.)
gehabt.↑=
<<rall> Und
(.)
der SPm5-2 war eh auch
(.)
bei mir dabei↑.=
<<len> Und das erste Spiel↑
(.)
das wir jetzt heute machen werden ist
(.)
»SCHMETTerlingsfangen«↓.
(-)
Da ist es jetzt so
(.)
dass wir im ersten Spiel jetzt gleich einmal ZWEI Fänger brauchen↑.

Ein Schüler schreit an diesem Punkt dazwischen, dass er gerne diese Aufgabe übernehmen möchte. Der Student ignoriert dies und spricht weiter.

SPm5-1: [<<f> Die Fänger↑

(.)

die nehmen sich

(.)

an der HAnd↑

(.)

und müssen dann GEMEINsam die anderen‘]

Die Schüler beginnen zu maulen. Der Student spricht weiter.

SPm5-1: [<<f> Naja Schmetterlingsfangen↓.=

Kettenfangen kommt erst nachher, weil bei Schmetterlingsfangen ist es so↑

(.)

dass ihr

(.)

nachher↑

(.)

<<acc> spätestens, wenn ihr zu viert seid↑

(.)

teilen und ihr läuft in Zweierpärchen weiter.↓=

GENau↓.

(-)

<<len> Das ist

(.)

SCHMETTERlingsfangen↓.

(-)

Ähm

(-)

<<len> Das Ziel ist↑

(.)

dass man, so effizient wie möglich↑

(--)

fängt↑

(.)

<<all> also würde ich sagen, dass die zwei da, die sich am meisten zutrauen, dass sie jetzt schnell alle fangen, die sollen sich jetzt da einmal freiwillig melden und äh↑‘

(--)

Gibt es irgendwen↑?]

Die Schüler nennen niemanden. Der Student nimmt daher selbst eine Wahl vor.

SPm5-1: [<<f> Dann vielleicht dU

(.)

im roten↑?=

<<cresc> Wer möchte noch mit ihm↑?

(--)

CZ↑?=

Bist du noch mit ihm dabei↑?]

Die Schüler weisen den Studenten darauf hin, dass der Schüler, den er gemeint hat, nicht CZ sei, sondern ein anderer. Der Student geht darauf nicht weiter ein.

SPm5-1: [<<ff> Er ist CZ?↑

(.)

Ok, passt=

Also haben wir schon zwei Freiwillige↑.

(.)

CZ↑ und du bist die Nummer Zwei↑.=

Also

(.)

sobald ihr zu viert seid↑‘]

Ein Schüler, der zu spät kommt, unterbricht den Studenten, weil er ihm seinen Schlüssel zur Aufbewahrung in die Hand drückt. Der Student nimmt den Schlüssel und fährt dann fort.

SPm5-1: [<<ff> Also

(.)

<<all> da haben wir die ABsperrung, wir bleiben nur innerhalb dieser vier Hütchen↓.

(-)

Hütchen, EINS, ZWO, DREI, VIER↓= (Zeigt auf die Hütchen).

Also kommt einmal ins SPIELfeld herein↑.

<<ff> So↓

(.)

<<cresc> Nehmt ihr zwei euch da an der Hand

(.)

und dann es geht auf mein Kommando los↑

(.)

teilt euch ein bisschen auf↑.

(--)

Nehmt euch die Hände

(-)

Auf die Plätze↑

(-)

FERTig↑

(-)

und LOS↑!]

Die Fänger nehmen sich an den Händen und laufen los. Das Spiel beginnt. Der Student steht am Spielfeldrand und beobachtet.

Gespräch 2

Der Student unterbricht nach fünf Minuten das Spiel. Die Schüler bleiben am Feld stehen, der Student steht in der Mitte und spricht.

SPm5-1: [<<ff> Perfekt↓.=

So↓=

wer waren die letzten zwei↑?=

LM und↑?]

Die Schüler nennen den Namen des Mitschülers. Der SPm5-2 fährt fort.

SPm5-1: [<<f> LM und ML.↓

(--)

Ihr zwei seid jetzt die neuen Fänger↑

(.)

und wir machen es jetzt SO, dass wir n‘

(.)

nicht mehr Schmetterlingsfangen↑

(.)

SONdern wir machen jetzt Kettenfangen↑

(.)

Das heißt NICHT bei VIER teilen↓

(.)

sondern die Kette wird länger und länger↓.]

Ein Schüler versteht nicht, was der Student damit meint und fragt daher nach, was das heißen soll. Der Student wiederholt.

SPm5-1: [<<f> <<all> Ihr teilt euch nicht mehr bei vier, sondern ihr bleibt zusammen

(-)

die ganze Kette↓.=

<<cresc> Also

(.)

verteilen sich die anderen wieder ein bisschen im Raum und dann auf mein Kommando geht es los↑.

(-)

Auf die Plätze↑

(-)

fertig↑

(-)

LOS↓!]

Die Schüler beginnen zu laufen, das Spiel beginnt. Der Student steht wieder am Spielfeldrand und beobachtet.

Gespräch 3

Nach zwei Minuten stoppt SPm5-1 das Spiel kurz ab und holt die Schüler zusammen.

SPm5-1: [<<ff> So↑.

(.)

Dann gleich wieder zusammenkommen

(.)

in der Kette↑.]

Die Schüler kommen zu den beiden Studenten, SPm5-2 spricht nun.

SPm5-2: [<<f> Ja Entschuldigung↑

(.)

eine kurze Intervention↑

(.)

zu der Kette↑

(.)

ähm

(.)

denkt einmal nach↑

(.)

wie könnt ihr denn effizienter fangen↑?=

Ihr seid ein Team↑

(-)

und besprecht einmal GEMEINsam↑

(.)

WIE ihr am besten wen fängt↓.=

Weil ich habe jetzt ge'

(.)

gemerkt↑

(.)

<<all> es ist einmal wer da rüber, dann der andere da rüber gerannt und dann ist die Kette zerbrochen↓.=

Sprecht euch kurz zusammen und überlegt euch↑

(.)

WIE ihr effizienter fangen könnt↓!]

Die Schüler besprechen kurz, was sie besser machen könnten. SPm5-1 fragt nach.

SPm5-1: [<<f> Und, was meint ihr jetzt↑?]

Ein Schüler erklärt, dass sie versuchen werden, die anderen einzukreisen, damit sie nicht so leicht entwischen können. Der SPm5-2ügt hinzu:

SPm5-1: [<<f> Also ein wenig einkesseln↓.

(-)

Und immer ein bisschen absprechen↑

(.)

damit die LINKS wissen↓

(.)

was die anderen rechts machen↓.]

SPm5-2 startet das Spiel erneut.

SPM5-2: [<<f> Ja

(.)

<<all> dann schauen wir, ob das ganze so besser funktioniert↓.]

Die Schüler beginnen wieder mit dem Fangspiel. Die beiden Studierenden stehen außerhalb des Feldes und beobachten. Nach einigen Minuten unterbricht der Student das Spiel und holt alle Schüler zu sich her.

Gespräch 4

SPm5-1: [<<ff> Ok

(-)

dann kommen wir alle mal in der Mitte zusammen bitte↑.]

Die Schüler verlassen das Spielfeld und gehen zum Studenten. Als alle vor ihm versammelt sind, beginnt er zu sprechen.

SPm5-1: [<<f> So↑.

(.)

Also

(-)

WAS sagt ihr jetzt↑?

(-)

WIE war'

(.)

WIE war einfacher zu fangen↑?=

Das Schmetterlingsfangen oder in der großen Kette↑?]

Die Schüler antworten darauf, dass sie das Schmetterlingsfangen leichter gefunden hätten.

SPm5-1: [<<f> GETEILT↓=

ok↓.

(-)

Und WARUM war das einfacher↑?]

An dieser Stelle interveniert der Lehrveranstaltungsleiter kurz aufgrund einer organisatorischen Frage das Gespräch. Der Student antwortet und spricht dann wieder zu den Schülern.

SPm5-1: [<<f> ALSO wir sind stehen geblieben dabei, dass

(-)

es in kleinen Gruppen einfacher ist zum Fangen↑

(---)

WARUM findet ihr

(.)

dass es jetzt besser ist, man in kleinen Gruppen fangen kann↑?]

Ein Schüler meint dazu, dass man sich in einer kleinen Gruppe besser verständigen könne. Ein anderer meint, dass es einfacher ist, wenn nur zwei beieinander sind, da manche langsamer und manche schneller sind und es daher in der großen Kette nicht so einfach ist, jemanden zu erwischen. Der Student meint dazu:

SPm5-1: [<<f>Ja

(.)

<<all> also es ist schwieriger, wenn verschiedene Leute in der Gruppe sind↑

(--)

wenn da viele sind, da ist es leichter, dass einmal einer stolpert und dann reißt die Kette↓.]

Gespräch 5

SPm5-1: [<<f> Ok↑.

(.)

<<len> Von dem her↑

(.)

werden wir jetzt noch einmal eine Runde

(.)

Schmetterlingsfangen spielen↑

(.)

also

(.)

ab VIER Leuten wird wieder die Gruppe geteilt↑.=

Wir machen es jetzt

(.)

als neue Regel dazu, dass es auch LEO gibt↑.=

Wisst ihr was ein Leo ist↑?]

Die Schüler bejahen dies, der Student spricht weiter.

SPm5-1: [<<f> Ja?

(.)

<<cresc> Also immer der↑

(.)

der den Ball hat↑

(.)

darf nicht gefangen werden↑.

Ihr müsst euch halt

(.)

<<acc> untereinander ein bisschen absprechen, dass der der in Gefahr ist auch den Ball kriegt↑.=

Der der den Ball hat↑

(.)

darf aber NIE mehr als drei Schritte gehen↓.

(-)

Ok↑?]

Ein Schüler fragt, wie lange man den Ball in der Hand halten dürfe. Der Student antwortet darauf SPm5-2:

SPm5-1: [<<ff> <<acc> Den Ball darf man nicht länger wie fünf Sekunden haben

(.)

und wir werden darauf aufpassen, dass das

(.)

<<rall> auch halbwegs eingehalten wird↓.

(-)

Ok↑.=

Wir machen das Feld jetzt wieder ein bisschen größer↑.]

Ein Schüler unterbricht den Studenten und meint, dass, wenn derjenige der den Ball hat, diesen nur fünf Sekunden halten darf, es möglich wäre, dass zwei andere Spieler vor ihm stehen

bleiben könnten und warten, bis er den Ball weggeben muss, um ihm diesen dann gleich wegzunehmen. Ein anderer Schüler meint dazu, dass er ja drei Schritte mit dem Ball gehen dürfe. Darauf antwortet der Schüler, dass dies nicht so viel Spielraum wäre, da die anderen ihm ja nachgehen könnten. An dieser Stelle wirft der SPm5-1in:

SPm5-1: [<<f> <<all> Ja, aber dann passt du den Ball weg

(.)

und dann kannst du eh wieder laufen↓.=

Muss man halt gut TIMEN den Pass↓.

(-)

Werden wir im Spiel sehen, wie das funktioniert↓.

(-)

Der SPm5-2 macht jetzt das Feld noch ein bisschen GRÖSSER↑.=

Haben wir‘

(.)

Wer ist denn am SCHLUSS jetzt noch übrig geblieben↑?=

Von den Fängern↑?

Äh

(--)

<<all> Von denen, die noch nicht gefangen worden sind↑?=

Wer war denn da noch über↑?]

Die Schüler zählen ein paar Namen auf und beginnen darüber zu diskutieren, wer wann gefangen wurde. Der Student meint dazu:

SPm5-1: [<<ff> Ich glaube

(.)

DU warst am Schluss noch dabei↑. *(Zeigt auf den Schüler)*

(-)

<<rall> Uund

(-)

Ja und CZ↓=

Passt↑.

(.)

<<acc> Dann seid ihr zwei die neuen Fänger↑.]

Nach diesem Satz springen die Schüler auf und gehen auf das Spielfeld. Der Student spricht:

SPm5-1: [<<ff> So↑
(-)
<<all> Teilt euch wieder im Raum auf↑=
auf mein Kommando geht es los↑.
(--)
<<ff> <<all> AUF die PLÄTZE↑
(.)
FERTIG↑
(.)
LOS↑!]

Die Schüler beginnen zu laufen, das Spiel beginnt. Die Studenten stehen dabei wieder am Spielfeldrand und beobachten. Nach einigen Minuten sind alle Schüler gefangen. Der Student bricht das Spiel ab.

Gespräch 6

SPm5-1: [<<ff> Haben wir alle↑?]

Ein Schüler bejaht dies.

SPm5-1: [<<p> Sehr gut↓.
(--)
So↓
(.)
<<f> Ball↓!]

Der Schüler, der als letztes den Ball in der Hand gehabt hat, gibt ihn dem Studenten. Der Student holt die Schüler wieder zu sich:

SPm5-1: [<<f> Passt
(.)
dann kommen wir in der Mitte wieder zusammen↑.
(--)
Das hat jetzt schon SPITZE funktioniert↓
(.)
mit dem Fangen↓.
(-)

Das nächste SPIEL↑
(.)
das nächste Spiel heißt↑‘
<<p> jetzt setzen wir uns kurz nieder↑
(-)
Das nächste Spiel heißt↑
(.)
»AUF die Rundbahn SCHICKEN↓«.
(--)
<<p> <<len> Da ist es jetzt so↑
(.)
dass wir zwei Fänger haben↑
(.)
aber jeder Fänger läuft für sich alleine↑.
(.)
Und es ist so↑
(.)
dass immer wenn ihr jemanden fängt↑
(.)
dass derjenige dann AUSSEN↑
(.)
RUND um die VIER Hütchen laufen muss↑.=
Sobald er rund um die vier Hütchen gelaufen ist↑
(.)
darf er wieder ins Feld hinein↓.
(.)
Das heißt, das ZIEL von den Fängern ist↑
(.)
<<acc> dass er ALLE auf die STRAFrunde, auf die Rundbahn schickt↑
(.)
und keiner mehr im Spielfeld ist, dann hätten die Fänger gewonnen↓.]

Ein Schüler fragt, ob nur zu zweit gefangen werden dürfe. Der Student antwortet:

406 SPm5-1: [<<f> Es gibt jetzt am Anfang ZWEI Fänger↓.]

407 SPm5-1 (Zu einem Schüler, der aufzeigt): [<<p> Du verstehst es noch nicht↑?]

408 *Der Schüler meint, dass er es noch nicht verstehen würde. Einige seiner Mitschüler regen sich*
409 *darüber sehr auf. Der Student reagiert darauSPm5-2:*

410 SPm5-1: [<<f> Ist wurscht↓

411 (--)

412 BURSCHEN↑!=

413 <<dim> Wir erklären es einfach noch EINmal↑.

414 (--)

415 <<f> Passen wir noch einmal kurz auf↑!]

416 *Die Schüler reden weiterhin wild durcheinander und regen sich über ihren Mitschüler auf. Der*
417 *Student wiederholt:*

418 SPm5-1: [<<f> Passen wir noch einmal kurz auf↑!

419 SPm5-2: [<<p> Er erklärt es eh noch einmal↑!]

420 SPm 5-1: [<<f> <<len> Also die zwei Fänger versuchen↑

421 (.)

422 jeder einzeln für sich↑

423 (.)

424 ANDERE zu FANGEN↑

425 (--)

426 Wenn die gefangen werden↑

427 (.)

428 dann müssen sie DRAUSSEN↑

429 (.)

430 eine Runde laufen↓.

431 (-)

432 Wann'=

433 <<acc> Das ZIEL ist↑

434 (.)

435 dass die Fänger ALLE fangen und alle RUNDherum laufen müssen↑

436 (.)

437 <<all> bevor wieder wer hereinkommt, dann hätten die Fänger gewonnen↓.]

Ein Schüler meint, dass das zu zweit unmöglich wäre. Der Student meint dazu:

SPm5-1: [<<f> <<all> Wir werden es jetzt einfach PRObieren↑

(.)

wenn es nicht funktioniert, kommt ein Fänger dazu↑

(.)

ABER wir werden jetzt einmal schauen↑.=

Wer ist jetzt am Schluss noch übrig geblieben↑?=

Wer möchte von euch fangen↑?]

Die Schüler nennen wieder einige Namen. Einer der genannten Schüler meint, dass er nicht fangen wolle. Der Student wirft ein:

SPm5-1: [<<p> Das ist Demokratie↓.

(-)

<<f> Also

(-)

CZ und ZC oder wer↑?=

Ja↑?.

(-)

Ok↑=

Dann machen wir es so

(.)

dass wir es gleich wieder mit Leo probieren↑=

oder wollt ihr ohne↑?]

Ein Schüler sagt, dass er ohne Leo spielen wolle. Ein anderer will mit Leo spielen. Die Schüler schreien wild durcheinander, wie sie spielen wollen. Der Student schreitet ein:

SPm5-1: [<<f> <<all> Na probieren wir es zuerst ohne und dann sehen wir eh wie es funktioniert↓.]

Ein Schüler bejaht dies lauthals.

SPm5-1: [<<p> Passt↓!

(---)

<<ff> So↑

(-)

Dann wieder auf mein Kommando↑.

(--)

<<cresc> Auf die PLÄTZE↑

(.)

FERTIG↑

(.)

LOS↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen. Der Student wirft nach einigen Sekunden ein:

SPm5-1: [<<ff> <<acc> SO der nächste, der gefangen wird, ist auch noch Fänger↑!]

Ein Schüler wird in diesem Moment gefangen.

SPm5-1: [<<ff> KK ist auch noch Fänger↓!]

Nach einigen weiteren Sekunden wirft der SPm5-1ine weitere Veränderung ein:

SPm5-1: [<<f> So.

(---)

<<ff> Ab jetzt

(.)

wenn man gefangen ist↑

(.)

muss man draußen bei der Strafrunde KNIEHEBElauf machen↓!

<<f> Ja genau↑=

<<ff> Arme schön mitnehmen↑

(.)

Knie HOCH hinauf↑!]

Nach bereits einigen Minuten haben die Fänger alle Spieler gefangen, sodass niemand mehr im Feld ist.

Gespräch 7

SPm5-1: [<<f> So↑.=

Dann kommen wir alle wieder zusammen↑.

(.)

Als nächstes wird SPm5-2 weitermachen↓.]

Der andere Student übernimmt die Unterrichtsleitung.

SPm5-2: [<<p> Ok↑

Ja↑=

<<f> <<all> Bitte kommt einmal kurz zusammen↑
(.)
und setzt euch kurz nieder↓.
(---)
<<p> <<all> Wir haben jetzt mit dem Aufwärmen ein bisschen länger gebraucht↑
(.)
deshalb werden wir einen Punkt auslassen↑=
Wir hätten jetzt noch Kräftigung geplant↑.
(--)
<<all> Das große Thema von der Stunde ist jetzt auch↑
(.)
ähm
(.)
also schneller Lauf und Sprinten↑.=
Deswegen werden wir jetzt↑
(.)
äh
(.)
eine SPRINTstaffel machen↑.
<<f> Meine Frage ist↑.
(.)
Ihr habt'
(.)
sprintet sicher nicht zum ersten Mal↑
(.)
könnt ihr kurz DREI Punkte↑
(.)
erwähnen, die für das Sprinten wichtig sind↓?]

Ein Schüler meint, dass man auf den Zehenballen laufen müsste. Der Student geht darauf ein:

SPm5-2: [<<f> Genau↓=
<<all> Punkt Eins, auf den BALLEN laufen↓
(.)

<<acc> nicht auf den FERSEN, sondern auf den BALLEN↓.]

Ein anderer Schüler fügt hinzu, dass der Körper nach vorne gelehnt werden müsse. Der Student geht wieder darauf ein:

SPm5-2: [<<f> Genau.=

<<all> Oberkörper ist vorne, den hat man nach vorwärts geneigt↑=

genau↑.=

Also auf den Ballen↑, Oberkörper nach vorne↑=

Genau↑.=

Und dritter Punkt↓?]

Ein Schüler meint, dass man die Schritte möglichst schnell setzen soll. Der Student merkt dazu an:

SPm5-2: [<<all> Ja genau, das ist eh‘

(.)

das wird aber durch die Ballen erzeugt↓.]

SPm5-1: [<<f> <<len> Einfach nicht so eine langen Bodenkontakt haben eigentlich↓=

oder↑?]

Derselbe Schüler meint weiters, dass die Schrittlänge anders sein sollte als sonst. Der SPm5-2 ergänzt:

SPm5-2: [<<f> Genau.

Anfa‘

(.)

<<all> Also am Anfang eher KURZE Schritte, auf den Punkt auf‘

(-)

auf den

(.)

will ich hinaus↑=

ja↑.]

Ein Mitschüler meint, dass man seinen Körper eher steif halten sollte, um zu sprinten.

SPm5-2: [<<p> Ja↑]

SPm5-1 fügt hinzu:

SPm5-1: [<<f> <<len> Ja eine Grundkörperspannung ist gut↑.]

SPm5-1: [<<f> Genau↓.]

Ein anderer Schüler sagt, dass man auf die Arme beim Laufen aufpassen müsste. Darauf geht SPm5-2 ein:

SPm5-2: [<<f> Ja genau↓=

die ARME!=

<<all> Die Arme sind auch noch ganz wichtig↓!=

Dass man mit den Armen

(.)

mitgeht↓!=

Also merkt euch die drei Punkte↑.=

<<acc> Auf den BALLEN

(.)

dass man ordentlich auf die Ballen geht, darum hatten wir auch den Kniehebelauf↑

(.)

den Oberkörper nach vorne↑

(.)

<<rall> und die Arme ordentlich mitnehmen↓.]

Ein Schüler fügt dem noch hinzu, dass die Arme gegengleich bewegt werden müssten. Der Student greift dies auSPm5-2:

SPm5-2: [<<f> Genau immer gegengleich, sehr gut↓!=

<<<all> Ich glaube, ihr habt das alles schon einmal↑

(.)

durchgenommen↑.=

Schaut darauf↑

(.)

wenn wir die Sprintstaffel machen↑.

(.)

Jetzt habe ich eine BITTE↑

(.)

und zwar↑

(.)

dass ihr DREI↑

(--)

<<rall> seid ihr in der Lage DREI gleich STARKE, gleich SCHNELLE Mannschaften zu bilden↓?

(--)

Das heißt, ihr sucht euch einen‘

(--)

<<ff> ihr sucht euch einfach einen gleich schnell‘

drei, zwei, gleich schnelle Partner↑

(.)

und teilt euch in drei gleich schnelle Gruppen auf↓=

Ok↑?

(--)

<<ff> Ihr habt jetzt paar

(-)

paar Minuten Zeit↑

(-)

<<all> Bildet bitte

(.)

DREI gleich schnelle Mannschaften↓.]

Ein Schüler fragt nach, ob drei gleich schnelle Mannschaften gebildet werden sollen oder in einer Mannschaft drei gleich schnelle Schüler sein sollten. Der Student beantwortet die Frage SPm5-1:

SPm5-2: [<<f> <<all> Nein, drei Mannschaften, die ungefähr gleich schnell sind↓

(.)

aufgeteilt↓.=

Ok↑?]

Die Schüler beginnen untereinander zu diskutieren, wer mit wem in einer Gruppe sein soll. Die Studierenden lassen die Schüler einmal selbst entscheiden. Nach zwei Minuten fragt der Student nach:

SPm5-2: [<<ff> Ok, habt ihr es geschafft↑?=

<<all> Eine Mannschaft sind mehr, das geht sich nicht anders aus↓.

(--)

GUT↓

(--)

DANN ich hab da‘

(.)

wir werden uns gleich aufteilen auf die drei↑

(-)

Laufbahnen und die erste Staffel‘↑

Wir werden eine Memory-Staffel machen↑

(.)

<<len>

das heißt auf der gegenüberliegenden Seite ist

(.)

ist eine↑

(.)

ein Memory↑

(.)

und ihr läuft einzeln↑.]

Die Schüler unterbrechen den Studenten und fragen ihn, ob das so funktionieren würde, dass sie etwas von einem Zettel auf einen anderen durch Abzeichnen übertragen müssten. Der Student bejaht dies und spricht weiter:

SPm5-2: [<<p> Genau↓.

(.)

Es geht so↑

(.)

ihr bekommt jeder‘

jede Gruppe bekommt ein LEERES Blatt↑.

(---)

<<pp> Ok↑.

<<p> Ok↑=

Jede Gruppe bekommt ein leeres Blatt↑

(.)

<<ff> und es geht DARUM, dass IHR euch‘]

Einige Schüler tratschen und beschweren sich gegenseitig, dass sie das nicht spielen wollen würden. Der Student geht nicht weiter darauf ein, bittet allerdings um Ruhe.

SPm5-2: [<<p> Entschuldigung↑?

(-)

Hört ihr kurz zu↑?]

Die Schüler hören auf zu reden. Der SPm5-2ährt fort:

SPm5-2: [<<f> <<all>Es darf immer nur EINER laufen↑.

(-)

Und wenn er‘

Und wenn‘

er darf sich immer nur EIN Zeichen aufschreiben↓.=

<<acc> Er kann sich zwar zwei merken, aber da muss er trotzdem <<dim> noch einmal laufen, um das aufzuschreiben↓.

(--)

Egal wie↓=

ok↑?

(--)

Macht eine kurze Teambesprechung, wie ihr vorgeht↑

(.)

<<dim> und wie ihr das Ziel erreicht↓.

(---)

<<p> Ok↑.=

Kurze Teambesprechung↑

(.)

besprecht wie ihr das Ziel verfolgt↓.]

Die Schüler beginnen im Team miteinander über ihre Taktik zu beraten. Der Student hält sich heraus, teilt einstweilen Stift und Papier an jede Gruppe aus und schickt sie zu ihrer Laufbahn. Nach einer Minute wendet er sich an einen Schüler:

SPm5-2: [<<p> Ok↑=

<<f> CZ, CZ↑!=

Habt ihr schon eine Strategie entwickelt↑?=

Habt ihr‘

(.)

Wie ihr gemeinsam vorgeht↑?]

Der Schüler bejaht dies.

SPm5-2: [<<p> Ok↓.]

SPm5-2 *(Zu einer anderen Gruppe)*: [<<f> Seid ihr bereit↑?=

Habt ihr ein gemeinsames Ziel verfolgt↑?]

Auch diese Schüler bejahen diese Frage. Die restlichen Schüler reden noch miteinander. Der Student versucht sich langsam Gehör zu verschaffen.

SPm5-2: [<<p>Ok↓!]

Die Schüler sprechen weiter. Einer fragt noch, ob die Schüler gerade aus oder im Slalom laufen sollen. Der Student beantwortet die Frage und spricht dann weiter:

SPm5-2: [<<f> Nein↓.=

Gerade aus↓=

(---)

<<p> Ok↑!

(--)

<<ff> Dann auf die Plätze↑!

(.)

FERTIG↑

(Pfiff)]

Die ersten Schüler laufen los, das Spiel beginnt. Währenddessen steht der Student an der Startlinie und beobachtet.

Gespräch 8

Nach fünf Minuten ist das Spiel zu Ende. Es werden die Ergebnisse des Memorylaufs miteinander verglichen, wodurch sich eine Siegergruppe ergibt. Als geklärt ist, wer diese Gruppe ist, beginnt der Student den Schülern Feedback zu ihrem Laufstil zu geben.

SPm5-2: [<<p>Ok↑.

(---)

<<ff> He könnt ihr mal kurz zuhören↑?=

<<p> Ich möchte noch kurz was sagen↓.

(---)

Könnt ihr kurz zuhören↑?

(-)

<<ff> Ich möchte euch nur kurz ein FEEDback geben zu eurem Laufsti↑l.=

<<all> Also wir haben vorher diese drei Punkte genannt und mir ist aufgefallen, ganz viele gehen‘

(.)

mit der ganzen Fußsohlen sprinten sie↓.=

<<all> Also auf das könnt ihr noch achten, dass ihr nur auf den BALLEN geht <<dim> und den Oberkörper ein bisschen weiter nach vorne'

das ist mir aufgefallen↓.

(.)

Ok↑.=

Wir machen noch eine zweite Sprintstaffel↑

(.)

wollt ihr vorher noch was trinken gehen↑?]

Die Schüler bejahen dies.

SPm5-2: [<<f> Ok, dann geht kurz was trinken und dann↓']

Die Schüler verlassen kurz das Spielfeld um in der nahe gelegenen Toilettenanlage des Sportplatzes etwas zu trinken.

Gespräch 9

Nachdem die Schüler von der zweiminütigen Trinkpause zurückkommen, beginnt SPm5-2 über den nächsten Unterrichtsinhalt zu sprechen.

SPm5-2: [<<ff> Ok↑.

(-)

Jede Mannschaft nimmt sich bitte fünf Bälle↑

(-)

und stellt sich wieder hin hinter die Hütchen↓.]

Einige Schüler folgen dem Studenten, einige stehen noch untätig herum. Der Student reagiert darauSPm5-2:

SPm5-2: [<<ff> He, kommt ihr auch zusammen↑?]

Die restlichen Schüler kommen zum Studenten, der noch einmal wiederholt was zu tun ist.

SPm5-2: [<<ff> Jede Mannschaft nimmt sich fünf Bälle↑

(.)

Jede Mannschaft fünf Bälle

(--)

und stellt euch bitte wieder auf↑!]

Die Schüler nehmen sich die Bälle, einige trödeln noch ein bisschen herum. Der SPm5-2 forciert:

SPm5-2: [<<ff> Ok↑.=
Bitte Bälle in die Hand und bitte
(.)
hinter den Hütchen aufstellen↑!
<<pp> He wie heißt du↑?=
Bitte Bälle in die Hand
(.)
<<dim> und dahinten aufstellen↓=
OK↓.
<<f> He!
(--)
<<p> Bitte hinten aufstellen, Bälle in die Hand bitte↓!]

Endlich stehen alle Schüler hinter den Hütchen. Der Student beginnt zu sprechen

(Pfiff, Pfiff)

SPm5-2: [<<f> Bitte kurz zuhören↓!=
Ok, die zweite Sprintstaffel geht so↑
(--)
ihr‘
Ihr habt fünf BÄLLE
(.)
und müsst diese fünf BÄLLe
(.)
auf diese FÜNF
(.)
Hütchen platzieren↓=
ok↑?
(-)
Bitte↑?]

Ein Schüler fragt, ob sie die Bälle einfach nur auf die Hütchen werfen sollen. Der Student antwortet:

SPm5-2: [<<ff> Genau↓.
Drauflegen

(.)
<<all> Und die Hütchen haben unterschiedliche Distanz
(.)
und jeder muss quasi↑
(.)
einmal laufen↓.=
Die Vierergruppen, einer läuft zweimal↑.
(-)
Genau↓!
<<all> Und bitte besprecht in euren Teams kurz, wer'
(--)
wie ihr vorgeht
(.)
WIE ihr die Hütchen aufteilt↑
(.)
und'
<<f> Genau↓.
(---)
<<p> Besprecht kurz
(.)
WIE ihr am schnellsten <<acc> <<dim> diese fünf Hütchen also besetzen könnt↓.]

Die Schüler beginnen im Team zu beraten. Ein Schüler fragt, ob es erlaubt sei, dass ein Schüler zweimal hintereinander läuft. Der Student antwortet:

SPm5-2: [<<p> Ist das gescheit↑?
(--)
Eher nicht oder↓?]

Der Schüler verneint. Der Student befragt die Gruppe zu ihrer Taktik:

SPm5-2: [<<p> Ok↓.
WIE geht ihr vor↑?=
Also was ist eure Taktik↑?]

Die Schüler der Gruppe erklären, dass sie die Hütchen in der Reihenfolge von hinten nach vorne belegen werden. Der SPm5-2ragt nach:

SPm5-2: [<<p> Und wer nimmt den hintersten↑?]

Ein Schüler meldet sich. Der SPm5-2ragt nach.

SPm5-2: [<<p> Warum↑?]

Der Schüler meint, weil er der erste sei. Der SPm5-2ragt weiter:

SPm5-2: [<<p> Ok↑=

Kommt kurz‘

(--)

He↑

(.)

Ihr vier↑

(--)

Wie‘

(.)

Wie geht ihr vor↑?

Und warum↑?

(--)

Wie wäre es am schlausten↑?

(---)

Soll der schnellste den hintersten oder den vordersten nehmen↑?]

Die Schüler meinen dazu, dass der schnellste den hintersten nehmen sollte. Der Student spricht weiter:

SPm5-2: [<<p> Genau↓.=

<<all> Also wäre es am gescheitesten wenn ihr euch als Mannschaft zusammensprecht, wer am schnellsten läuft und der zum Beispiel↓‘

Und so

(--)

und so die Hütchen aufteilt↓=

ok↑?

(-)

Guter einfacher Tipp↓!]

Der Student verlässt die Gruppe und stellt sich vor die Klasse. Er wendet sich an alle Schüler:

SPm5-2: [<<ff> Ok↑.=

Seid ihr BEReit↑?]

Die Schüler reagieren nicht darauf. Der Student wiederholt:

SPm5-2: [<<ff> Team 1, bereit↑?

(--)

Seid ihr bereit↑?

(.)

Seid ihr bereit↑?]

Der Student wartet nicht die Antwort der Schüler ab, sondern spricht sofort weiter.

SPm5-2: [Ok↑=

auf die Plätze↑

(.)

fertig↑

(.)

(Pfiff)]

Die Schüler beginnen zu laufen, das Spiel startet. Der Student steht am Spielfeldrand und beobachtet. Immer wieder blättert er in seinen Unterlagen. Nach zwei Minuten ist das Spiel bereits wieder beendet, nachdem das erste Team alle Hütchen belegen konnte. Der Student sagt an, wer gewonnen hat.

SPm5-2: [<<f> Ok Sieger↑

(--)

zweiter↓

(--)

dritter↑.=

Ok, super↑!

<<all> Erster, zweiter, dritter↑.=

Ok.

Nächster Durchgang

(.)

wir machen genau das Umgekehrte↑.

Ihr, ihr, ihr holt die Bälle wieder zurück↑.=

Immer wieder einer läuft↑

(.)

und

(.)

äh

(.)

<<acc> <<dim> wenn der Läufer zurück ist, darf der nächste laufen↓=

ok↑?

(---)

Ok↑.

(.)

Besprecht wieder, wie ihr wieder vorgehen wollt↑.]

Der Student geht wieder zu einem Team und befragt die Schüler zu ihrer Vorgehensweise.

SPm5-2: [<<p> Ok↑=

Habt wieder↑?=

Wie geht ihr vor↓?]

Die Schüler erklären, dass sie jetzt die Reihenfolge der Läufer umdrehen, sodass der langsamste im Team nur eine kurze Distanz zum ersten Hütchen laufen muss. Der Student meint dazu:

SPm5-2: [<<p> Ok passt↓!]

Dann wendet er sich wieder an alle Schüler.

SPm5-2: [<<ff> Ok.=

Seid ihr bereit↑?

(--)

Ok↑=

auf die Plätze↑

(--)

fertig↑

(--)

(Pfiff)]

Die Schüler beginnen zu laufen, das Spiel beginnt von neuem.

Gespräch 10

Nach Beendigung des letzten Spiels, geht der Student dazu über, den nächsten Unterrichtsinhalt zu erklären. Dazu holt er die Schüler wieder an einen Punkt zusammen, nachdem diese die Materialien vom letzten Spiel weggeräumt haben.

SPm5-2: [<<ff> He!=

Kommen wir bitte noch einmal aufs Feld und machen wir wieder einen Sitzkreis↓!]

Die Schüler gehen aufs Feld und setzen sich nieder. Währenddessen besprechen sich die beiden Studierenden kurz über den nächsten Inhalt. Während SPm5-1 das Feld aufbaut, erklärt SPm5-2 den Schülern was als nächstes passiert. Da noch ein paar Schüler stehen, wiederholt der Student:

SPm5-2: [<<p> Ok↑=.

Bitte nehmt kurz Platz↑!] *(Stöhnt seufzend)*

Die Schüler rühren sich nicht, sondern bleiben ein wenig am Feld verteilt stehen. Der Student wiederholt ein weiteres Mal:

SPm5-2: [<<pp> Ok↑.=

<<f> Bitte kommt zusammen↑, kurz'

(---)

<<dim> ein Sitzkreis↑.]

SPm5-2 *(Zu einem Schüler):* [<<p> Wie heißt du↑?=

Kannst du dich bitte auch noch so hin'↑?] *(Stöhnt seufzend)*

Nachdem auch die letzten Schüler sich gesetzt haben, beginnt der Student zu sprechen.

SPm5-2: [<<p> Ok↑.=

Als nächstes haben wir ein Spiel↑

(.)

wo man schnelles Laufen und ein bisschen Taktik

(---)

äh

(--)

KOMBINIEREN↑.=

<<all> Und zwar ihr seht dieses Spielfeld also da ist

(--)

äh

(--)

genau die Hälfte↑.

(.)

Und dann ist DRÜBEN eine Zone und drüben eine Zone↓.

(-)

Und das Spiel heißt „Speck in der Vorratskammer“↓.

(-)

Und es heißt

(--)

wir bilden zwei Teams↑.

Und

(--)

ein Team ist auf dieser Hälfte, das andere Team auf dieser‘

auf der anderen Hälfte

(.)

und die Teams versuchen, die Tennisbälle

(.)

<<acc> also das ist der Speck, aus der Vorratskammer zu klauen und in ihre eigene Vorratskammer zu bringen↓.=

Und wenn man in die

(---)

geg‘

<<acc> wenn man in die gegnerische Hälfte kommt, dann kann man abgeschlagen werden↑

(.)

<<all> quasi kann man gefangen werden, wenn man gefangen ist muss man

(.)

äh

(.)

eine Übung machen und muss man wieder zurück in die eigene Hälfte↓.]

Ein Schüler fragt, ob man, wenn man es aus der Zone geschafft hat, nicht mehr gefangen werden kann. Der Student bestätigt dies.

SPm5-2: [<<f>Genau↓!]

Ein anderer Schüler fragt, ob das heißt, dass man nur in der gegnerischen Zone gefangen werden darf.

SPm5-2: [<<f> Genau↑.=

<<all> Man darf nur in der gegnerischen Zone gefangen werden, wenn man gefangen ist, <<rall> dann macht man↑

(.)

sagen wir↑

(--)

äh

(--)

<<all> FÜNF Liegestütz und man geht zurück in die eigene Vorratskammer und dann darf man wieder starten↓.]

Ein Schüler fragt, ob das nur ohne Ball erlaubt sei. Der Student wiederholt.

SPm5-2: [<<p> Ohne Ball↓!]

Ein Schüler fragt nach, ob die Spieler in der Vorratskammer gefangen werden dürfen. Der Student antwortet darauSPm5-2:

SPm5-2: [<<f> IN der Vorratskammer‘

wenn du es in die Vorratskammer geschafft hast↑

(.)

dann bist du↑

(--)

dann hast du es geschafft↓, dann darfst du einen Ball nehmen↑ ‘

(---)

Genau↓.=

Mit dem Ball ist man unangreifbar↓.

(--)

Ok↑?]

Ein Schüler fragt nach, ob die Spieler daher nur vor der Vorratskammer gefangen werden dürfen. Der Student bestätigt.

SPm5-2: [<<p> Genau!↓=

VOR der der Vorratskammer in der EIGenen Hälfte↓.=

<<cresc> Gibt es sonst noch Fragen↑?]

Die Schüler verneinen dies. Der SPm5-2ährt fort.

SPm5-2: [<<f> Ok.=

Dann machen wir jetzt ZWEI↑

(--)

Mannschaften wieder↑.

(-)

<<all> Schafft ihr, dass ihr zwei GLEICH starke Mannschaften bildet↓?]

Die Schüler bejahen dies.

SPm5-2: [<<p> Ok↓.

(--)

Dann BITTE macht zwei gleich starke Mannschaften↑!]

Die Schüler beginnen auszuhandeln, wer mit wem in einem Team spielt. Des Weiteren besprechen einige Schüler untereinander, was im Spiel nun geschieht und welche Regeln zu befolgen sind. Der Student zieht sich dabei zurück. Nach zwei Minuten holt er einen Teil der Schüler wieder zusammen.

Gespräch 11

SPm5-2: [<<p> He kommt mal kurz zusammen↑!]

Die Schüler reagieren nicht darauf, sondern diskutieren weiter untereinander die Teamkonstellationen. Der Student wiederholt.

SPm5-2: [<<p> Ok↓]

Niemand reagiert. Der Student probiert es ein weiteres Mal.

SPm5-2: [<<pp> Ok↓.

(-)

<<f> He IHR↑=

Kommt einmal kurz zusammen↑?

(---)

Kommt ZUsammen↓!]

Einige Schüler stehen beieinander. Der Student spricht mit ihnen.

SPm5-2: [<<p> Ok↓=

Ihr besprecht jetzt'

<<f> He↑!=

<<len> Ihr habt jetzt die Aufgabe eine'

<<acc> Ich möchte, dass ihr gemeinsam eine Taktik besprecht

(.)

<<all>

wie ihr am besten die anderen STEHLT und wie ihr eure verteidigt↓=

ok↑?=

Ihr be‘

(---)

ihr macht jetzt eine Taktikbesprechung↑

(-)

und DANN erklärt ihr mir eure Taktik↓=

ok↑?]

Die Schüler beginnen ihre Ideen zu einer möglichen Taktik auszutauschen. Ein Schüler fragt dazwischen den Studenten, ob es erlaubt sie im Spiel mit Körperkontakt vorzugehen. Der Student versteht die Frage nicht und fragt nach.

SPm5-2: [<<p> Was↑?]

Der Schüler wiederholt seine Frage. Der Student antwortet.

SPm5-2: [<<p> <<all> Ja, dann ist er gefangen↓!]

Der Schüler akzeptiert diese Antwort nicht und meint dazu, dass der Gegner dann einfach durchlaufen könne und er wäre gefangen. Der Student reagiert auf diese Frage nicht, sondern schickt die Schüler zu ihrem Team.

SPm5-2: [<<p>He↓!=

<<p> Ja könnt ihr bitte mitbesprechen↑?=

<<dim> Eine Taktikbesprechung↓.]

Die Schüler gehen zu ihrem Team und besprechen weiter, wie sie im Spiel vorgehen werden. Als die Schüler damit fertig sind und auf das Spielfeld gehen wollen, hält der Student sie auf.

SPm5-2: [<<f> Ok↑=

Warte↑!

(.)

Kommt zusammen↓=

ERKLÄRT mir eure Taktik zuerst↓.]

Ein Schüler des Teams erklärt, dass sie vier Verteidiger und drei Angreifer auserwählt hätten. Die drei Angreifer würden immer nach vorne rennen und sich abklatschen lassen und die Übungen machen, damit der vierte durchlaufen kann. Dann wendet sich der Student an alle Schüler, die teilweise noch diskutieren, welche Taktik die beste ist, um möglichst viele Bälle des gegnerischen Teams einzusammeln. Der SPm5-2ährt ungeachtet dessen fort.

SPm5-2: [<<p> Ok↓.=

<<f > Passt↓.

(---)

<<p> Dann↑

(---)

<<ff> <<all> Auf die Plätze, fertig‘]

(Pfiff).

Die Schüler beginnen zu spielen, die Gesprächssituation ist beendet.

Gespräch 12

Der Student unterbricht das Spiel mit einem langen Pfiff und sagt zu den Schülern:

SPm5-2: [<<ff> Zählt bitte eure B‘

(---)

Euren Speck↑!]

Die Schüler zählen. Der Student spricht weiter als das Ergebnis feststeht.

SPm5-2: [<<f> Ok.

<<ff> <<all> ERSTER Durchgang hat diese Mannschaft gewonnen↑.

(.)

BITTE

(.)

<<cresc> geht noch mal in eure Gruppen zusammen und reflektiert eure Taktik↓.]

Die Schüler reagieren nicht sofort darauf. Der Student wiederholt.

SPm5-2: [<<p> Ok, XY↓!=

<<p> Ok↑=

<<all> Bitte geht zusammen und schaut

(--)

WARUM hat die Taktik bei euch‘

Warum‘

(.)

Warum ist eure Defensive↑ ‘].

Die Schüler fallen dem Studenten ins Wort und erklären das damit, dass keiner sich konzentriert hat. Darüber beginnen die Schüler zu diskutieren und sich gegenseitig zu beschimpfen. Der Student interveniert.

SPm5-2: [<<p> He!=

BITTE nicht beleidigend werden

(.)

<<dim> <<all> he ihr braucht jeden, ihr braucht jeden im Team und es bringt nichts, wenn ihr

(.)

wenn ihr↑

(--)

ihn sekkiert↓.

(---)

<<p> Ok, aber besprecht↑ ‘].

Die Schüler diskutieren immer noch, wer die Taktik zum Scheitern gebracht hat. Der Student interveniert erneut.

SPm5-2: [<<p> Ihr seid NICHT gegeneinander, ihr sollt MITEINANDER spielen↓.]

(Seufzt)

SPm5-2: [<<p> Ok↑

(.)

dann überlegt euch↑

(.)

wie ihr das Problem beheben könnt↑

(--)

und wie ihr

(--)

äh

(.)

quasi im zweiten Durchgang↑

(.)

mehr Bälle schnappen könnt und mehr Bälle verteidigen könnt↓

(---)

Ok↑?=

Besprecht das mal↓.]

Die Schüler überlegen, sprechen dabei aber nichts. Der Student hilft nach.

SPm5-2: [<<p> Fällt euch nichts ein↑?]

Die Schüler verneinen. Ein Schüler fragt seine Mitschüler, warum es denn nicht funktioniert haben könnte. Einer meint darauf, dass das Team gar nichts gemacht, weil sie die Spielregeln nicht verstanden haben und deshalb verloren hätten. Der Student greift das auf.

SPm5-2: [<<p> <<all> Vielleicht wäre es klug, wenn ihr die Positionen tauscht↓.]

Die Schüler nehmen wenig Notiz davon und diskutieren weiter. Der Student wiederholt.

SPm5-2: [<<f> Aber↑

(--)

äh

(--)

<<all> ein Tipp, ein Tipp↑

(.)

<<acc> Vielleicht wäre es klug, wenn ihr die Positionen tauscht, wenn er zum Beispiel nicht Verteidiger ist, weil er einfach nicht so schnell laufen kann↓.=

Also ihr könnt euch so überlegen↓

(.)

dass ihr Rollen tauscht↓.]

Ein Schüler meint, dass sie dann niemanden hätten, der nach vorne läuft. Der Student antwortet.

SPm5-2: [<<p> Na aber

(.)

aber kann nach vorne laufen und andere ablenken↓

(.)

das ist auf alle Fälle mal↓‘]

Ein Schüler unterbricht und meint, dass die Variante, die sich das Team ausgedacht hat, besser sei.

SPm5-2: [<<p> Das ist besser↑?=

Ok↑=

Na das ist EURE Sache wie ihr

(-)

zum Ziel kommt↓.

(--)

<<f> Ja↑?

<<p> Ok↑!]

Die Schüler besprechen noch weiter. Der Student wendet sich an alle Schüler.

SPm5-2: [<<f> Ok↑

(--)

<<f> passt↑!=

Zweiter Durchgang↑!]

Die Schüler sprechen noch weiter. Der SPm5-2ährt fort.

SPm5-2: [<<p> Auf die Plätze↑

(---)

seid ihr bereit↑?]

Die Schüler reagieren nicht auf diese Frage, sondern diskutieren weiter. Der SPm5-2ährt trotzdem fort.

SPm5-2: [<<p>Ok↓

(--)

<<ff> Auf die Plätze↑

(.)

fertig↑]

(Pfiff)

Die Schüler laufen los, das Spiel beginnt von neuem. Die Studenten besprechen einstweilen das nachfolgende Spiel und wie sie es aufbauen werden. Danach schaut SPm5-2 dem Spiel wieder zu, während SPm5-1 das Spielfeld für das nächste Spiel aufbaut.

Gespräch 13

Der Student pfeift das Spiel mit einem langen Pfiff ab.

SPm5-2: [<<ff> Bitte wieder Bälle zählen↑!]

Die Schüler nennen die Anzahl an Bällen, die das jeweilige Team ergattern konnte. Der Student sagt dazu

SPm5-2: [<<f> Ok↑=

dann habt ihr gewonnen↑!]

Zeigt auf die Gruppe. Dann holt er die Schüler wieder zusammen.

SPm5-2: [<<f> Na, kommt wieder bitte zusammen↑!]

Ein Schüler fragt, ob sie noch eine Runde von diesem Spiel spielen könnten. Der Student antwortet darauf

SPm5-2: [Na↑

(--)

äh

(.)

<<p> <<all> jetzt werden wir das Spiel komplexer machen↓.=

<<f> Kommt bitte zusammen↑!

(--)

<<p> Setzt euch nieder↓.

(---)

<<p> Wir brauchen jetzt no

(---)

<<dim> <<acc> noch eine Besprechung↓.

(--)

<<pp> Ok↑.=

<<f> Wie ist es gegangen↑?=

Hat die Taktikbesprechung euch geholfen↑?=

Habt ihr']

Die Schüler meinen, dass die Besprechung ihnen nicht geholfen hat. Der SPm5-2ragt erstaunt nach:

SPm5-2: [<<f> NICHT↑?]

Die Schüler meinen, dass sie verloren hätten.

SPm5-2: [<<f> Ihr habt verloren↓

=ok↑!

(-)

<<all> Aber ist es bei euch besser gegangen↑?]

Der Schüler, den der Student damit angesprochen hat, meint dazu, dass es durch die Veränderungen der Positionen leichter war zu spielen.

SPm5-2: [<<p> Super ok↓.

(-)

<<f> <<len> Als nächstes werden wir das Spiel komplizierter machen, dass ihr noch mehr Taktik braucht↑

(.)

und zwar

(.)

kennt ihr „Catching the Flagg“ ↑?]

Die Schüler bejahen dies. Der SPm5-2ährt fort.

SPm5-2: [<<p>Genau↓.=

<<acc> Wir werden jetzt Catching the Flag“ spielen↑

(.)

und zwar↑ ‘]

Ein Schüler unterbricht den Studenten, um zu fragen, ob sie das im offenen Gelände spielen würden. Der Student meint

SPm5-2: [<<p> Nein, hier↑‘

(.)

es ist↑ ‘]

Die Schüler unterbrechen ihn erneut, indem ein Mitschüler dem Schüler die Frage beantwortet, wenn er meint, dass sie das in einem Gebäude spielen müssten. Der Student reagiert darauf.

SPm5-2: [<<f> Na

(---)

äh (---)

mhmmm.

<<p> Ja, wenn wir mehr Zeit hätten, könnten wir es so spielen, aber wir haben jetzt nur noch‘

(.)

nicht die Zeit↑.

(.)

<<f> Wir werden‘

<<all> Es ist vom Prinzip her ein ähnliches Spiel↑=

Ich hab euch eine Skizze mitgebracht↑

(--)

es gibt‘

wir haben die MITTElinie

(-)

das ist DIESE Linie da↓=

seht ihr die↑?]

Die Schüler bejahen. Der Student wiederholt.

SPm5-2: [<<p> Es ist diese Linie↓=

<<f> Und dann‘

also wir sind SO

(---)

<<all> Das ist die Mittellinie, das ist diese Linie↑=

dann gibt es HIER eine Burg und HIER eine Burg mit VIER Bällen↓.

(--)

Das ist quasi eure

(---)

eure Burg↑

(.)

und DIESE müsst ihr verteidigen↓.

(.)

<<all> Und dann gibt es auf jeder Seite noch ein LEO und wenn ihr ins Leo lauft, dürft ihr nicht gefangen werden↓.

(.)

Also in der gegnerischen Hälfte dürft ihr gefangen werden, dann müsst ihr wieder zurück gehen↑

(--)

dann

(-)

besser gesagt, wenn ihr in der gegnerischen Hälfte die angreift, dann darf man

(-)

<<acc> dann darf man die Angreifer fangen und wenn sie gefangen werden, dann müssen sie ins Gefängnis↓.]

Ein Schüler fragt, wie sie aus dem Gefängnis wieder raus kommen könnten. Der Student antwortet auf diese Frage.

SPm5-2: [<<f> <<acc> Man kann im Gefängnis befreit werden, davor ist nämlich so ein Huterl, wenn das Huterl umgekickt wird, dann↑ ‘]

Ein Schüler unterbricht und fragt, ob das Huterl mit dem Fuß umgekickt werden müsse. Der Student geht darauf ein.

SPm5-2: [<<f> Genau↓, dann kommen↑‘=

da sind alle‘=

dann werden alle befreit↓!]

Ein Schüler fragt nach, ob sie dann eh nicht gleich wieder von den anderen gefangen werden dürften. Der Student bestätigt dies.

SPm5-2: [<<f> Genau↓!=
Und das ZIEL des Spiels ist
(.)
entweder alle Flaggen zu kl↑ ‘
(---)
fl‘
(---)
äh oder alle ins Gefängnis↓.
Genau↓!
(-)
Ok↑?
<<f> Der SPm5-1 baut gerade die äh↑
(-)
ähm
(-)
die Stationen auf
(-)
und ihr↑
(-)
<<all> macht jetzt bitte wieder eine Taktikbesprechung, wie ihr verteidigt und wie ihr angreifen wollt↓.=
Und habt ihr grundsätzlich noch Fragen↓?]

Ein Schüler fragt, ob der, der das Hütchen umkickt, wieder gefangen werden kann. Der Student wiederholt dazu:

SPm5-2: [<<f> <<all> Äh, nein, es ist so
(.)
sobald das Hütchen umgekickt ist, sind alle befreit↑ und kei‘
und alle dürfen↑ ‘]

Ein Schüler unterbricht und erklärt, dass sie gefragt hätten, ob der, der das Hütchen umgekickt hat, gefangen werden darf.

SPm5-2: [<<f> Na↑

(--)

aber er

(--)

muss aus

(---)

<<all> alle müssen wieder zurück, auch der das Hütchen umgekickt muss zurück in die eigene Hälfte↓.]

Ein Schüler fragt weiters was passiert, wenn ein Spieler eine Flagge geklaut hat, ob er dann wieder zurück müsse. Der Student antwortet darauf SPm5-2:

SPm5-2: [<<f> Es ist so wenn↑

(--)

sobald ↑

(--)

<<all> sobald man in die Burg hineinkommt, darf man die Flagge nehmen und frei zurück gehen↓.]

Dem Schüler ist das noch nicht ganz klar, die anderen Schüler erklären ihm, was zu tun wäre, nachdem er eine Flagge gefangen hätte. Der Student bestätigt dies.

SPm5-2: [<<f> Genau↓=

<<all> du darfst die Flagge nehmen und auf deine↑

(---)

in deine Burg bringen↓.]

Ein Schüler fragt, ob es möglich sei, das Hütchen umzuschmeißen, wenn man in Besitz einer Flagge sei und deshalb frei in sein eigenes Spielfeld zurückgehen darf.

SPm5-2: [<<f> Nein, entweder↑ ‘

genau↓,

(.)

<<all> wenn du da rein kommst, <<rall> <<dim> dann musst du zurückgehen↓.]

Ein Schüler fragt, wie lange man im Leo bleiben dürfe. Der Student meint dazu:

SPm5-2: [<<f> Im Leo↑?=

So lange du willst↓.

(.)

Im Leo↑‘

(---)

Ok↑.]

Die Schüler stellen noch eine Frage, der Student reagiert aber nicht darauf, sondern fährt fort.

SPm5-2: [<<ff> Bitte geht in eure Gruppen und besprecht eure Taktik↓=

Ok↑?]

Die Schüler gehen auf das Feld und schauen sich an, wo die verschiedenen Burgen und Leos aufgebaut sind. Dabei besprechen sie. Der Student blättert einstweilen in seinen Unterlagen und bespricht sich mit seinem Kollegen über das Spielfeld. Beide kommen zu Schluss, dass sie die Anordnung der Burg und der Leos noch verändern. Der Student geht daher auf das Spielfeld und stellt die Spielelemente um.

Gespräch 14

Nachdem die Studenten damit fertig sind, das Spielfeld heruzurichten und die Schüler in ihren Teams besprochen haben, was ihr Taktik ist, holt der SPm5-2 die Schüler wieder zusammen.

SPm5-2: [<<f> Ok↑=

kommt bitte zusammen↑.]

Ein Schüler fragt sofort nach, wo die Mittellinie sei. Der Student antwortet:

SPm5-2: [<<f> Die Mittellinie↑,

(.)

das seht ihr eh, dieser Streifen↓!]

SPm5-2 *(Zu einem Schüler):* [<<p> Kommst du auch bitte↑?]

SPm5-2 *(Zu einer Gruppe)*: [<<f> Ok↑

(-)

erklärt mir bitte

(-)

eure Strategie, eure Taktik↑!]

Die Schüler erklären, dass sie wie im Spiel zuvor drei Spieler hinten und vier vorne spielen lassen würden und zwei Spieler laufen, um die Gegner abzulenken, sodass die anderen zwei in das Leo laufen könnten. Und dann würden die anderen durchlaufen. Der Student kommentiert:

SPm5-2: [<<p> Ok↓=

Super sehr gut↓!=

<<f> Ok, dann↑

(--)

<<all> dann schaut wie das funktioniert, wenn es nicht funktioniert, dann müsst ihr euch wieder zusammenreden, gell??

Wir werden dann, wenn↑ ‘

(---)

äh

(---)

eine Halbzeit machen↑.

<<f> Genau↑!=

Das ist das Leo↑

(.)

wir werden euch‘

(.)

<<all> eine Pause machen, dann könnt ihr schauen, ob das auch funktioniert↓.]

Der Student schaut sich kurz um und wendet sich dann an alle Schüler.

SPm5-2: [<<f> Passt↑!

<<ff> Seid ihr bereit↑?]

Die Schüler bejahen dies. Der Student gibt das Startsignal.

SPm5-2: [<<ff> Auf die Plätze, fertig↑]

(Pfiff)

Die Schüler laufen los, das Spiel beginnt. Die Gesprächssituation ist beendet. Während des Spiels steht der Student am Spielfeldrand und beobachtet. Ab und zu schmunzelt er darüber, was am Spielfeld passiert.

Gespräch 15

SPm5-2 unterbricht das Spiel durch einen langen Pfiff und wendet sich an die Schüler.

SPm5-2: [<<ff> Ok↑=

erster Durchgang hat Gruppe 1 gewonnen↑

(---)

He↑=

<<all> Kurze Trinkpause, geht was trinken und dann treffen wir uns noch einmal zur Teambesprechung↓!]

Die Schüler verlassen das Spielfeld und gehen zur nahe gelegenen Sanitäranlage auf dem Sportplatz um etwas zu trinken. Die beiden Studenten besprechen untereinander, was sie während der Taktikbesprechung mit den Schülern ansprechen möchten. SPm5-2 holt die Schüler mit einem kurzen Pfiff aus der Trinkpause zurück.

SPm5-2: [<<f> Geht zu euren Teams zusammen, für die Taktikbesprechung↑!]

Die Schüler finden sich in die Teams und beginnen zu diskutieren. Der Student wendet sich noch mal an die Schüler.

SPm5-2: [<<p> Ok, kommt mal zusammen↑!]

SPm5-2 *(Zu einem Schüler):* [<<f> He, ihr geht auch noch zusammen↑.=

K. mit dem M., kommt zusammen↑!]

(Zu dem Team)

<<p> He Frage↓.=

<<all> Was hat bei euch gut funktioniert, jetzt↓?]

Die Schüler meinen, dass alles gut funktioniert hätte. Der Student hakt nach.

SPm5-2: [<<f> Wa‘

(---)

was‘

(---)

aufzählen↑!]

Die Schüler meinen, dass sie zehn Leute gefangen haben, was ein gutes Ergebnis sei. Der Student steigt darauf ein.

SPm5-2: [<<f> Ok↑.=

Aber was ist, wenn man gefangen ist↑?=

<<all> Wenn drei Leute gefangen sind, auf was müsst ihr dann eher schauen, was ist dann wichtig↑?]

Ein Schüler meint, dass das Verteidigen dann besonders wichtig sei. Der Student wiederholt.

SPm5-2: [<<f> VERTEIDigen, und↑?

(-)

<<p> Dass man‘]

Die Schüler nennen verschiedene Aspekte auf die der Student nicht hinaus wollte. Er gibt daher die Lösung.

SPm5-2: [<<f> Dass man sie befreit↑=

oder↑?]

Die Schüler diskutieren verschiedene Spielvarianten. Der Student hört zu und kommentiert ab und zu mit „Genau!" und „Ja, das stimmt!", „Voll!" Dann gibt er den Studenten neue Informationen.

SPm5-2: [<<f> <<all> Aber wir werden jetzt eine neue Taktik

(.)

und zwar muss mindestens drei, vier Meter Abstand von diesem Kegel halten↓=

die Verteidiger↓.=

<<acc> Also das werden wir jetzt neu einführen, sonst ist es schwierig zum Befreien↓.

(--)

Ok↑=.

Aber, was super funktioniert hat, finde ich↑

(---)

Ablenkungsmanöver↓.=

<<acc> Du bist einmal nach vorne gegangen, hast alle so an dich gezogen und das ist super

(---)

Das hat super funktioniert↓=

oder↑?]

Die Schüler sprechen daraufhin noch einmal im Team darüber, was sie machen könnten. Der Student unterbricht sie dabei relativ schnell wieder.

SPm5-2: [<<p><<all> Also wir spielen noch einen Durchgang, macht euch noch einmal kurz aus↑']

Die Schüler sprechen miteinander. Der Student informiert einstweilen seinen Kollegen und die Schüler über die neue Regel, dass man drei Meter Abstand zum Hütchen halten muss. Ein Schüler kommt daraufhin zum Studenten F und fragt ihn, ob man das Hütchen umkicken und dann den Ball nehmen dürfe. Der Student antwortet darauSPm5-2:

SPm5-2: [<<f> Nein, man muss vorher wieder zurück in die eigene Hälfte↓.]

Ein Schüler wiederholt, was der Student gesagt hat. Diese bestätigt das und befragt die Schüler gleich zu ihrer Taktik.

SPm5-2: [<<f> Genau↑!=

<<all> Habt ihr wieder dieselbe Strategie oder was verändert↑?]

Ein Schüler antwortet, dass sie ungefähr die gleiche hätten. Der SPm5-2ährt auf diese Antwort hin fort, indem er sich an alle Schüler wendet.

SPm5-2: [<<p> Ok, passt↓!

<<ff> Seid ihr bereit?]

Die Schüler reagieren nicht auf diese Frage, sodass der Student kurz wartet und dann das Spiel startet.

SPm5-2: [<<ff> Ok↑.

Auf die Plätze↑

(--)

fertig↑]

(Pfiff).

Das Spiel beginnt mit dem Pfiff. Die beiden Studenten beobachten das Spiel wiederum vom Spielfeldrand aus. Ab und zu lachen sie darüber, was auf dem Spielfeld passiert.

Gespräch 16

Der SPm5-2 unterbricht das Spiel mit einem langen Pfiff, nachdem ein Team alle Flaggen der Gegner stehlen konnten. Da noch Zeit übrig ist, meint der Student zu seinem Kollegen, dass sie noch einen Durchgang machen können. Die Studenten besprechen, ob es eine gute Idee wäre, mit zwei Bällen zu spielen, da ja nur mehr ein paar Minuten Unterrichtszeit zur Verfügung stehen würden. SPm5-2 meint dazu, dass sie solange spielen könnten, wie Zeit übrig ist und jenes Team gewonnen hätte, dass in dieser Zeit mehr Bälle ergattern würden. Sie können sich darauf einigen, sodass SPm5-2 sich an die Schüler wendet.

SPm5-2: [<<f> He↑

(.)

Kommt noch einmal kurz zusammen↑!]

Einige Schüler meinen sofort zum Studenten, dass ihre Taktik nicht so gut gewesen wäre. Der Student reagiert darauf.

SPm5-2: [<<f> Da ist was schief gelaufen↓=

oder↑?]

Die Schüler bestätigen dies, der Student hakt nach.

SPm5-2: [<<f> Was ist schief gelaufen↓?]

Die Schüler meinen, dass sie dies ihren Mitspieler J fragen sollten. Da dieser noch weit entfernt von der Gruppe steht, holt der Student ihn her.

SPm5-2: [<<f> He, kommst du auch kurz bitte↓?

(---)

Was war das Problem↑?=

Was ist schief gelaufen↓?]

Ein Schüler antwortet darauf, dass die Angreifer alle gefangen wurden. Der Student geht darauf ein.

SPm5-2: [<<p>Ok↓.=

<<all> Ihr seid alle gefangen worden und wart auf einmal alle im Gefängnis↓.=

Und das ist schwierig, ja↓!]

Die Schüler überlegen, was nicht funktioniert hat. Der Student hilft ihnen weiter.

SPm5-2: [<<p>Ok↑=

<<f> soll ich euch von außen was sagen↑?

(--)

<<all> Beim ersten Spiel habt ihr einen TOTALangriff gemacht einen überlegten

(.)

<<rall> und beim zweiten wart ihr zögerlicher und die haben euch dann trotzdem gefangen↓.

<<f> Überlegt euch bitte als Angreifer einen Spielzug

(.)

wie ihr angreifen wollt und zieht das dann durch↓=

ok↑?

(--)

<<all> Besprecht das und ich frage euch dann, was ihr vorhabt↓!]

Die Schüler beginnen zu diskutieren. Ein Schüler meint dazu, dass es gar nicht möglich wäre im Spiel zu verteidigen, weil man auf der eine Seite des Spielfeldes nicht stehen könne, weil da das Hütchen sei und auf der anderen Seite würden sie immer raus aus dem Feld laufen und dann links wieder hinein. Der Student antwortet darauf.

SPm5-2: [<<pp> Das stimmt↓=

<<cresc> aber das ist für beide Mannschaften gleich↓!]

Der Schüler antwortet, dass er das schon wissen würde nur das Rein- und Rausrennen aus dem Feld würde ihn nerven. Der Student antwortet.

SPm5-2: [<<pp> Ok↓

(---)

<<f> <<all> aber es ist für <<dim> beide Mannschaften gleich»!]

Der Schüler erklärt noch einmal, dass er auch in das Feld hineinrennen könnte, damit er im mittleren Teil wieder rausrennt. Der Student antwortet wieder:

SPm5-2: [<<f> Ja↑

(--)

<<dim> es ist für beide Mannschaften gleich↓!]

Dann geht er nicht mehr auf den Schüler ein, sondern wendet sich an das Team.

SPm5-2: [<<p> So ok, habt ihr eine Taktik↑?]

Ein Schüler des Teams erklärt, dass dieses Mal keiner nach vorne laufen würde.

SPm5-2: [<<p> <<all> Ok, schauen wir, ob es funktioniert↑!

<<ff> Passt↑!=

Ok↑

(---)

<<ff> auf die Plätze↑

(---)

fertig↑]

(Pfiff).

Mit dem Pfiff beginnt das Spiel noch einmal. Die Studierenden stehen wieder als Beobachter am Spielfeldrand.

Gespräch 17

Der Student beendet das Spiel mit einem Pfiff. Er bittet die Schüler, alle Materialien vom Feld einzusammeln und zu ihm zu bringen. Danach holt er die Schüler noch einmal zusammen.

SPm5-2: [<<p> He, gehen wir'

<<all> Wir treffen uns noch einmal gemeinsam↓!]

Nach ein paar Sekunden wendet er sich noch einmal an die Schüler:

SPm5-2: [<<f> Ok↑

(.)

<<all> nehmt jetzt noch einmal kurz Platz, wir machen noch eine Abschlussbesprechung↓.]

Einige Schüler sind noch dabei ein paar Materialien aufzuräumen. Die anderen Schüler setzten sich um den Studenten im Kreis auf. Der Student wendet sich an die Schüler, die noch ein paar Schleifen bringen.

SPm5-2: [<<p> So.↓

(.)

Schleife bitte zu mir↑

(-)

<<all> Und setzt euch bitte noch einmal kurz zusammen↓.

<<f> X↓!

(.)

Schleife zu mir und Hütchen da rauf↓!]

Die Schüler diskutieren einstweilen untereinander, warum sie gut oder nicht so gut gespielt hätten. Nachdem der Student alle Spielmaterialien verstaut hat, steigt er ins Gespräch ein.

SPm5-2: [<<f> Ok↓

(--)

Passt↓=

psscht.=

Ein paar kurze Worte↑

(---)

Hat es euch gefallen↑?=

Hat das Spaß gemacht↑?]

Die Schüler bestätigen dies, einer meint, dass er noch weiterspielen möchte. Der Student geht nicht weiter drauf ein, sondern fährt fort.

SPm5-2: [<<f> Was habt ihr heute gelernt↑?]

Die Schüler nennen „Fangen“, „Fair Play“, „im Team spielen“. Der Student wiederholt aufzählend:

SPm5-2: [<<f> Team Play, Taktik↑=

und was ist wichtig für Taktik↑?]

Die Schüler wissen nicht gleich was er meint, der Student wiederholt.

SPm5-2: [<<f> <<all> Wie macht man Taktik↑?=

Absprechen↓

(.)

Probleme anschauen↑

(.)

schauen, was man verbessern kann↓=

Ja↑?]

Der Schüler fragt, ob sie nächstes Mal wieder dieses Spiel spielen könnten. SPm5-1 meint dazu:

SPm5-1: [<<f> Das kommt darauf an, was die Kollegen machen↓!]

SPm5-2 geht nicht auf diese Frage ein, sondern fährt in seiner Reflexion der Studentinhalte fort.

SPm5-2: [<<f> Aber man kann Ziele‘

(.)

<<all> Ihr habt gelernt, dass man Ziele erm‘

(---)

äh

(---)

erreichen könnt

(.)

<<all> indem ihr einfach eure Strategie verbessert, optimiert, anpasst↓.=

Aber ihr habt das super gemacht, ich hab echt gemerkt ihr habt

(.)

sicher was dazugelernt und wünsche euch noch ein schönes↑ ‘

(---)

Eine schöne Woche↓!

<<f> Passt↓.=

<<all> Danke für das Mitmachen↓!]

Mit diesem Worten ist die Einheit beendet, die Schüler holen ihre Schlüssel und gehen in die Garderobe.

Transkription 6

Ort der Aufnahme: Sportplatz, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 14:00-15:30 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 3
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 6
Gesamtdauer der Aufnahme: 01:12:36
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 10. Dezember 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Die Unterrichtseinheit findet auf dem Sportplatz im Freien statt. Während die Studentin, die mit einer Kollegin die Einheit im Teamteaching leitet mit einigen Schülern die Materialien für das Aufwärmen herrichtet, ist die zweite Studentin noch nicht da. Einige Schüler spielen auf dem Rasen Fußball. Die Studentin am Platz schickt die Schüler, nachdem sie die Station für das Aufwärmen aufgebaut hat, noch etwas trinken, um zu vermeiden, dass die Schüler gleich in der ersten Zeit der Unterrichtseinheit Durst bekommen. Obwohl ihre Kollegin noch nicht da ist, ruft die Studentin die Schüler, die mit einem Volleyball Fußball spielen zu sich, damit diese zu ihr kommen und die Unterrichtseinheit beginnen kann.

SPf6-1: [<<ff> Burschen↑!=

Das ist ein VOLLEYball, mit dem spielt man nicht FUSSball↑!

(---)

Kommt gleich alle her bitte, wir treffen uns jetzt da↓!=

Nehmt die BÄLLE mit↑!

(---)

J↑=

Was habe ich denn gerade gesagt↑?]

Der Schüler meint, dass er schließlich den Ball mitnehmen soll und er ihn deshalb mit den Füßen vor sich kickt. Die Studentin reagiert darauf.

SPf6-1: [<<ff> Ja was ist das für ein Ball hab ich gesagt↑?]

Der Schüler antwortet, dass dies ein Volleyball sei. Die Studentin meint dazu:

SPf6-1: [<<ff> Ja RICHTIG, den spielt man nicht mit dem FUSS↓=

oder↑?]

Ein anderer Schüler wirft ein, dass sie solche Experten seien, dass sie auch mit dem Fuß spielen könnten. Die Studentin antwortet:

SPf6-1: [<<f> Dann kannst du ihn WERFEN, aber nicht mit dem Fuß spielen↓!

(---)

<<ff> Die zwei Bälle wieder in den Korb bitte↑!]

Gespräch 2

An dieser Stelle ist auch die zweite Studentin da. Ihre Kollegin meint, dass sie die Schüler eben erst noch etwas trinken geschickt hat, sie aber jetzt schon anfangen könnten. Die Schüler kommen in diesem Moment zu den Studentinnen zurück. SPf6-1 spricht.

SPf6-1 (Zu einem Schüler): [<<f> Ist noch wer drüben beim Trinken↑?

(---)

<<ff> Bist du der letzte↑?

(--)

Bist du der letzte↑?]

Der Schüler meint, dass noch ein Mitschüler fehlen würde.

SPf6-1: [<<p> Einer kommt noch↓.=

Ok↓.=

Machen wir gleich einen Sitzkreis bitte↑?]

An dieser Stelle schaltet sich die zweite Studentin ein.

SPf6-2: [<<p> Ja kommt ihr alle her bitte↑?

Und

(---)

Setzt euch alle mal in einen Kreis↓.]

Die Schüler rutschen zusammen, bis sie in einem Kreis sitzen. Ein Schüler hält noch einen Ball in der Hand, den ihm die SPf6-1 abnimmt.

SPf6-1: [<<p>Ball zu mir↑!

(---)

Nimmst du ihn auch gleich bitte↑?=

In den Korb hinein↓, danke!

Als alle Bälle schließlich weggeräumt sind und alle Schüler vor den Studentinnen sitzen, beginnt SPf6-2 zu sprechen, die einen Ball in den Händen hält.

SPf6-2: [<<p> Gut↓.=

Passt↓.

Hallo↑

(.)

ich bin die SPf6-1↑.

(---)

Das ist meine Kollegin↑]

SPf6-1 [<<f> Die SPf6-2↑.

<<len> Wie ihr gemerkt habt, wir haben einen Ball↑!

(--)

<<dim> Immer nur der darf sprechen, der den Ball hat↓=

Ok↑?

(.)

<<f> Wir stellen euch heute mal das Thema VOR, was wir heute vorhaben mit euch↑.]

SPf6-2 spricht weiter.

SPf6-2: [<<f> Probieren wir das mal.

(.)

<<len> Wir machen das dann nachher bei den Reflexionen auch so dass immer der redet

(.)

der den Ball hat

(.)

und die anderen hören zu↓=

Ok↑?

(unverständlich)]

Ein Schüler möchte den Ball haben, die Studentin wirft ihm den Ball zu. Der Schüler fragt, wann sie den reflektieren würden. Er passt den Ball wieder zur Studentin zurück, die daraufhin zu sprechen beginnt.

SPf6-2: [<<p> Wir reflektieren zwischendurch immer wieder↓=

ja↑?

(-)

Gut↓.

<<f> Dann machen wir was zum <<dim> Thema Laufen und

(---)

äh

(--) Wurf↑.=

<<all> Was ihr dieses Semester gemacht habt und wir schauen uns vor allem an, was habt ihr schon gelernt

(.)

was wollt ihr noch lernen, was hat euch etwas gebracht FÜR das Lernen↓=

ok↑?

<<f> So↓.

(.)

Gibt es noch etwas zu sagen↑?]

Gespräch 3

Keiner der Schüler möchte etwas sagen. Die Studentin SPf6-1 schaltet sich ein.

SPf6-1: [<<f> Ja↑

(---)

machen wir gleich eine kurze Runde↑=

Weiß wer was↑?

<<dim> Oder weiß wer was↓

(---)

was habt ihr gelernt dieses Semester↑?=

Wer will, möchte was sagen↑?]

Keiner der Schüler zeigt auf oder antwortet auf diese Frage. Die Studentin fragt nach.

SPf6-1: [<<f> Niemand↑?

(-)

Habt ihr nichts gelernt↑?

(--)

Nein↑?]

Ein Schüler meint leise, dass sie fast nichts gelernt hätten. Die Studentin reagiert darauf, indem sie dem Schüler den Ball zu passt, damit dieser die Erlaubnis hat, um zu sprechen. Der Schüler spricht nun laut aus, dass sie nichts gelernt hätten. Die Studentin antwortet darauf.

SPf6-1: [<<f>Ok↓=

INTEREssanter Kommentar↑!

(--)

was

(--)

äh

(--)

was hättet ihr lernen wollen↑?]

Ein Schüler meint, dass sie eh alles können würden. Die Studentin fragt nach.

SPf6-1: [<<f> Was könnt ihr alle↓?]

Der Schüler antwortet, dass alle Schüler aus der Klasse Laufen und Werfen können würden. Die Studentin fragt weiter.

SPf6-1: [<<f>Noch wer was sagen↑?]

Ein Schüler fragt, ob man Fußball oder so was lernen könne.

SPf6-1: [<<f> Aha↑.=

Ok↑!=

Gut↑!]

Die Schüler sagen daraufhin nichts mehr, was mit der eigentlichen Frage nach den Lerninhalten dieses Semesters zu tun hat. Die Studentin fährt daher fort und beantwortet die Frage eines Schülers, der wissen möchte, ob sie heute barfuß spielen könnten.

Gespräch 4

SPf6-1: [<<f> Also wir haben LAUF und WURF heute geplant↑

(.)

<<rall> und beim Sprinten auf dem Tartan ist das nicht so lustig↓

(.)

ohne Schuhe↓=

Deshalb besser Schuhe anlassen↓.=

Ok↑!

Gut↑!=

WIR starten mit einem AufwärmSPIEL.

(-)

Das nennt sich

(---)

äh

(---)

»SHERIFF und Robbin Hood«↑]

Ein Schüler unterbricht die Studentin und meint, dass sie sich nicht an die Regeln hält, da sie gesprochen hat ohne den Ball in der Hand zu halten. Die Studentin reagiert darauf.

SPf6-1: [<<f> Ja, das ist richtig, aber jetzt wollte ich euch das Spiel erklären↑.=
Ok, dann nehme ich den Ball↓.
(-)
<<f> So besser↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin spricht weiter.

SPf6-1: [<<p> Sehr gut↓.=
Also
(---)
ähm
(--)
ihr seid↑
(---)
<<len> also die ganze Gruppe bestimmt zwei Sheriffs↑
(.)
die Sheriffs gehen dann einmal hinter die Ecke↑
(--)
und die RESTLICHE Gruppe, die noch da ist, sie bestimmt dann einen Robbin Hood↑
(---)
Die zwei Sheriffs sind die Fänger↑
(.)
und der Robbin Hood ist der ERLÖSER↓.
(-)
Ok↑?
<<acc> Wenn der Robin Hood entlarvt wird und gefangen wird
(.)
ist das Spiel aus↓.=
Das heißt der muss so erlösen, dass die zwei Fänger↑
(.)
die zwei Sheriffs nicht MERKEN, wer der Robbin Hood ist↓=
ok↑?]

Ein Schüler fragt, wie man erlösen könnte. Ein anderer Schüler wiederholt, dass man den Robbin Hood fangen müsste, damit das Spiel zu Ende sei. Die Studentin sagt dazu:

SPf6-1: [<<f> Genau↓=
wenn man den fängt, dann
(--)
ist das Spiel aus↓.=
Wie erlöst man↑?=
Habe ich gerade erklärt↑
(.)
SO
(.)
dass es die zwei Fänger NICHT sehen↓.
(-)
Also im Endeffekt könnt ihr auch vorbeigehen und nur so kurz berühren↓.=
Sie müssen nur wissen, dass sie jetzt erlöst sind↓.]

Ein Schüler meint, dass es dann ja ausreichen würde, wenn sie nur kurz am T-Shirt anziehen. Die Studentin meint dazu:

SPf6-1: [<<f> Nein anziehen ist zu wenig↓=
Ok↑?
(.)
Gut↑!=
Wer sind die zwei Sheriffs↑?]

Keiner der Schüler möchte Fänger sein. Die Studentin reagiert darauf:

SPf6-1: [<<p> Gut, dann bestimme ich zwei↑!
Eins
(-)
zwei↑!] (Zeigt auf die Schüler)

Ein Schüler schreit, dass er Robin Hood sein will. Die Studentin reagiert nicht darauf, sondern sagt zu den zwei Fängern:

SPf6-1: [<<f> So↑
ihr zwei geht jetzt einmal um die Ecke, ganz kurz↑!]

SPf6-2 geht mit den Schülern vom Spielfeld. Studentin SPf 6-1spricht mit der restlichen Gruppe weiter.

SPf6-1: [<<f> Und ihr müsst jetzt einen Robbin Hood bestimmen↑!

(-)

GEMEINsam↓!]

Ein Schüler fragt nach, ob man sich, wenn man gefangen ist, nicht mehr weiter bewegen dürfe. Die Studentin bestätigt dies.

SPf6-1: [<<f> Ja genau↓!

(--)

Dann ist man versteinert↑!]

Die Schüler besprechen, wer der Robin Hood sein soll. Nach ein paar Sekunden fragt die Studentin nach.

SPf6-1: [<<f> Also↑?

(--)

Wer ist der Robin Hood↑?]

Die Schüler diskutieren weiter. Die Studentin fragt daher noch einmal genauer nach.

SPf6-1: [Hm↑?

(--)

J. ist Robin Hood↑?]

Der gemeinte Schüler bestätigt die Vermutung der Studentin. Die Studentin möchte wissen, wie die Entscheidung gefallen ist.

SPf6-1: [<<f>Ok↓=

Habt ihr das‘

wie habt ihr das jetzt GEWÄHLT, dass der J. der Robin Hood ist↑?]

Ein Schüler meint, dass er es sein wollte. Ein anderer merkt an, dass der gemeinte Mitschüler gerne läuft. Die Studentin wiederholt.

SPf6-1: [<<f> Er wollte es sein↑?

(-)

Er läuft gerne↑?]

Ein weiterer Schüler meint, dass sein Mitschüler so viel Energie hätte, die er irgendwie loswerden müsste.

SPf6-1: [<<p>Ok↓!

(---)

Ok↓!=

Alles klar↑!=

Gut↑!]

Studentin SPf6-2 die mit den zwei Fängern vom Spielfeld gegangen ist, kommt wieder mit ihnen zurück. Als die beiden Fänger da sind, verteilen sich die Schüler auf dem Spielfeld. Das Spiel beginnt. Als die Studentin SPf6-1 allerdings bemerkt, dass einige sich zu weit weg aus dem Spielfeld gestellt hat, interveniert sie.

SPf6-1: [<<ff> So↑.=

Spielfeld geht nur bis zu dieser‘

bis zur orangen‘

die orangen Hütchen↓=

ja↑?

(---)

Leute↑!=

Ihr müsst da ins Feld gehen↑!]

Die Schüler reagieren nicht. Die Studentin wiederholt.

(Pfiff)

SPf6-1: [<<ff>Hallo↑!=

Wir haben ein SPIELfeld↑!

(---)

Wir haben ein SPIELfeld↑!]

Einige Schüler kommen noch mal zu ihr und fragen sie, was passiert, wenn man gefangen ist und ob es richtig sei, dass man einfach stehen bleiben müsste. Die Studentin antwortet:

SPf6-1: [<<f> Einfach stehen bleiben↓!=

Genau so ist es↑!=

So weiter geht es↑!]

Das Spiel beginnt wieder. Die beiden Studentinnen stehen dabei am Spielfeldrand und beobachten. Dabei besprechen sie auch den nächsten Schritt im Unterrichtsgeschehen. Die Studentinnen spielen insgesamt drei Durchgänge dieses Spiels. Nachdem das letzte Spiel beendet ist, holen sie die Schüler wieder zu sich her.

Gespräch 5

SPf6-1: [<<f>Gut↑!=

Schleifen zu mir bitte↑!]

Ein Schüler bettelt, ob sie nicht noch eine Runde spielen dürften. Die Studentin antwortet darauf.

SPf6-1: [<<p>NEIN!=

Jetzt ist es genug↓

(.)

jetzt haben wir eh drei Runden gespielt↑!]

Studentin SPf6-2 bestätigt dies und holt die Schüler für den nächsten Unterrichtsinhalt zusammen.

SPf6-2: [<<f> So kommt jetzt alle mal her

(.)

wir machen einen großen Kreis↑

(---)

nein kein Oval, sondern einen Kreis↑.=

Schaut, dass ihr ein bisschen Platz zu eurem Nachbarn habt↑

(.)

wir werden uns jetzt da ein bisschen mobilisieren↑.]

Die Schüler beginnen daraufhin zu maulen, dass sie das nicht machen wollen würden. Die Studentin reagiert nicht darauf, sondern fährt fort, die Übungen anzuleiten. Dabei spricht sie und zeigt gleichzeitig vor. Durch die Kommentare und Anmerkungen der Studentinnen während der Übungsausführung ergibt sich eine Gesprächssituation.

SPf6-2: [<<p> Heben wir mal das Knie↑

(.)

Fuß hängt nach unten↑

(.)

und nach außen drehen↓!]

Die Schüler stehen vor der Studentin und machen ihre Bewegungen nach.

SPf6-2: [<<p>Genau↓!

(.)

Und dann auch in die andere Richtung↑!]

SPf6-2: [<<p> Wir drehen die Fußgelenke auch in die andere Richtung↑!]

Übungswechsel

SPf6-2: [<<p> Ok↓=

und dann noch die Hüfte↑

(.)

nach VORNE und nach innen↑=

Hüftgelenke↑!

(.)

Genau↓!]

Die Schüler sind teilweise bei dieser Übung sehr instabil und verlieren des Öfteren das Gleichgewicht. Die Studentin reagiert darauf.

SPf6-2: [<<f>So↑.=

Äh

(.)

<<all> ganz kurz↑.=

Wenn ihr, wenn ihr wackelt, dann ist es besser ihr haltet euch an, bei eurem Nachbarn

(.)

und macht das so↓

(-)

Damit ihr es wirklich SCHÖN

(.)

ausführen könnt↓=

ja↑?=

Dass ihr einen großen Kreis macht↑

(.)

genau↓!

(--)

Und stellt euch vor, ihr wollt einen Kreis↑

(.)

einen Kreis beschreiben mit dem Bein↓=

ok↑?=

Und dann dasselbe ZURÜCK↓!]

Die Schüler machen die Bewegung nach. Dabei kommt zwischen ihnen die Diskussion auf, was Adduktoren sein könnten. Einer der Schüler meint, dass das sowas wie die Beinstrecker sein würden. Studentin SPf6-1 greift die Diskussion auf und fragt nach.

SPf6-1: [<<f> Was sind die Adduktoren↓?]

Ein Schüler wiederholt, dass die Adduktoren ähnlich der Beinstrecker sein würden. Dabei beugt und streckt er das Bein und meint, die einen Muskeln würden das machen (streckt das Bein) und die anderen würden das machen (beugt das Bein). Die Studentin antwortet dazu:

SPf6-1: [<<f> <<len> Die ABduktoren sind die, die das Bein WEGspreizen

(.)

und die ADduktoren sind die, die das Bein HERholen↓.

(--)

Das heißt, wenn du DIESE Bewegung machst↑

(.)

trainierst du die INNENseite also hast du die ADduktoren

(.)

und wenn du DIESE Bewegung machst <<acc> <<dim> hast du die Außenseite

(.)

also die Abduktoren↓=

ok↑?]

Nachdem Studentin SPf6-1 mit dem Sprechen fertig ist, sagt Studentin SPf6-2 die nächste Übung an.

SPf6-2: [<<f> <<all> Jetzt machen wir dasselbe noch mit dem anderen Bein↑=

Also Fußgelenke zuerst↑!

Nach innen drehen↑

(.)

nach AUSSEN drehen↑

(.)

und wieder schauen, dass ihr mit dem FUSS einen KREIS beschreibt↓.=

Genau↓!

(---)

Ganz herziehen die Zehe zum Schienbein↑

(.)

und dann nach unten strecken↓.=

Genau↓!=

<<f> Und dann dasselbe‘

(.)

<<p> hoppla

(.)

mit dem Knie↑.=

Genau↑!=

Zuerst nach innen einen großen Kreis↓.]

Ein Schüler fällt fast um. Die Studentin reagiert darauf.

SPf6-2: [<<f> Genau und wenn es wieder schwieriger ist

(.)

dann

(.)

dann beim Nachbarn anhalten↑=

<<all> Und ALLE machen mit bitte↓!=

<<len> Einen Kreis machen↓=

genau↓!=

Und ANDERE Richtung↓!]

SPf6-2: [<<ff> <<all> Greift einmal mit einer Hand so auf das Knie und schaut, dass das Bein so bleibt↑!

(.)

Genau↑!=

Und jetzt macht ihr die Bewegung nur aus dem KNIEgelenk↓=

ok↑?=

Also nicht von da OBEN erst einmal↑

(.)

sondern nur aus dem Kniegelenk↓.

(---)

<<p>Genau↓

(-)

<<f> Und dann das ganze aus der Hüfte↑!=

<<p> Hände nach hinten geben↑.]

Die Schüler verziehen bei dieser Übung die Gesichter und stöhnen ein bisschen. Die Studentin reagiert nicht darauf, sondern ändert nur die Bewegungsrichtung.

SPf6-2: [<<f> Ja und dann nach vorne↓!]

Ein Schüler kommentiert, dass damit nun die Adduktoren trainiert werden würden. Studentin SPf6-1 *greift das auf.*

SPf6-1: [<<f>Richtig!↑

(--)

Sehr stark!↓=

Ich habe gedacht ihr habt nichts gelernt↑

(.)

jetzt hast du schon wieder was gelernt↓!]

Die Schüler beginnen daraufhin zu maulen. SPf6-2 geht nicht weiter darauf ein, sondern sagt den nächsten Übungswechsel an.

SPf6-2: [<<f>Gut↑.=

Und dann↑

(--)

strecken wir uns alle ganz hinauf

(.)

<<all> ganz ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, ganz strecken, GANZ lang machen und mit den Händen nach OBEN greifen↑.]

Ein Schüler meint dazu, dass man sich vorstellen solle, man würde Äpfel pflücken. Studentin SPf6-1 *bestätigt dies.*

SPf6-1: [<<f> Richtig↑!=

Äpfel pflücken↑!=

Genau↑]

Auch SPf6-2 greift den Kommentar des Schülers auf.

SPf6-2: [<<ff> Genau

GANZ hinauf zu den HÖCHSTEN Äpfeln↓=

<<p> alle machen mit↑!]

Übungswechsel

SPf6-2: [<<f> Ok↑

(.)

genau↑=

<<all> und wir machen noch Schultergelenke↑!

(.)

Jetzt machen wir mal nur die Schulter↑.=

Zu den OHREN herziehen↑=

und wieder hinunter in

(-)

Kreisform↓.

(-)

Zu den Ohren ziehen↑=

Genau↑!]

Studentin SPf6-1 *kommt noch einmal auf die vorherige Übung zu sprechen, indem sie den Schülern eine Frage stellt.*

SPf6-1: <<f> [Was ist das ÄPFELpflücken, was da jetzt gerade wer gesagt hat↓?=

Warum hilft das beim Lernen↓?]

Ein Schüler ist verwundert, dass es um das Lernen geht und fragt noch einmal nach. Ein anderer Schüler meint, dass Äpfel gut schmecken würden. Die Studentin verneint diese Aussagen. Studentin SPf6-2 *wechselt einstweilen die Übung.*

SPf6-2: [<<f> So↑=

Und jetzt machen wir das Ganze auch noch nach HINTEN↓!]

SPf6-2 fragt noch einmal nach.

SPf6-1: [<<f> Warum hilft das↑?]

Die Schüler nehmen die Frage nicht ernst, sodass einer darauf antwortet, dass sie dann besser beim Äpfelpflücken seien. Die Studentin fragt daher nicht noch einmal nach, sondern beantwortet ihre Frage selbst.

SPf6-1: [<<f> Das ist eine so genannte METAPHER↓!

(.)

Man kann sich was VORStellen darunter↓!]

SPf6-2: [<<f> Schultern zu den Ohren ziehen↓!]

SPf6-1: [<<f> <<all> Fast jeder von euch hat wahrscheinlich schon einmal was von einem BAUM runter gepflückt↑

(.)

und deshalb weiß JEDER sofort, wenn man sagt »Äpfelpflücken« was gemeint ist↓.]

Studentin SPf6-2 *ergänzt.*

SPf6-2: [<<f> <<all> Genau so kann man sich das vorstellen, dass man sich wirklich ganz nach oben streckt↓.=

Ja↑?

(--)

<<cresc> So↓=.

Jetzt machen wir noch↑‘

(-)

jetzt machen wir noch

(.)

die ARME↑!

(.)

Und zwar habt ihr letztes Mal↑

(.)

habt ihr euch schon gegenseitig BEIgebracht, <<rall> dass man

(.)

<<acc> einen Arm nach vorne und einen Arm zurück bewegt↑.=

Wenn ihr das könnt, könnt ihr es so machen↑

(.)

<<cresc> wem das noch ein bisschen zu schwer ist, der macht beide Arme gleichzeitig nach vorne↑

(.)

und nachher dann beide Arme nach hinten↓.

Ja↑?=

Das ist auch ok↓!=

<<p> Aber große Kreise↓!=

Genau↑!

(.)

ODER

(.)

gegengleich↓=

ja↑?

(.)

Aber BEIDE Arme in beide Richtungen, das ist wichtig↓.=

Andere Richtung↑!]

Gespräch 6

SPf6-2: [<<f>Ok↓.

<<ff> Und dann ausschütteln↑=

genau↓!]

Die Studentin beendet die Übungen und merkt zu ihrer Kollegin an, dass sie schnell ein vorbereitetes Arbeitsblatt holen würde. Sie bittet sich außerdem, die Schüler in Dreiergruppen einzuteilen. Studentin SPf6-1 *bejaht. Die Studentin* SPf6-2 *wendet sich noch kurz an die Schüler.*

SPf6-2: [<<f> Ich komm gleich↑.=

Die SPf6-1 teilt euch schnell ein↓!]

Studentin SPf6-2 entfernt sich von der Gruppe, Studentin SPf6-1 übernimmt.

SPf6-1: [<<ff>So↓.=

Bis drei durchzählen↑!

(---)

Nein, nicht bis drei durchzählen↓=

machen wir einfach so↑!]

Die Studentin nimmt die Einteilung der Gruppen selbst vor, indem sie immer drei Schüler in eine Gruppe zusammenschickt. Die Schüler maulen dabei herum und sind mit der Gruppeneinteilung nicht einverstanden. Die Studentin lässt sich dadurch allerdings nicht beirren und fährt fort.

SPf6-1: [<<f> Eins, zwei, drei

(.)

eine Gruppe↑.=

Eins, zwei, drei

(.)

eine Gruppe↑

(.)

eins, zwei, drei eine Gruppe↑.=

Eins, zwei, drei, vier↓

(.)

eine Gruppe↓.

(--)

Ok↑?]

Die Schüler sind nicht einverstanden und versuchen gegenseitig in den Gruppen zu tauschen. In der Zwischenzeit kommt SPf6-2 wieder zu der Gruppe und beginnt zu sprechen.

SPf6-2: [<<f> Hört ihr ganz kurz bitte zu↑?]

Die Schüler reagieren nicht, sondern diskutieren weiterhin, wer ihrer Meinung nach besser in eine andere Gruppe soll. Die Studentin holt die Schüler näher zu sich.

SPf6-2: [<<f> Kommt ihr auch ein Stück her bitte↑?]

Die Schüler gehen zwar auf die Studentin zu, sprechen aber immer noch weiter. Die Studentin wiederholt.

SPf6-2: [<<f> So↓.=

Ganz kurz zuhören bitte↑!

(-)

Wir haben da ein ARBEITsblatt↑

(.)

und jetzt werden wir in Dreiergruppen da die ERSTE Frage beantworten↑

(.)

weil wir machen nachher was zu dem Thema↑

(.)

und Frage zwei und drei↑

(--)

äh

(--)

wird nachher dann beantwortet↓.=

Gut↑?=

Das heißt, nur in Dreiergruppen richtig↑

(.)

und ihr kriegt von mir auch die Stifte dazu↓.=

Ja↑?]

Studentin SPf6-2 ergänzt.

SPf6-1: [<<f> Und ihr schreibt euren Gruppennamen rauf↓!=

Also halt die GruppenNUMMER↓=

<<all> Ihr könnt auch einen auch einen Namen überlegen↓!]

Die Schüler schauen sich die Frage auf dem Zettel an und lesen sich gegenseitig vor, was dort geschrieben steht. Studentin SPf6-2 meint noch:

SPf6-2: [<<ff> Und hier habt ihr die Stifte↓!]

Die Schüler setzen sich mit der Frage auf dem Arbeitsblatt auseinander, was beim Sprinten wichtig ist. Dazu haben die Studentinnen verschiedene konkrete Positionen (Beispiel Tiefstart) und Beobachtungspunkte ausgewählt, die die Schüler nun in der Gruppe beantworten sollen. Die Studentinnen ziehen während der Arbeitszeit zurück, stehen aber für die Beantwortung von Fragen zur Verfügung. Studentin SPf6-1 schaut einmal in ihre Unterlagen, was für den nächsten Unterrichtsschritt vorzubereiten ist. Dann wiederholt sie kurz:

SPf6-1: [<<f> Und schreibt auch oben einen Gruppennamen drauf↓!

(--)

Entweder eine Nummer oder einen Gruppennamen↑.]

Die Schüler sind mit ihrer Arbeit fertig und bringen die Zettel zu den Studentinnen. Studentin SPf6-2 fragt eine Gruppe:

SPf6-2: [<<f> Bei euch↑?=

Hat JEDEr was dazu beigetragen↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin hakt nach.

SPf6-2: [<<f>Wirklich↑?

(-)

Jeder hat was dazugeschrieben↑?]

Die Schüler antworten wiederum mit ja. Die Studentin scheint zufrieden und fährt fort.

SPf6-2: [<<p>Ok↓!

(.)

GUT↓

<<f> Dann sammeln wir die↑ ‘]

Die Studentin unterbricht und fragt ihre Kollegin, ob sie kontrolliert hätte, dass alle Gruppen einen Namen auf das Arbeitsblatt geschrieben hätten. SPf6-1 bestätigt dies, SPf6-2 fährt fort.

SPf6-2: [<<f> Sammeln wir die Blätter wieder ein↓.]

Die Schüler bringen die Blätter zu den Studentinnen. Dabei merken diese, dass doch nicht überall ein Name drauf steht. Fehlende Namen werden ergänzt. Als die Schüler zu lange brauchen fragt Studentin SPf6-1 *nach:*

SPf6-1: [<<f>So↑.=

Was ist jetzt↑?=

Seid ihr fertig↑?]

Die Schüler bejahen und bringen die restlichen Zettel zu Studentin SPf6-1. Studentin SPf6-2 fährt mit dem nächsten Unterrichtsinhalt fort. Dazu geht sie auf die Tartanbahn neben dem Rasen, auf dem sich die Gruppe bis jetzt aufgehalten hat.

SPf6-2: [<<f> Kommt ihr bitte mit↑?]

Einige Schüler sind unaufmerksam und bleiben sitzen. Studentin SPf6-1 interveniert.

SPf6-1: [<<ff> So Burschen↑

(.)

das nächste ist schon angesagt worden↑!

(---)

AUF mit euch↑!]

Die Schüler stehen auf und gehen zu SPf6-2, die bereits auf der Tartanbahn steht. SPf6-1 geht ebenfalls zu ihrer Kollegin.

Gespräch 7

Die beiden Studentinnen beschließen, dass eine kurze Gruppenreflexion stattfinden soll. Studentin SPf6-2 beginnt.

SPf6-2: [<<ff> Machen wir noch mal einen Kreis↑?]

Die Schüler reagieren nicht sofort, die Studentin wiederholt.

SPf6-2: [<<f> Noch einmal niedersetzen↑

(.)

und einen Kreis machen↓!]

Ein paar Schüler stehen noch herum. Die Studentin spricht sie an.

SPf6-2: [<<f> Setzt ihr euch auch noch nieder bitte↑?]

Als endlich alle Schüler sitzen, fährt sie fort.

SPf6-2: [<<f> OK↑.

(.)

Jetzt werden WIR↑

(.)

kurz überlegen↑

(--)

was wir gelernt haben↑.

(.)

Wir werden das wieder so machen mit dem Ball↑=

ja↑?=

<<all> Wie wir das vorher gemacht haben↑

(-)

der der den Ball hat spricht↑

(.)

und die anderen hören aufmerksam zu↓.=

Ok↑?

(.)

So↓!=

Was habt ihr jetzt bei der ersten Frage ausgefüllt↑?=

Also was ist euch↑ ‘

(---)

<<all> Was wisst ihr schon nach diesem Semester↓?=

Was wisst ihr schon vom Sprinten↓?]

Ein Schüler zeigt auf, die Studentin spielt ihm den Ball zu. Der Schüler meint, dass es wichtig ist auf den Boden zu schauen. Dann spielt er den Ball an einen anderen Schüler weiter, der meint, dass die Beine weit auseinander sein müssten. Studentin SPf6-1 versteht ihn nicht und fragt daher nach.

SPf6-1: [<<f>Was meinst du↓?=

Was meinst du damit↓?]

Auch Studentin SPf6-2 fragt nach.

SPf6-2: [Was meinst du damit genau↑?]

Der Schüler versucht zu erklären, was er gemeint hat, findet allerdings nicht die richtigen Worte. Ein anderer Schüler wirft daher ein, dass es wichtig sei, große Schritte beim Sprinten zu machen. Der Schüler bestätigt, dass dies sei, was er gemeint hätte. Studentin SPf6-2 meint dazu:

SPf6-2: [<<f> Genau GROSSE Schritte↓.=

<<dim> EHER große Schritte↓!]

Ein anderer Schüler merkt an, dass man sich beim Sprinten ein bisschen nach vorne lehnen müsse. Studentin SPf6-2 greift die Aussage auf.

SPf6-2: [<<p> VORLAGE, genau↓!=

Ok↑!]

Sie wirft den Ball zu einem anderen Schüler, der meint, dass die Arme gegengleich zu den Beinen beim Sprinten mitgeführt werden müssen. Die Studentin sagt:

669 SPf6-2: [<<f>Ok↑.=

670 Super, ja

671 (.)

672 mit den Armen↑

673 (.)

674 MITZIEHEN↓!]

675 *Sie spielt den Ball weiter, ein Schüler nennt das Laufen auf den Fußballen als wichtigen As-*
676 *pekt für das Sprinten. Die Studentin möchte dazu etwas sagen, ein Schüler wirft ein, dass*
677 *ihm noch etwas eingefallen sei. Die Studentin fährt allerdings fort:*

678 SPf6-2: [<<f> Einen Moment↑!=

679 Habt ihr das gehört↑?

680 (-)

681 Das war etwas Wichtiges↓!=

682 Ja↑?

683 (-)

684 <<all> Auf den Fußballen, nicht auf der ganzen Sohle, <<dim> sondern auf den Fuß-
685 ballen laufen↓.=

686 Du weißt noch was↑?]

687 *Der Schüler bekommt den Ball zugespielt und meint, dass man große und schnelle Schritte*
688 *machen soll. Die Studentin meint dazu:*

689 SPf6-2: [<<f> Große Schritte und

690 (.)

691 <<pp> schnelle'

692 (---)

693 <<f> Fällt noch wem was ein↑?]

694 *Ein Schüler meint, ein gerades Becken würde er noch wichtig finden. Die Studentin weiß*
695 *nicht was er meint und fragt daher nach:*

696 SPf6-2: [<<f> Du meinst↑?]

697 *Der Schüler erklärt noch einmal was er meint. Andere Schüler versuchen ebenfalls nachzu-*
698 *vollziehen, was der Schüler meint, doch keiner versteht ihn. Die Studentin sagt daher:*

699 SPf6-2: [<<p> <<all> Magst es mir zeigen↑?]

700 *Der Schüler steht auf und zeigt auf seinen Bauch. Dazu meint er, dass es an dieser Stelle*
701 *angespannt sein muss. Die Studentin versteht was er meint und präzisiert:*

702 SPf6-2: [<<f> RUMPF, genau↓!

(.)

Den RUMPF stabil halten↓!=

Ja, genau↓!=

<<f> Nicht, nicht

(--)

zum Beispiel so mitdrehen↑

(.)

sondern STABIL bleiben↓.=

Ok↑!]

Ein anderer Schüler merkt an, dass es wichtig sei, dass der Oberkörper nicht eingekrümmt wäre. Die Studentin greift diese Anmerkung auf.

SPf6-2: [<<f> <<len> Genau, super, das ist auch ganz wichtig↓

(.)

KÖRPERSTRECKUNG↓!=

Ok↑=

nicht so laufen↑

(.)

<<pp> sondern schön aufrichten↓

(---)

<<ff> Ok, gut↑!

(.)

Das ist einmal das was ihr bis jetzt schon wisst↑=

ja↑?=

Jetzt machen wir noch ein paar Übungen dazu↑

(.)

<<all> und dann machen wir die weiteren Beispiele vom Arbeitsblatt↑

(.)

<<rall> und dann schauen wir uns das an

(.)

ob noch ein bisschen was dazu gekommen ist↑

(.)

und WAS ihr vor allem noch dazu LERNEN wollt↓.=

Was euch geholfen hat↑

(--)

äh

(--)

beim Lernen↓=

ja↑?=

<<p> Was euch‘=

<<ff> Gibt’s dazu noch Fragen↑?]

Keiner der Schüler meldet sich. Die Studentin fährt daher fort. Sie macht mit den Schülern verschiedene Übungen zum Sprinten. Dabei steht sie vor den Schülern und äußerst sich zu einem Übungsablauf bzw. zeigt gleichzeitig vor was passieren soll. Wenn die Schüler nach einem Durchgang zu ihr zurückkommen, spricht sie ab und zu an, was und warum die Schüler gerade diese Übung gemacht haben und was ihnen dabei auffällt. SPf6-1 steht einstweilen bei der Ziellinie der Laufbahn bis zu der die Schüler laufen sollen.

SPf6-2: [<<p> Ok↓ =

<<f> dann machen wir das einmal↑.

(.)

Steht bitte auf, wir stellen uns hier in einer Linie auf↓

(-)

zwischen den zwei Hütchen↓.]

Die Schüler stehen auf und stellen sich zwischen den zwei Hütchen auf. Einige Schüler brauchen etwas länger, die Studentin interveniert.

SPf6-2: [<<ff> Aufstellen auf einer Linie↑.=

Ihr stellt euch nebeneinander↓.=

Lasst genug Platz↑

(.)

Arme ausstrecken↑.]

Als alle Schüler einen Platz gefunden haben, spricht die Studentin weiter.

SPf6-2: [<<f> Und zwar machen wir das jetzt so↑

(-)

wir starten HIER↑=

wir machen ein paar Laufschulübungen↓.

(-)

Kennt ihr das↑?]

Die Schüler bejahen, die Studentin fährt fort.

SPf6-2: [<<f> Wir laufen alle GEMEINSAM

(.)

das heißt oben wo die SPf6-1 steht↑

(.)

warten wir zusammen↓.

(-)

Erste Übung die wir machen↑

(.)

ist FußKLAPPEN↑.=

Es soll ein Geräusch am Boden machen ↓

(.)

Probiert das mal↑=

zuerst die Zehen HERziehen↑.

(--)

<<p> <<len> Klipp klapp, klipp klapp↑.

(---)

<<f> Und zwar machen wir das jetzt SO

(.)

<<all> dass wir das jetzt machen bis zum ersten Hütchen↑.=

Dann geht ihr in den Sprint über↑=

das heißt konzentriert euch jetzt mal auf das klapp klapp klapp↑.

(unverständlich)

Geht schon los↓!]

Die Schüler laufen los bis zu dem Punkt, an dem Studentin SPf6-1 steht. Beim Zurückgehen zu SPf6-2 meinen einige, dass sich das Laufen auf diese Weise sehr komisch anfühlen würde. Die Studentin greift diese Eindrücke auf.

SPf6-2: [<<f> Ja das ist ein lustiges Gefühl am Anfang↓.]

Als alle Schüler wieder an der Startlinie stehen, spricht sie weiter.

SPf6-2: [<<f>So↓.

(--)

Habt ihr einen Unterschied gemerkt beim Laufen↑?]

Die Schüler reden durcheinander, einer meint, dass es sehr schwierig sei, weil man aufpassen müsse, nicht ins Laufen zu kommen, weil man immer schneller werden würde. Die Studentin reagiert darauf:

SPf6-2: [<<f> Habt ihr gehört was der J. gesagt hat↑?

(--)

Man muss sich konzentrieren, dass man nicht immer schneller wird↓!

(---)

<<f> Machen wir noch eine Übung↑

(.)

ihr versucht

(.)

<<all> ÜBER dem Fußballen abzurollen↓.=

Versucht das auch in den Lauf mitnehmen↑.=

Ihr werdet sehen↑

(.)

dass ist ein ganz anderes Gefühl↓.

(--)

Geht los↓!]

Die Schüler laufen wieder bis zur Studentin SPf6-1. Als sie zurückgekommen sind fragt die Studentin nach:

SPf6-2: [<<f> Was war jetzt besser für euch↑?=

War es besser zuerst oder mit dieser zweiten Übung↓?]

Ein Schüler meint, dass sich die erste Variante für ihn besser angefühlt hätte. Die Studentin hakt nach.

SPf6-2: [<<f> Gut also das ERSTE war besser↑.=

Warum glaubst du↑?]

Der Schüler meint, dass es einfacher gewesen sei, so zu laufen. Die Studentin greift das auf.

SPf6-2: [<<f> Einfacher

(-)

weil es euch beim Sprinten hilft↑!

(-)

Gut↑!=

<<all> Nächste Übung kennt ihr sicher auch↑.=

KNIEhebelauf↑=!

Knieheben und dann in den Sprint übernehmen↓.

(unverständlich)

Und die ARME nicht vergessen dabei↓!]

Die Schüler laufen wieder los, nachdem sie zurückgekommen sind, geht die Studentin sofort zur nächsten Übung über.

SPf6-2: [<<f> Ok↑

(---)

und jetzt machen wir anfersen↑

(--)

die Fersen ganz zum Popo hinziehen↑

(--)

<<f> Ihr könnt die Hände auch hinziehen↑

(.)

dass ihr merkt wo die Fersen sind↓.=

Und dann ganz in den Sprint↓.]

Die Schüler absolvieren die Übung. Nach dem Zurückkommen äußert sich die Studentin zur nachfolgenden Bewegungsausführung.

SPf6-2: [<<f> <<all> Jetzt machen wir was, was schon ein bisschen mehr↑ ‘

(--)

Also ihr seid schon ganz gut aufgewärmt↑=

Das ihr könnt dann ab dem Hütchen↑

(.)

könnt ihr jetzt richtig Vollgas laufen↑

(-)

äh

(-)

Und zwar machen wir jetzt Sprunglauf↑.=

Wir versuchen↑ ‘]

Während die Studentin spricht, beginnt ein Schüler am Stand die Bewegung auszuführen. Die Studentin greift die Aktivität des Schülers auf und spricht dann weiter.

SPf6-2: [<<f> Zeig mal her↑

(---)

ja genau↑

(--)

und zwar was ist da richtig↑.=

Da hat man eine richtige Flugphase↑

(unverständlich)

<<all> da fliegt man in der Luft, versucht das Gefühl zu haben, dass ihr nach vorne fliegt und in der Luft nach VORNE kommt↓.]

Ein Schüler fragt, was bei dieser Bewegung mit den Armen passieren soll. Die Studentin antwortet mit einer Frage:

SPf6-2: [<<f> Mit den Armen↑?=

Was macht ihr mit den Armen↑?]

Ein Schüler wirft ein, dass man sie gegengleich bewegen muss. Die Studentin antwortet darauf:

SPf6-2: [<<f> Gegengleich↓

(.)

genau↓

(unverständlich)

Eher so neben dem Körper↑

(.)

nicht wegstrecken↓.=

<<all> Dass ihr euch vorstellt

(.)

die Arme bringen euch in die Richtung wo ihr hin gehört↓.=

Es UNTERSTÜTZT deine

(.)

Bewegungsabfolge↓.

(---)

<<ff> Das heißt jetzt probieren wir den Sprunglauf und die Arme mitnehmen↓.=

Geht schon los↑!]

Die Schüler laufen los und probieren, was die Studentin als Übung vorgegeben hat. Nachdem die Schüler wieder bei ihr stehen, sagt sie, was als nächstes passiert.

SPf6-2: [<<f> Gut↓.=

Ok↓

(---)

ähm

(--)

Jetzt probieren wir↑ ‘

<<all> Also jetzt ihr habt schon gesagt, die Arme sind total wichtig↑.=

Probiert mal zu sprinten OHNE Arme↓.

Also Arme sind so hinten↓.=

Ihr probiert den ganzen Sprint zu machen↑

(.)

ohne Arme↓.

(--)

Geht schon los↓!]

Die Schüler probieren. Beim Laufen rufen einige laut, dass das nicht gut gehen würde und man so nicht laufen könne. Beim Zurückgehen lachen sie darüber, wie komisch das Gefühl beim Laufen war. Als alle wieder versammelt sind, spricht die Studentin weiter.

SPf6-2: [<<f> Ok, super↑!

(---)

Ok und jetzt↑‘

(--)

Wir machen noch eine Übung↑

(.)

dann machen wir Trinkpause↓!=

Ok↑?]

Die Schüler reden noch immer miteinander über den letzten Lauf, die Studentin wiederholt daher.

SPf6-2: [<<ff> Jetzt machen wir die Arme

(.)

ganz übertrieben, also ganz energisch↑.

(---)

Aber NICHT Arme strecken↓.

(--)

Was würdest du anders machen↑?]

Der Schüler antwortet, dass die Arme abgewinkelt werden müssen.

SPf6-2: [<<f> Genau abgewinkelt↑!=

Zeigt mal wie ihr das macht↑!]

Die Schüler versuchen, die Bewegung auszuführen. Die Studentin meint:

SPf6-2: [<<f> Genau↓

(.)

neben dem Körper↑

(.)

und nicht strecken↑

(---)

<<p> Ja ein bisschen mehr abwinkeln, ein bisschen mehr↓.

(---)

<<p> Ok↓.

<<f> Locker loslaufen

(.)

und ab dem Hütchen wieder sprinten↓!]

Die Schüler laufen los. Als sie wieder bei der Studentin stehen unterbricht diese die Übung.

SPf6-2: [<<p> So↓.=

Jetzt könnt ihr eine Trinkpause machen↑!

(---)

<<ff> Und wir treffen uns wieder hier↑!]

Die Schüler laufen los, um etwas trinken zu gehen. Ein Schüler fragt, ob sie während der Trinkpause durch den Rasensprenger auf der anderen Seite des Feldes laufen dürften. Die Studentin verneint dies. Der Schüler bettelt noch einmal darum und meint, dass ihm so heiß ist. Die Studentin bleibt bei ihrem „Nein" woraufhin der Schüler auch etwas trinken geht. Die Schüler laufen zu den nahe gelegenen Sanitäranlagen, um etwas zu trinken. Die Studentinnen treffen sich beim Materialkorb, um kurz zu besprechen, was als nächstes passiert. Dabei entscheiden sie, dass die Übung nun beendet ist und ein Spiel gespielt werden soll, obwohl noch ein paar Übungsvariationen ausständig sind. Einige Schüler kommen sehr schnell aus der Trinkpause zurück und nehmen sich die Bälle, die Studentin SPf 6-1 bereits für das Spiel auf das Feld gelegt hat. Die Studentin spricht sie darauf an, dass sie die Bälle liegen lassen sollen. Als die Schüler meinen, sie würden sie wieder zurücklegen, ist sie einverstanden, dass die Schüler einstweilen damit spielen können, solange sie diese danach wieder zurücklegen würden. Als die meisten Schüler wieder zurückgekommen sind, wendet sich SPf6-1 mit einer Frage an die Schüler:

SPf6-1: [<<ff> Wart ihr jetzt schon alle trinken↑?]

Die Schüler reagieren nicht. Die Studentin insistiert.

SPf6-1: [<<ff>BURSCHEN↑!

(-)

Wart ihr schon alle trinken↑?]

Die Schüler bejahen die Frage und merken an, dass allerdings noch ein paar Schüler fehlen würden.

Die Studentin schickt die Schüler daraufhin wieder zu ihrer Kollegin.

SPf6-1: [<<ff> Ja dann geht wieder zur SPf6-2 bitte↓!]

Die Schüler maulen und bewegen sich nur sehr langsam. Die Studentin wiederholt.

SPf6-1: [<<ff> BURSCHEN↑!=

Wieder alle zur SPf6-2 rüber↑!]

Die Schüler gehen daraufhin zu Kollegin SPf6-2. Einige der Schüler laufen dabei durch einen Rasensprenger, obwohl SPf6-2 es ihnen kurz davor verboten hat. SPf6-1 bereitet noch kurz weitere Materialien für den nächsten Inhalt der Unterrichtseinheit vor, dann geht sie auch zu ihrer Kollegin. Als SPf6-1 neben ihr steht, beginnt SPf6-2 zu sprechen.

Gespräch 8

SPf6-2: [<<f>Ok↑.=

Kommt noch kurz in einen Kreis bitte↑!]

Sie wartet bis alle Schüler in einem Kreis sitzen, dann spricht sie weiter.

SPf6-2: [<<f> Ah.

(-)

GANZ kurz↑

(.)

ZWEI Sachen, die mir wichtig sind↑!

<<all> Wir kennen uns nicht so

(.)

wir haben vorher gesagt, bitte nicht durchlaufen↑

das ist das eine und das andere, ich hab gesagt wir treffen uns bitte wieder da↑

(.)

das ist das andere↓.

(.)

<<rall> Und (.)

ich glaube

(.)

dass

(-)

ihr

(-)

das schafft↓.=

Ok↑?=

Und wirklich auch dem nachzukommen↓=

ok↑?=

Ich weiß es ist lustig, es ist halt'

Ja↓.]

Einige Schüler meinen, dass es so heiß sei und deshalb eine gute Erfrischung. Ein anderer meint, dass es Spaß macht und es daher wohl nicht erlaubt sei. Die Studentin meint dazu:

SPf6-2: [<<f> Sicher↑

(---)

ja

(---)

aber das wäre MIR einfach wichtig, dass wenn man sagt, es ist etwas SO↑

(.)

dass ihr euch dran hält↓.

Ist das ok↑?]

Die Schüler maulen herum und meinen, dass Sport die einzige Stunde sei, die ihnen Spaß machen würde. Dann zählen sie auf was sie gerne machen. Die Studentin reagiert nicht weiter darauf, sondern fährt mit ihrem geplanten Unterrichtsverlauf weiter.

SPf6-2: [Äh

(---)

gut↑

(---)

jetzt↑

(--)

machen wir die Arbeitsblätter weiter↑=

ok↑?=

Und zwar holt euch die bitte ab↑=

in den Gruppen↑.]

Die Studentin liest die Namen der Gruppen vor und teilt die Arbeitsblätter an die jeweiligen Schüler aus. Die Schüler maulen herum und machen sich teilweise über die Namen der anderen Gruppen lustig. Die Studentin lässt sich davon nicht irritieren.

SPf6-2: [<<f>Ok↑.=

Und jetzt geht in den KLEINgruppen zusammen↑

(.)

wie ihr vorher wart↑!]

Die Schüler beginnen zu tratschen, verteilen sich allerdings so, dass die richtigen Gruppenmitglieder beieinander sitzen. Sie beginnen die zweite und dritte Frage auf dem Arbeitsblatt zu lesen und auf das Blatt ihre Antwort zu schreiben.

Gespräch 9

Die Studentinnen gehen dabei von einer Gruppe zur anderen, beobachten und beantworten gegebenenfalls Fragen. Eine Gruppe weiß beispielweise nicht was sie auf die Frage antworten sollen, ob sie etwas bei der vorhergehenden Übung etwas Neues gelernt hätten. Die Studentin SPf 6-2 antwortet:

SPf6-2: [<<f> Es geht darum, was ihr Neues erfahren habt↑.=

<<all> Vielleicht ist euch bei der Laufschulung etwas aufgefallen↑

(.)

was ihr noch nicht gekannt habt↓.]

Studentin SPf6-1 hört bei einer Gruppe zu, die auf die Frage hinauf, was sie dazugelernt hätten, aufzählen, welche Aspekte beim Sprinten wichtig sind. Da die Schüler nur aufzählen, was passiert ist, interveniert die Studentin.

SPf6-1: [<<f> Schreibt genau hin, WAS da wichtig ist↓.=

Nicht nur, DASS es wichtig ist, sondern WAS↓!]

Als ein Schüler daraufhin scherzhalber meint, dass die Gruppe gelernt hätte, dass sie nicht durch den Rasensprenger laufen dürfen, äußert sich die Studentin erneut.

SPf6-1: [<<p> Es geht um das Thema SPRINT, das wisst ihr wohl↓!]

Der Schüler merkt an, dass das dann ja richtig sei, weil sie wären ja durchgesprintet. Darauf reagiert die Studentin nicht mehr, sondern geht zur nächsten Gruppe, wo sie gleich wieder interveniert.

SPf6-1: [<<f> So.=

Bei euch macht EINER die Arbeit und die anderen chillen oder wie↑?]

Die Schüler meinen, dass er nur der Schriftführer sei und sie ansagen würden, was er aufschreiben soll. Die Studentin meint nach einer kurzen Pause darauf:

SPf6-1: [<<p> Das soll eine Gruppenarbeit sein↓.=

HELFT ihm wenn er nicht weiß was er schreiben soll↓!]

Die Studentin geht weiter zur nächsten Gruppe und stellt eine Frage.

SPf6-1: [<<f> Seid ihr schon fertig↑?]

Ein Schüler der Gruppe verneint, die anderen sagen, dass sie bereits fertig sind. Die Studentin schaut sich den Zettel an und hakt nach.

SPf6-1: [<<f> Am Ballen laufen ist das einzige, was ihr gelernt habt↑?]

Die Schüler meinen zu dieser Frage, dass sie alles andere, was SPf6-2 mit ihnen gemacht hat, bereits gewusst hätten. Die Studentin fragt weiter.

SPf6-1: [<<p> Das andere habt ihr schon gewusst↑?]

Ein Schüler meint, dass das so sei, da sie bereits seit dem ersten Lebensjahr laufen könnten. Die Studentin steigt darauf ein.

SPf6-1: [<<f> Ja das ist richtig↑

(.)

aber deshalb muss man ja nicht TECHnisch korrekt laufen↓.

(--)

<<all> Und technisch korrekt laufen ist halt wichtig, damit man dann wirklich SCHNELL wird↓.=

Weil irgendwie kann jeder↑.=

Irgendwie laufen kann jeder↑

(.)

das stimmt schon↓

(--)

aber

(.)

korrekt laufen↑

(.)

ist wieder etwas anderes↓.]

Ein Schüler meint dazu, dass er besser laufen könne, wenn er einen Ball bei sich hat. Die Studentin steigt auch darauf ein.

SPf6-1: [<<p>Echt↑?

(-)

Dann kannst du besser den Ball HERUMwerfen, glaube ich↓!]

Die Schüler sagen nichts mehr darauf und die Studentin entfernt sich. Studentin SPf 6-2 beantwortet in der Gruppe daneben einstweilen die Frage eines Schülers, der nicht weiß was er auf die dritte Frage nach der Selbsteinschätzung beim Laufen antworten soll. Studentin SPf6-2 meint dazu:

SPf6-2: [<<f> Naja bist du zufrieden mit dir↑

(-)

gibt es irgendetwas wo du sagst, <<dim> das kann ich nicht so↓.]

Der Schüler ist mit der Antwort zufrieden und schreibt auf das Arbeitsblatt was er dazu meint. Studentin SPf6-2 geht zur nächsten Gruppe und fragt:

SPf6-2: [<<f> Habt ihr schon was rausgefunden↑?]

Die Schüler bejahen. Studentin SPf6-2 hakt nach:

SPf6-2: [<<f> Was habt ihr dazugelernt↑?]

Die Schüler nennen was für sie neu war. Die Studentin fragt weiter.

SPf6-2: [<<f> Und was habt ihr davon↑?=

Was ist euch da eingefallen↓?]

Die Schüler meinen, dass man bei einer besseren Technik auch schneller laufen kann, wie zum Beispiel, dass beim Laufen auf den Ballen, man sich besser nach vorne drücken könnte. Die Studentin bestätigt.

SPf6-2: [<<f> Genau↓

(--)

<<p>Richtig↓!=

<<f> Was hast du noch gemeint↑?]

Der Schüler antwortet, dass es auch helfen würde, wenn an das Knie ein bisschen höher hebt. Die Studentin bestätigt wieder.

SPf6-2: [<<f>Richtig↑!=

Du kannst deinen Fuß besser einholen zum Beispiel↑=

Genau↓!

(---)

Und was MÖCHTET ihr noch lernen↑?]

Die Schüler nennen verschiedene Sportarten, wie Fußball, Flagfootball, Handball etc. Die Studentin meint dazu:

SPf6-2: [<<p> Ich hab das eigentlich zum SPRINT gemeint↓!]

Der Schüler antwortet, dass man das Sprinten ja schließlich in fast allen Spielen brauchen würde. Die Studentin antwortet darauf:

SPf6-2: [<<f> STIMMT↓

(.)

Ihr möchtet das also UMsetzen

(.)

was ihr gelernt habt↓.

(--)

<<all> Aber vielleicht fällt euch zum SPRINT <<dim> selbst noch was ein↓.=

Überlegt noch kurz↓!]

Damit geht die Studentin zu ihrer Kollegin Studentin SPf6-1, die sie fragt, ob sie dann mit dem nächsten Unterrichtsinhalt weiter machen könnten, da sie ja nur mehr wenig Zeit hätten. Studentin SPf6-2 reagiert darauf, indem sie sich an die Schüler wendet.

Gespräch 10

SPf6-2: [Ähm.

(--)

<<f> <<all> Gebt ihr mir eure Arbeitsblätter↑?=

<<p> Oder lasst sie vor euch↓=

<<f> Setzen wir uns in einen großen Kreis↑!=

Kurz und dann machen wir weiter↓.

(---)

<<f> Setzt eu‘

rutscht ihr bitte ein bisschen hinüber↑

(.)

dass wir einen großen Kreis machen↓!]

Die Schüler rutschen zusammen, reden dabei aber wild durcheinander. Die Studentin spricht daher laut:

SPf6-2: [<<f> Ok↑.

Bitte um‘

(.)

bitte kurz aufmerksam sein↑!=

<<p> Machen wir einen schönen Kreis↓!=

<<f> Rutscht ihr noch zusammen↑!

(--)

Ok↓

(---)

ähm

(--)

<<f> So↓!=

<<all> Was ist euch jetzt aufgefallen↑?=

Was habt ihr dazugelernt↑?=

Was ist bei euch↑

(--)

was kommt euch noch wichtig vor zum Sprinten↑

(.)

und

(-)

<<all> <<p> machen wir mal↓.

(-)

Wem fällt was ein↑?

(-)

Oder was fällt euch da ein↓?]

Ein Schüler zeigt auf, die Studentin spielt ihm wieder den Ball zu, damit er der zu Beginn ausgemachten Regel zufolge sprechen kann, während die anderen zuhören. Der Schüler meint, dass die Hände wichtig seien. Die Studentin greift das auf:

SPf6-2: [<<f> Genau die Hände↑.

(-)

Was‘

Kannst ein bisschen erklären↑?

(--)

<<f> Ganz laut↑!]

Der Schüler versucht zu erklären, was er meint, doch einige Schüler tratschen, sodass Studentin SPf6-1 ihn unterbricht, indem sie interveniert.

SPf6-1: [<<f> Hört ihr zu↑?]

SPf6-2 reagiert ebenfalls darauf.

SPf6-2: [<<f> Hört ihr was er sagt↑?]

Die Schüler verstummen.

SPf6-2: [<<p> Sagst du es bitte noch einmal↓?]

Der Schüler wiederholt, dass es schwer war zu sprinten, wenn die Hände hinter dem Rücken waren. Die Studentin sagt:

SPf6-2: [<<f> Genau↓.=

Ok super, danke↑!=

Wem fallt noch etwas ein↑?=

Was ist euch zusätzlich noch aufgefallen↑?

(--)

Was ist noch dazugekommen↑?]

Ein Schüler zeigt auf und bekommt den Sprechball zugeworfen, den der vorherigen Schüler der Studentin zurückgeworfen hat, während sie gesprochen hat. Der Schüler, der jetzt den Ball hat meint, dass es wichtig sei sich stark vom Boden abzustoßen. Die Studentin wiederholt:

SPf6-2: [<<p> Genau, dieser Abdruck↑=

oder↑?=

Ganz wichtig, der bringt euch vor↑=

ja↑!]

Ein anderer Schüler meint, dass man nicht schnell laufen könne, wenn man sich von vorne abrollt. Die Studentin bestätigt und präzisiert:

SPf6-2: [<<f> Genau↓.=

<<all> Also wenn das Abrollen vorne am Fußballen falsch ist, dann kommst du nicht vorwärts↓.=

Noch jemand↑?

(--)

Was gibt es noch↑?]

Keiner der Schüler meldet sich, die Studentin fährt fort.

SPf6-2: [<<f>Ok↓.=

<<all> Das sind drei Sachen, das ist jetzt schon super, dass↑'=

Jetzt machen wir noch ganz kurz↑'=

Was möchtet ihr noch lernen↑?=

Jetzt zum Thema Sprint↑.=

Ok↑.=

<<rall> Und was↑

(.)

Wie

(.)

wie wollt ihr das lernen↑?=

<<all> Also was‘

Wie bringt euch‘

(-)

Was bringt euch was zum Lernen↓=

ja↑?

Wie würdet ihr das gerne

(.)

im Sportunterricht lernen↓?

(--)

Was glaubt ihr↑?=

Dass ihr schnell lauft↓?]

Ein Schüler meint, dass sie, wenn sie einmal Fußball oder Basketball spielen würden, dass sie da auch laufen müssten und daher die Erfahrung während des Spiels machen würden.

SPf6-2: [<<p>Ok↓!]

Der Schüler fügt hinzu, dass es langweilig sei, immer nur Übungen zu machen.

SPf6-2: [<<p>Ok↓!=

<<f> Das reden wir aus↓=

ja↑!=

Was wolltest du noch sagen↑?]

Der Schüler weiß nicht was er noch sagen soll. Die Studentin präzisiert.

SPf6-2: [<<f> <<all> Na du wolltest doch noch was sagen↑!]

Der Schüler wiederholt, dass es langweilig sei immer nur Übungen zu machen. Die Studentin wiederholt ebenfalls.

SPf6-2: [<<p>Ok↑.=

Das heißt du möchtest das im Spiel umsetzen↑

(.)

aber‘

(-)

<<p>Ja↓.=

Jetzt haben wir mal die Technik geübt↑

(.)

und jetzt können wir es im Spiel umsetzen↓.=

<<p> Das ist auch ein Teil, dieser Stunde↑!]

Ein Schüler merkt an, dass sie schon so viele Sprintübungen gemacht hätten. Die Studentin reagiert darauf:

SPf6-2: [<<f> <<all> Ja, das ist etwas, was man nicht so schnell lernt,

(.)

dass man die Technik verinnerlicht↓.

(.)

<<acc> Das wird daher wiederholt und wiederholt↓=

ja↑?

Gut.

Noch jemand↑?

(.)

Was möchtet ihr noch sagen zu dem Thema, zum Sprint↑?

(.)

Oder was hat euch was gebracht beim Lernen↑?=

Jetzt im ganzen Semester↓.

(.)

Oder in der Stunde↑?

(.)

Oder WIE würdet ihr es lernen wollen↓?

(.)

Was ist für euch die beste Möglichkeit

(.)

sowas zu lernen↓?

(.)

<<all> Oder fällt euch was ein, wie ihr es gut gelernt habt↓?

(-)

<<p> Was besonders nützlich war↓.

(.)

<<f> Oder WAS würdet ihr gerne noch besser können↑?]

Keiner der Schüler sagt etwas. Die Studentin hakt nach.

SPf6-2: [<<p> Fällt euch was ein↑?=
<<pp> Nein↑?]
Noch immer sagt niemand etwas. Die Studentin fährt daher fort.
SPf6-2: [<<p>Ok↓.
(.)
Gut↑
(-)
Dann↑
(---)
machen wir weiter, oder↑?=
<<dim> Wenn keiner jetzt'
(--)
wenn euch jetzt nichts einfällt↑
(--)
<<pp> machen wir weiter↓=
ok↑?]
Ein Schüler möchte, dass die Studentinnen die Arbeitsblätter aufheben. Die Studentin reagiert darauf:
SPf6-2: [<<f> Ja, gebt ihr sie mir noch ab↑?]
Die Schüler geben der Studentin die Arbeitsblätter zurück. Während die Studentin die Zettel einsammelt, spricht Studentin SPf6-1 darüber, was jetzt weiter passieren wird.

Gespräch 11

SPf6-1: [<<f> <<len> Jetzt machen wir weiter mit dem WERFEN↑!
(.)
Wir spielen dazu ein SPIEL↑
(.)
also genau das was gerade gewünscht war↑!
(-)
Das Spiel nennt sich »Ball wegschnappen«↑.
(.)
Dafür zählt ihr gleich einmal von eins bis vier durch↑!=

Fängst du gleich an↑!]

Die Schüler zählen durch. Als sie fertig sind, beginnt die Studentin wieder zu sprechen.

SPf6-1: [<<f> Jawohl↓!

(.)

Ok↑.=

Merkt euch die Nummer↑!

(---)

Also merkt euch die Nummer↑.

(--)

Was habt ihr jetzt das Semester beim Werfen gelernt↑?]

Ein Schüler meckert, dass er jetzt nicht mehr reden wolle, sondern viel lieber spielen würde. Die Studentin meint dazu:

SPf6-1: [<<f> Naja heute ist die ABSCHLUSsstunde↓

(.)

heute wollen wir das mal↑

(---)

ZUSAMMENFASSEN und REFLEKTIEREN↓.

(--)

Von uns ist heute die letzte Stunde↓!=

Jetzt wollen wir WISSEN, was ihr gelernt habt↑

(-)

eurer Meinung nach↑.=

Was ihr noch lernen wollt und so weiter↓.

(-)

Also was habt ihr gelernt↑?]

Ein Schüler antwortet auf diese Frage, dass sie gelernt hätten, wie man am besten die Flagge schnappen kann.

SPf6-1: [<<f> Ok↑.=

Was hat das mit Werfen zu tun↑?]

Der Schüler antwortet nichts darauf. Ein anderer meint, dass sie gelernt hätten, wie man einen Football wirft.

SPf6-1: [<<f> Jawohl, ok↑.

(--)

Was noch↑?]

Gespräch 12

Keiner der Schüler antwortet, die Studentin fährt daher fort.

SPf6-1: [<<f>Ok↑.

(.)

<<all> Wir spielen jetzt einmal das Spiel und wenn ihr das Spiel gespielt habt

(,)

schauen wir

(.)

ob euch mehr dazu einfällt↓ =

ok↑?

<<all> <<dim>So während dem Spiel könnt ihr euch Gedanken machen, was ihr schon alles

(.)

beim Werfen↑

(-)

gelernt habt↓.=

Ok↑?

(.)

Wir spielen DRÜBEN

(.)

und zwar

(.)

<<ff> die EINSER gehen ins ERSTE Feld↑

(.)

die Zweier ins zweite, die Dreier ins']

Einige Schüler springen bereits auf und wollen auf das Spielfeld laufen. Die Studentin reagiert darauf:

SPf6-1: [<<ff> Wartet noch kurz↑=

<<all> Wartet, wartet, wartet↑!]

Die Schüler bleiben stehen. Die Studentin spricht weiter.

SPf6-1: [<<f> Die Dreier ins dritte und die Vierer ins vierte Feld↓=

ok↑?=

<<ff> Bleibt ihr kurz da bitte↑?=

Ich hab gerade gesagt wartet noch kurz↓!]

Ein Schüler meint, er hätte gedacht sie dürfen gehen, wenn sie in die Gruppen eingeteilt sind. Die Studentin wiederholt:

SPf6-1: [<<f> Ich habe gerade gesagt wartet noch kurz↓!]

Die Schüler setzen sich wieder nieder. Die Studentin spricht weiter.

SPf6-1: [<<f> Ok↓.=

<<acc> Also die EINSER und die Dreier spielen zusammen und die Zweier und die VIERER spielen zusammen↓.=

Das heißt, euer Ziel ist es, den BALL

(.)

<<rall> zu eurem Team zu werfen↑

(.)

also Eins zu Drei, Drei zu Eins, und Zwei zu Vier und Zw'

äh

(--)

Vier zu Zwei↑.=

Und ihr müsst eure Pässe mitzählen↓.

(--)

Wenn ihr einen BALL von einer anderen Mannschaft herunter FÄNGT↑

(.)

habt ihr einen Ball mehr und könnt da auch wieder NEU mitzählen↓.

(--)

Ist das klar↑?]

Ein Schüler fragt, ob es erlaubt sei, dass ein Ball liegen bleibt oder ob sie alle Bälle verwenden müssten. Die Studentin antwortet.

SPf6-1: [<<ff> <<all> Darf theoretisch AUCH liegen bleiben, aber ihr müsst versuchen möglichst viele Pässe zu haben und die zum Schluss dann zusammenzählen↓.]

Die Schüler finden sich in ihre Gruppen zusammen. Ein Schüler kommt zur Studentin und fragt noch einmal nach, ob sie untereinander in der Gruppe oder zwischen den Gruppen passen müssten. Die Studentin wendet sich für die Antwort an alle Schüler.

SPf6-1: [<<ff> Immer also

(--)

drüber↓.

(---)

<<all> Wenn ihr zu eurem Team im anderen Feld passt, dann ist das EIN Pass↓.=

Ok↑?=

Also nicht IM EIGENEN Feld↑

(.)

sondern immer drüber↓]

Der Schüler fragt noch einmal, ob das heißen würde, dass sie im eigenen Team zu den anderen im anderen Feld werfen müssten. Die Studentin bestätigt das.

SPf6-1: [<<p> <<len> Genau, genau, genau↓!

(--)

<<ff> Gibt es noch Fragen↑?

(---)

Gibt’s noch Fragen↑?]

Ein Schüler wiederholt, dass das heißen würde, dass sie die Bälle in das andere Feld werfen müssten. Die Studentin sagt dazu:

SPf6-1: [<<f> Ja aber FANGEN sollten sie↓.

(.)

Ihr sollt‘

Also nur wenn ihr fangt zählt das↓=

Ok↑?

(---)

<<ff> Gibt es noch Fragen↑?]

Die Schüler reagieren nicht.

SPf6-1: [<<f> Dann geht es los↓!]

Die Schüler beginnen zu spielen. Die Studentin steht am Spielfeldrand und beobachtet. Nach eineinhalb Minuten beendet die Studentin das Spiel mit einem Pfiff. Als alle Schüler aufgehört haben zu passen, stellt sie eine Frage.

SPf6-1: [<<f> So↓.=

Was ist das ZIEL des Spiels↓?]

Zwei Schüler versuchen zu erklären, dass es ihrer Meinung nach das Ziel ist, Bälle aus dem Vorrat der gegnerischen Mannschaft zu stehlen und zu den eigenen Spielern zu passen. Die

Studentin hört in dem Moment allerdings nicht zu, sondern wendet sich an Schüler, die im Spielfeld relativ weit hinten und daher sehr weit weg von ihr stehen.

SPf6-1: [<<ff> Burschen↑!=

Kommt ihr ein bisschen näher↑?]

Während die Schüler herkommen, wiederholt sie ihre Frage.

SPf6-1: [<<ff> Was ist das ZIEL des Spiels↑?]

Ein Schüler meint, dass es das Ziel ist, so viele Pässe wie möglich zu schaffen. Die Studentin stellt darauf eine weitere Frage.

SPf6-1: [<<f> Was ist ein Pass↑?

(--)

Oder wann zählt ein Pass↑?]

Ein Schüler meint, dass ein Pass geschafft sei, wenn man jemanden damit abschießen könnte. Die Studentin berichtigt:

SPf6-1: [<<ff> Wenn man jemanden abschießt↑?=

Nein, das ist kein Pass↓!

(--)

Was ist ein Pass↓?]

Ein Schüler meint, dass ein Pass vorhanden sei, wenn einer wirft und der andere den Ball fängt. Die Studentin meint dazu:

SPf6-1: [<<f> Richtig↑!

(--)

Zweiteres habe ich NIE gesehen!=

Ihr habt zwar GEWORFEN, aber keiner hat den Ball GEFANGEN↓!

(-)

<<len> Es zählt nur

(.)

wenn der Ball geworfen wird und das gegenüber FÄNGT ihn↓.=

Ok↑?]

Ein Schüler fragt, ob es auch ein zählender Pass sei, wenn er den Ball fängt und dann gleich an jemanden hinter ihm weiterspielen würde. Die Studentin antwortet:

SPf6-1: [<<f> Dann sind das ZWEI↑.=

<<cress> Jeweils einmal werfen und fangen ist EIN Punkt↓.]

Der Schüler fragt weiter, was passiert, wenn er den Ball nicht fängt.

SPf6-1: [<<f> Dann ist es kein Punkt↓.

(--)

Dann musst du wieder von vorne anfangen↓.]

Ein Schüler meint, dass es zwei Punkte zählen würde, wenn er den Ball wirft und er wird von jemandem gefangen. Die Studentin berichtigt.

SPf6-1: [<<f> Das ist ein Punkt↓.

(-)

<<all> Und wenn er ihn wieder zurück wirft, ist es wieder ein Punkt↓.=

Ok↑?]

Ein Schüler fragt, ob sie immer zur gleichen Person passen müssten. Die Studentin antwortet:

SPf6-1: [<<f> Nein müsst ihr NICHT↓

(.)

Ihr könnt kreuz und quer passen↓.

(--)

Ihr müsst möglichst VIELE Pässe zusammenkriegen↓.]

Ein Schüler meint, wenn der Ball den Boden berührt, die Pässe nicht zählen würden. Die Studentin bestätigt.

SPf6-1: [<<f>Genau↑!

(.)

Dann müsst ihr wieder von Anfang anfangen↓

(-)

Ok↑?

(--)

<<ff> So↑.=

Probieren wir es noch einmal↑]

Die Schüler beginnen wieder mit dem Spiel. Die beiden Studierenden stehen dabei am Spielfeldrand und beobachten. Dabei sprechen sie untereinander drüber, dass es sehr interessant sei, dass die Schüler es so schwer finden würden, das Spiel in seinen Regeln nachvollziehen zu können. Studentin SPf6-2 meint, dass es möglicherweise daran liege, dass sie heute durch die lange Reflexion schon keine Konzentration mehr aufbringen könnten. SPf6-1 beschließt darauf aufbauend einen Teil der Unterrichtsplanung zu überspringen. Nach 2 Minuten pfeift Studentin SPf6-1 das Spiel ab. Dann holt sie die Schüler zu sich in die Mitte.

Gespräch 13

SPf6-1: [<<ff> <<len> ALLE da in der Mitte zusammenkommen und zählt eure Punkte zusammen!=

Also eure Pässe

(.)

die ihr GEWORFEN habt und die auch wirklich GEFANGEN wurden↓.]

Die Schüler beginnen im Team ihre Punkte zusammenzuzählen. Nach ein paar Sekunden unterbricht die Studentin.

SPf6-1: [<<f> Gruppe Eins↑?

(--)

Gruppe Eins↑?

(--)

Wie viel

(-)

habt ihr

(-)

geworfen↑?]

Ein Schüler möchte wissen, ob die Studentin das Gesamtergebnis wissen möchte. Die Studentin wiederholt:

SPf6-1: [<<ff> Wie viele Pässe ihr gespielt habt, die auch gefangen worden sind↓?]

Ein Schüler schätzt die Anzahl auf circa fünfzehn bis zwanzig gelungene Pässe. Die Studentin fragt daher:

SPf6-1: [<<f> Habt ihr MITgezählt oder ist das jetzt eine SCHÄTZaufgabe↑?]

Die Schüler meinen, dass sie schätzen würden. Die Studentin fragt daher die nächste Gruppe.

SPf6-1: [<<f> Gruppe Zwei↑?]

Auch diese Gruppe weiß nicht, wie viele Pässe sie zusammengebracht hätten. Die Studentin interveniert daher.

SPf6-1: [<<ff> Ok↑.=

<<len> Jetzt gebt einmal alle die Bälle DA her, wenn das nicht MÖGLICH ist↓.]

Studentin SPf6-2 schaltet sich an dieser Stelle ein.

SPf6-2: [<<p>So.=

Bälle zu MIR↑!]

Als die Schüler zu lange brauchen, wiederholt Studentin SPf6-1

SPf6-1: [<<f> Alle Bälle da her, bitte↑!]

Die Schüler legen die Bälle auf einen Haufen vor der Studentin und versuchen dann noch einmal ihr Ergebnis zusammenzurechnen.

SPf6-1: [<<f> So↑=

Also noch einmal↑.=

Gruppe Zwei, wie viele Pässe↑?]

Die Schüler meinen, dass sie ungefähr dreißig Pässe geschafft hätten. Die Studentin nimmt die Antwort hin und fragt die nächste Gruppe.

SPf6-1: [<<f>Gruppe Drei↑?]

Die Schüler reagieren nicht. Die Studentin wiederholt. Als sie immer noch nicht reagieren, geht sie weiter.

SPf6-1: [<<f> Gruppe Vier↑?]

Ein Schüler der Gruppe meint, dass sie sechzehn Pässe geschafft hätten. Die Studentin spricht daraufhin weiter.

SPf6-1: [<<p>Ok↑

(---)

Gut↑=

Also was habt ihr jetzt gelernt, beim Werfen

(.)

in dem Semester↑?

(---)

Wem fällt etwas ein↓?]

Ein Schüler meint, dass sie eh schon gewusst hätten wie man weit wirft. Er erklärt, dass man den Arm weit nach vorne nehmen müsste, einen 45 Grad Winkel benötigen würde und weit ausholen sollte.

SPf6-1: [<<p>Ok↑.

(--)

Das war jetzt zwar nicht die Frage, aber ok↓.]

Ein Schüler merkt an, dass man weit ausholen sollte, um werfen zu können. Die Studentin wiederholt.

SPf6-1: [<<f> Weit ausholen habt ihr gelernt↑=

ok↑.

(--)

Was habt ihr noch gelernt↑?]

Ein Schüler sagt, dass sie eh schon werfen können und dass es nicht nötig war, das noch einmal zu erlernen. Die Studentin antwortet:

SPf6-1: [<<f>Ok↑.

(.)

Ihr seid‘

(.)

ähm

(.)

<<all> Ihr seid alle der Meinung, ihr habt SUPER werfen können von Anfang an↑

(.)

und ihr habt euch überhaupt nicht verbessert↓?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin spricht weiter.

SPf6-1: [<<p>Ok↓.=

<<all> Warum schafft ihr es dann NICHT in fünf Minuten

(.)

<<rall> mehr wie

(.)

sechzehn, zwanzig Pässe

(.)

zu WERFEN und zu FANGEN↓?]

Ein Schüler antwortet auf diese Frage, dass sie nur nicht mitgezählt hätten. Die Studentin geht weiter.

SPf6-1: [<<f> Versteht ihr, was ihr sagt↑?

(-)

Ihr sagt ihr könnt super werfen, aber ihr schafft es nicht

(.)

ein paar Pässe zu fangen und zu werfen↓.

(-)

Also IRGENDwas passt da nicht ganz↓.

(--)

<<p>Ok↑?

(---)

Also was habt ihr gelernt beim Werfen↑?

(--)

Was hat sich verbessert in dem Semester↑?]

Ein Schüler meint, dass er es jetzt besser schaffe, eine Schrittstellung beim Werfen einzunehmen.

SPf6-1: [<<f> Schrittstellung↑=

genau↑!

(--)

Noch was↑?]

Ein Schüler sagt, dass es wichtig sei im Winkel von neunzig Grad zu werfen. Einige Schüler lachen darüber. Die Studentin hilft.

SPf6-1: [<<f> Fünfundvierzig Grad hast du gemeint

(.)

wahrscheinlich↑!]

Der Schüler bejaht.

SPf6-1: [<<f>Was noch↑?]

Die Schüler antworten nicht. Die Studentin fragt noch einmal nach.

SPf6-1: [<<p>Nichts mehr↑?

(---)

<<f> Ok↑.

(.)

Dann gehen wir zum nächsten Spiel↑.

(-)

Das nächste Spiel nennt sich BIAThlon↓

(--)

Wir haben ZWEI Gruppen↑

(---)

ihr müsst jeweils EINE Runde außen herumlaufen↑

(.)

<<all> <<dim> das Spielfeld stellen wir gleich auf↑.=

Und DANACH↑

(.)

ein HÜTCHEN
(.)
oder BÄLLE die auf der BANK liegen↑
(.)
mit einem Ball abwerfen↑.
(-)
<<len> Wenn ihr das schafft
(.)
ist der nächste dran
(.)
wenn ihr das NICHT schafft
(.)
äh
(.)
<<acc> müsst ihr eine Strafrunde laufen↓.
(---)
Ok↑?
(.)
ZÄHLT einmal eins, zwei durch↑.
(---)
<<ff> Eins, zwei durchzählen BITTE↑!]

Die Schüler zählen in der Gruppe durch und setzen sich gleich in den jeweiligen Gruppen zusammen. Die Studentinnen bauen einstweilen noch etwas für das Spiel auf. Ein Schüler fragt, ob sie von der Linie aus werfen müssten, die zwischen den Hütchen ist. Die Studentin antwortet:

SPf6-1: [<<ff> Ich erkläre es euch gleich↓!]

Sie sammelt noch ein paar Materialien zusammen, geht zu den Schülern und spricht.

SPf6-1: [<<ff>So↑.=
Kommt jetzt da alle mal nach vor↑!]

Sie geht mit den Schülern zu einem Punkt im Spielfeld vor dem Tor.

SPf6-1: [<<f> So↑.=
Wo sind die Einser↑?
(---)

<<cresc> Wo sind die Einser↑?

(.)

Einser zu mir bitte↑!

(---)

Jawohl, setzt euch gleich am Boden bitte↑.=

Zweier↑?=

Da her↑!]

Transkription 7

Ort der Aufnahme: Sporthalle 6, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 12:00-12:45 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 2
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 7
Gesamtdauer der Aufnahme: 00:44:59
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 17. Dezember 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Die Schüler sitzen vor Beginn des Unterrichts gemeinsam mit den beiden Studierenden, die die heutige Einheit leiten in der Mitte der Halle. Sie warten gemeinsam auf einen Schüler, der noch in der Garderobe ist und verspätet in die Halle kommt. Dabei reden sie miteinander über Dinge, die nicht zum Unterrichtsgeschehen gehören. Als der letzte Schüler in die Halle kommt und sich in den Kreis dazusetzt, beginnt der Unterricht.

SPf7: [<<f>Ok.

(.)

<<f>Na gut.↑

(.)

Dann starten wir

(.)

und zwar ist das ThEMA für heute

(-)

Koordinationstraining↑, also Training der koordinativen Fähigkeiten↑

Könnt ihr euch was

(-)

könnt ihr euch was drunter vorstellen?↑]

Ein Schüler antwortet (unverständlich)

SPf7: [Auch ja↓, zum Beispiel.↑

Was wäre denn das zum Beispiel?↑]

Die Schüler antworten, dass das dies das Gleichgewicht sei.

SPf7: [Gleichgewicht genau. ↓

Gleichgewicht ist eine koordinative

(-)

eine koordinative Fähigkeit, genau. ↓
Was gibt es noch?
Wenn ich schnell reagieren muss?]
Ein Schüler antwortet, dass dies die Reaktionsfähigkeit sei.
SPf7: [Reaktionsfähigkeit, genau.]
Ein Schüler meint dazu, das Fußballspielen. Die Studentin greift das auf.
SPf7: [Was gibt's noch?↑]
Ein Schüler nennt die Rhythmisierungsfähigkeit.
SPf7: [Rhythmisierungsfähigkeit.
Die braucht ihr zum Beispiel bei Ballspielen↓
(.)
beim Laufen↓
(.)
die Rhythmisierungsfähigkeit.↓
Was haben wir noch?↑=
Was gibt es noch?↑
Fällt euch noch eine ein?↑]
Ein Schüler nennt Fußballspielen, die Studentin geht darauf ein.
SPf7: [Fußballspielen.
Was brauche ich zum Fußball spielen?↑
Ich muss mich im Raum?↑]
Ein Schüler meint, dass es notwendig sei sich zu orientieren. Die Studentin geht darauf ein.
SPf7: [OrienTIEREN können↓=
Ganz genau.
Im Raum orienTIEREN.
Die vierte'
(.)
Wir haben schon vier, und wir haben dann noch
(--)
die Differenzierungsfähigkeit↓
(.)
Differenzierung HEISST zum Beispiel auf unterschiedlichen Böden laufen↓.

Sandboden↓, Waldboden↓, Wiese↓.

Das ist alles anders↓.

Oder

(.)

unterschiedliche Bälle fangen

(.)

ja?]

Mitten im Gespräch kommt ein Schüler, der sich sehr verspätet hat, noch zum Unterricht in die Halle gelaufen. Die Studentin begrüßt ihn kurz, geht aber nicht weiter auf seine Verspätung ein, sondern spricht weiter.

SPf7: [Ok also wir werden uns heute↑

(.)

mit diesen FÜNF koordinativen Fähigkeiten beschäftigen.↓

(.)

Reaktionsfähigkeit↑, Gleichgewichtsfähigkeit↑

(-)

Orientierungsfähigkeit↑, mit der Differenzierungsfähigkeit↑ (-) und Rhythmisierungsfähigkeit, ja↑?

Ok.↓

Wo braucht ihr diese Fähigkeiten alle↑?

(-)

Wo braucht ihr die↑?]

Ein Schüler meint, dass diese Fähigkeiten im Sport notwendig seien. Die Studentin greift das auf.

SPf7: [Im SPORT.

Sehr gut.↓

Wo braucht ihr die noch↑?]

Ein Schüler antwortet, dass sie im Alltag notwendig seien.

SPf7: [Im Alltag↓.

Wo zum Beispiel↓?]

Ein Schüler meint, dass es beim Staubsaugen wichtig sei. Die Studentin antwortet.

SPf7: [<<len> Beim Staubsaugen, jaaa↑.

Muss man sich auch orientieren, ja↑

Wo ist es noch ganz wichtig↓?]

Ein Schüler nennt den Verkehr.

SPf7: [Im Verkehr↓, ganz richtig↓, ja↑?

Wenn ich jetzt'

(.)

ihr fährt noch nicht mit dem Auto↓, aber auch mit dem Rad

(-)

da braucht ihr auch koordinative Fähigkeiten↓, ja↑?

Also NICHT NUR im Sport

(.)

sondern auch im Alltag koordinative Fähigkeiten↓.]

SPf7: [Ok↑]

Die Schüler beginnen einstweilen ein bisschen miteinander zu reden. Die Studentin geht daher weiter. Zuvor bittet sie allerdings noch einen Schüler, seine Armbanduhr abzulegen und auf die Seite zu legen.

SPf7: [Ok↑=

Dann starten wir mit dem ersten Spiel↑.]

An dieser Stelle übernimmt SPm7 das Sprechen.

SPm7: [<<p>Ok↓.

<<len> Was <<acc> ist das Atomspiel↓?]

Keiner der Schüler antwortet.

SPm7: [Kennt jemand das Atomspiel↓?]

Die Schüler verneinen.

SPm7: [<<p>Ok↓.

Dann erkläre ich es ganz kurz↓.

Ihr lauft im Raum herum

(-)

und ich sage eine Zahl↓=

Zum Beispiel Vier.

(--)

Also

(.)

ich sage Vier↑ und ihr geht in Gruppen zu viert zusammen.↓

(--)

Und dann sage ich eine zweite Zahl↓, zum Beispiel Zwei.↓=

Und ihr seid zu viert in einer Gruppe und habt zwei Füße am Boden↓.

(---)

Wie macht man das dann↑?]

Die Schüler nennen mehrere Möglichkeiten, zum Beispiel, dass zwei der Gruppe sich auf ein Bein stellen und die anderen zwei aufheben.

SPm7 unverständlich 00:04:06-00:04:15.

SPm7: [<<f> Sollen wir das mal probieren↑?]

Die Schüler bejahen und stehen aus dem Kreis auf.

SPm7: [<<f> Also dann einfach aufstellen↑.

(--)

Wir bewegen uns langsam da in dem

(--)

Viereck↓

(--)

Und wir schalten die Musik dazu ein↓.

IMMER wenn die Musik aus ist↑, geht es los↓.]

Der Student schaltet bereits die Musik ein, die Schüler stellen sich alle in einer Ecke des Spielfeldes auf. Der Student dreht daher die Musik noch einmal ab und meint

SPm7: [<<ff> Ok↑.

Im Raum bewegen↑, nicht in einer Ecke↑.]

Die Schüler beginnen sich im Feld laufend zu bewegen. Die Musik läuft. Das Spiel beginnt. Die Studierenden stehen einstweilen am Spielfeldrand. Immer wenn sie für die Schüler die Zahlen nennen zu wie viel Personen sie in eine Gruppe gehen sollen und wie viele Bodenkontakte erlaubt sind, drehen sie die Musik ab und rufen die Zahlen in den Raum. Die Schüler finden sich daraufhin in den jeweiligen Gruppen zusammen und probieren aus, die Vorgabe der Bodenkontakte zu erfüllen. Dabei probieren sie verschiedenste Varianten aus, falls diese nicht so gut funktionieren, gibt SPm7 Hilfestellungen und Tipps. Die Anweisungen, wie die Schüler zusammengehen sollen und welche Körperteile den Boden berühren dürfen, werden immer komplizierter, je länger das Spiel dauert. Zwischendurch muss SPm7 die Schüler anhalten sich laufend durch den Raum zu bewegen. Nach einigen Minuten beendet SPf7 das Spiel.

Gespräch 2

SPf7: [<<ff>Ok↑.

Kommt ihr alle mal zu mir bitte↑?]

Die Schüler sind noch sehr mit der letzten Aufgabe aus dem Spiel beschäftigt und diskutieren herum. Die Studentin beendet das mit:

SPf7: [<<ff> Ok↑, genau↓

(--)

Hausübung für das nächste Mal

(-)

überlegen wie die letzte Aufgabe geht↓.

(-)

<<f> Ok↑ macht einen großen Kreis↑.

(---)

Gut↓, bei diesen Übungen‘

(.)

Nachdem ihr da jetzt verschiedene Aufgaben von SPf7 bekommen habt↑, was

(-)

trainiert ihr da, wenn ihr auf einem Bein steht↑?]

Ein Schüler antwortet, dass dies das Gleichgewicht sei. Die Studentin spricht weiter.

SPf7: [<<f> Gleichgewichtsfähigkeit, genau↓.

Gut↓.]

SPf7: [<<f> Eins↑‘]

SPf7: [<<f> EINE neue Aufgabe↓=

Und zwar

(.)

stellt euch vor↑, vor euch↑‘

Jeder hat seine eigene Landkarte vor sich↓.

Vorstellen

(.)

die liegt da am Boden, ja↑?

Was ist oben bei der Landkarte↑?]

Ein Schüler meint, dass dies der Norden sei. Die Studentin geht darauf ein.

SPf7: [<<f> NoRDEN, genau↓.
Rechts, Osten↑
(.)
Ja↑?
Also Norden ist oben↑, rechts ist Osten↑, SÜDEN
(-)
ist da wo ich jetzt steh↑=
Ihr steht alle im Süden ja↑?
Und links ist↑?]
Ein Schüler nennt den Westen.
SPf7: [Westen↓
(.)
genau↓.
ICH sage euch jetzt VIER
(.)
Himmelsrichtungen↑ und IHR sollt
(-)
diese vier Himmelsrichtungen
(.)
springen↓, NACHspringen (--) ok↑?
OBEN ist Norden
(.)
RECHTS ist Osten↑, da wo ihr jetzt steht ist Süden↑ und links ist Westen↓
(-)
Könnt ihr euch das vorstellen↑?
Ja↑?
Jeder hat seine eigene Landkarte↓.
Ok.
Bereit?]
Die Schüler bejahen.
SPf7: [Möglichst schnell ja↑?=
Es geht darum, das möglichst schnell zu springen↓.

<<ff> Norden, Westen, Süden, Osten↓.]

Gespräch 3

Die Schüler versuchen in die richtige Richtung zu springen. Dabei sind einige schneller, die anderen langsamer. Manche Schüler hüpfen irgendwie am Platz herum. Die Studentin beobachtet dabei und gibt Kommentare, beispielsweise, dass die Schüler sich auf sich selbst und nicht auf ihre Nachbarn konzentrieren sollen. Danach gibt sie wieder an, in welcher Reihenfolge gesprungen werden soll. Mit zunehmender Übungszeit werden ihre Angaben immer schneller. Nach ein paar Durchgängen beendet sie die Übung.

SPf7: [<<f>Ok↑.

Gut↑.

WAS haben‘

(-)

was glaubt ihr haben wir da trainiert↑?]

Ein Schüler meint, es wäre gut für die Orientierungsfähigkeit.

SPf7: [<<f> ORIENTIERUNGsfähigkeit!

Sehr gut↓

(.)

Was noch↑?]

Ein Schüler nennt das räumliche Vorstellungsvermögen, ein anderer meint, es sei die Differenzierung.

SPf7: [<<len>Ja

(.)

Differenzierung↑

(--)

ja vielleicht, wegen dem Untergrund↑.

Aber was haben wir vorher gesprochen↓?

Welche Fähigkeit braucht ihr

(.)

wenn ihr schneller reagieren müsst↓?]

Die Schüler nennen die Reaktionsfähigkeit.

SPf7: [REAKTIONsfähigkeit, sehr gut↓.

<<f>Ok↑=

Wir gehen bitte ALLE wieder mal da

(.)

nach hinten, da, nach hinten zu den zwei Hütchen↑=

und wir stellen uns auf in DREI Reihen

(.)

mit Blick zu MIR↑, so, dass mich alle sehen können↓

(--)

Könnt euch aufteilen auf die ganze Länge↑.]

Die Schüler reihen sich entlang der Linie zwischen zwei Hütchen auf. Als alle einen Platz gefunden haben, spricht die Studentin weiter.

SPf7: [Ok↓

Und zwar

(.)

wenn ich‘]

Die Studentin bemerkt, dass die Schüler sich nicht gleichmäßig auf die drei Hütchen verteilt haben und nimmt noch eine Änderung in der Aufstellung vor, bevor sie weiter zur Aufgabenstellung spricht.

SPf7: [Ok.

Und zwar, wenn ich

(.)

so mache‘]

<<p> Du geh bitte da rüber↓.]

Der Schüler geht von der linken Seite auf die rechte Seite des Feldes. Die Studentin ist damit aber nicht zufrieden.

SPf7: [<<p> Nein, nein nicht ganz rüber, da in die Mitte↓.]

Der Schüler dreht um und geht wieder zurück. Als alle richtig stehen, fährt sie fort über die Aufgabenstellung zu sprechen.

SPf7: [Ok

(.)

Gut

(.)

Und zwar, wenn ich so zeige

(---)

heißt das, ihr lauft auf mich zu↓.

Wenn ich so zeige

(--)

heißt es

(.)

ihr lauft nach LINKS↑ mit SEITWÄRTSSCHRITTE.

Wenn ich so zeige↑

(.) lauft ihr nach RECHTS

(.)

wenn ich so zeige↓

(.)

lauft ihr nach hinten↓.

Ok↑?

Und wir machen das so↑, die ersten kommen noch einen Schritt nach vor↑.]

Die Schüler gehen ein Stücken auf die Studentin zu. Als sie wieder stillstehen spricht SPf7 weiter.

SPf7: [<<f> Ok, seid ihr bereit↑?

Alle ZUGleich, ja↑?

(.)

Wartet mal, du da du gehst noch ein Stückchen rüber und du da↓.]

Die Schüler bewegen sich dahin, wo die Studentin hingezeigt hat. Als sie fertig sind, beginnt SPf7 fortzufahren.

SPf7: [Ok↓.

Bereit↑?

(-)

Locker laufen, immer ja↓?]

Die Studentin zeigt durch die zuvor mit den Schülern ausgemachte Gesten, was sie von ihnen als zu erfüllende Aufgabe einfordert. Zuerst folgen die Gesten sehr langsam aufeinander, dann wird sie immer schnell, sodass die Schüler schnell reagieren müssen. Dabei laufen einige Schüler fast zusammen, da sie nicht gleichzeitig auf die Gesten reagieren. Nach zwei Minuten bricht die Studentin die Übung ab und geht zur nächsten über.

Gespräch 4

SPf7: [<<ff> Ok↓.

Super↓

<<f> VIEL besser als beim ersten Mal↓!=

Sehr gut↓

(.)

Ok↑.

Wir gehen bitte

(00:00:03)

DA hinüber zu dieser Reifenbahn

(unverständlich)

und zu den Lauf

(.)

leitern↑

(.)

Ganz kurz noch zur Wiederholung↓, was haben wir da jetzt gerade trainiert bei diesem Lauftraining↓?]

Ein Schüler meint Orientierung. Ein anderer räumliches Denken.

SPf7: [Orientierungsfähigkeit, sehr gut↑=

Und was noch↑?]

Ein Schüler nennt Reaktion.

SPf7: [Reaktionsfähigkeit genau↓.

Da hat es ein BISSCHEN gescheitert noch bei euch manchmal, ja↓?

Das war bei manchen noch

(--)

so als wäre es acht Uhr morgens↓=

Ok↑.

<<ff> Bitte auf diese vier Bahnen aufteilen↑

(.) zu je drei

(--)

oder auch

(--)

VIER Leute↓.]

Die Schüler laufen von der einen Hallenseite auf der sie gerade geübt haben zur anderen, wo die vier Reihen aus aneinandergelegten Reifen aufgebaut sind. Als alle Schüler aufgeteilt sind,

merkt die Studentin, dass sie den Schülern die falsche Anzahl an jeweiligen Gruppenmitgliedern genannt hat und korrigiert dies.

SPf7: [<<f> Entschuldigung↓

(.)

mein Fehler↓

(.)

zu dritt oder zu zweit aufteilen=

Da ist noch eine Bahn frei↓]

Jeweils ein Schüler aus den drei Gruppen löst sich und geht zu der freien Bahn. Als alle einen Platz gefunden haben spricht SPf7 weiter.

SPf7: [<<f> Gut↑

(---)

So↓=

Und zwar.

(.)

Das sind sogenannte Formations- oder Laufleitern↑

(tippt mit dem Fuß auf die Gitterleitern, die am Boden liegen).

Wenn man da drauf steigt passiert nichts, ja↑, aber bitte

(.)

in der Leiter immer nur EINE Person↓=

NIE zu zweit↓.

Bei den Reifen ist das ähnlich, ja↑?=

IN die Reifen hineinsteigen, nicht draufsteigen↓.=Wenn ein Reifen verrückt, solltet ihr ihn wieder hinlegen, damit der nächste durchlaufen kann↓

Ok↑?

Gut↓=

Ihr habt da hinten noch vier Hütchen↑

(*dreht sich um und zeigt darauf*)

(.)

Wir machen Übungen in den Reifen↑, ihr lauft dann um das Hütchen herum und zurück und stellt euch hinten wieder an↓

Ok↑?

(.)

<<f> ERSTE Übung

(.)

ganz einfach‘]

Ein Schüler zeigt auf, die Studentin unterbricht und nimmt den Schüler dran. Er fragt, ob sie auch wieder durch die Reifen zurücklaufen sollen. Die Studentin antwortet:

SPf7: [<<f> NEIN↓ auf der Seite, ja↑?=

Und wieder anstellen

(-)

ERSTE Übung↓.

IHR lauft da durch

(.)

durch die Leiter und die Reifenbahnen↑ und zwar <<len> mit EINEM Kontakt pro Reifen und bei euch im Viereck.

Ok↑?

<<f>Geht schon los↓!]

Die Schüler beginnen durch die Bahnen zu laufen. Die beiden Studierenden stehen dabei im Bereich zwischen dem letzten Reifen und den Hütchen, um die die Schüler herumlaufen sollen. SPf7 gibt die Aufgabenstellungen, SPm7 steht nur daneben und beobachtet die Schüler, die immer zweimal auf die gleiche Art und Weise durch die Bahnen laufen. Ab und zu richtet einer der beiden einen verrutschten Reifen. SPf7 korrigiert allfällige Fehler im Formationslauf. Nach insgesamt fünf Durchgängen zu je unterschiedlichen Laufaufgaben unterbricht die Studentin kurz den Übungsverlauf und stellt den Schülern eine Frage.

SPf7: [<<f> Kurz zur Wiederholung↑, was trainieren wir da↑?]

Die Schüler meinen, es sei die Reaktionsfähigkeit.

SPf7: [<<f> Reaktionsfähigkeit=

Was noch↑?]

Ein anderer Schüler nennt die Orientierungsfähigkeit.

SPf7: [Ja

(-)

ein bisschen↓.]

Ein Schüler meint noch, dass sie die Fähigkeit, schnell zu laufen trainieren würden. Darauf geht die Studentin nicht ein, sondern holt weiter aus.

SPf7: [<<f> Ganz wichtig ist

(.)

ihr braucht beim Laufen immer einen↑‘

(macht mit den Händen eine rhythmische Wechselbewegung)]

SPf7: [Einen Rhythmus↓, ja↑?=

Und ihr braucht auch Orientierungsfähigkeit↓.

(.)

Ok, ein']

<<f> Wechseln wir bitte einmal die Gruppen↓=

Ihr zwei kommt zu den Reifen↓ und ihr zwei geht zu den Leitern↓]

Die Schüler wechseln die Plätze.

SPf7: [<<f>Ok.

Jetzt geht bitte zu ZWEIT zusammen↑

(---)

EINER lauft immer in der Reifenbahn oder einer in der Laufleiter↑ und der ZWEITE lauft daneben↓, ja↑?=

Ihr könnt euch dann auch abwechseln↓, wenn ihr zu DRITT seid, könnt ihr euch abwechseln↓

Ja↑?

<<p> *(unverständlich)*]

SPf7: [<<f> Und zwar

(.)

wer in der Reifenbahn läuft

(.)

der macht zwei Kontakte in jedem Feld↑, ja <<p> oder im Reifen↑

<<f> Also im Reifen zwei Kontakte↑

(.)

Der, der DANEBEN läuft, sagt ja oder nein↓

<<dim> Und der der drinnen läuft, sagt das Gegenteil↓

(--)

Also wenn der draußen ja sagt↑, dann sagt der drinnen nein↓.

Ja↑?

Genau↓!

Ok↑?

(Unverständlich)]

Die Schüler beginnen miteinander über die Aufgabenstellung zu sprechen. Die Studentin wartet kurz und fährt dann fort.

SPf7: [<<f> Geht schon los!]

Die Schüler beginnen mit der Übung. Die Studierenden stehen wieder wie bei der vorigen Übungen mitten im Feld und beobachten, wie die Schüler immer zwei Durchgänge mit der jeweiligen Aufgabenstellung absolvieren. SPf7 sagt die jeweilige Aufgabenstellung an, SPm7 beobachtet nur. Gelingt Schülern die Übungsumsetzung besonders gut, lobt SPf7. Nachdem die Schüler die letzte von insgesamt drei, immer schwieriger werdenden Aufgabenstellungen absolviert haben, beendet SPf7 die Übung.

SPf7: [<<f> So

(.)

Seid ihr so lieb↑?=

Räumt bitte jeder seine Bahn weg↑, die Reifen gehören da hinaus und die Laufleiter auch↓.]

Die Schüler räumen die Materialien aus dem Übungsverlauf weg. SPm7 holt die fertigen Schüler einstweilen zusammen.

SPm7: [Ok↑.

Dann kommt bitte wieder alle zusammen↑.]

Gespräch 5

Der Student wartet, bis alle Schüler fertig damit sind, die Materialien wegzuräumen. Studentin SPf7 baut einstweilen die für die nächste Übung benötigten Hütchen auf. Als alle Schüler vor dem Studenten stehen, beginnt er zu sprechen.

SPm7: [Ok↓

Also↓

(--)

<<p> und zwar nächstes Spiel.=

Kennt jemand das Schwar-Weiß-Spiel↓?]

Ein Schüler erklärt seine Vermutung, über die alle zu lachen beginnen. Der Student fährt daraufhin fort.

SPm7: [*(schmunzelt) <<f>* Eigentlich↑

(.)

gehen zwei und zwei zusammen↑

(--)

macht das mal↑.]

Die Schüler versuchen Pärchen zu bilden, dies dauert ein paar Sekunden. Als alle einen Spielpartner haben, fährt der Student fort.

SPm7: [<<f> Ok↑

Wir stellen uns jetzt da hinten an der Mittellinie auf↑

(---)

gegenüber']

Die Schüler sind sich doch noch nicht ganz einig, wer mit wem ein Spielpaar bildet. Der Student unterbricht daher und wartet bis die Schüler wieder einigermaßen aufmerksam sind.

SPm7: [<<f> Ok↑

Wir stellen uns jetzt da hinten an der Mittellinie auf↑

(--)

<<dim> gegenüber↑

(.)

das heißt du da

(.)

du da *(schlichtet die Schüler entlang einer Linie)*

Dann lese ich einen Text vor↑, <<f> wann da drinnen SCHWARZ oder WEISS vorkommt↓

(.)

<<p> du bist weiß und du bist schwarz↑.

Wenn jetzt WEISS gesagt wird↑, läufst du weg↑

(.)

und du musst versuchen, ihn zu fangen↓.]

Die Schüler beginnen zu diskutieren wer schwarz und wer weiß ist. Der Student geht darauf nicht näher ein, sondern spricht weiter.

SPm7: [<<ff> Ok↑.

ALLE zur Mittellinie↑!]

Die Schüler gehen hinter dem Studenten in die Mitte der Halle. Dabei diskutieren sie untereinander wer schwarz und wer weiß ist.

SPm7: [<<f>

So.

Wir stellen uns einander gegenüber auf↑ auf der Mittellinie↑.

(---)

Bisschen mehr Abstand↓.]

Die Schüler stellen sich entlang der Mittellinie auf. Dabei schlichtet der Student noch ein paar Schüler, die entweder nebeneinander statt einander gegenüber stehen oder zu wenig Abstand zwischeinander lassen. Als alle stehen, so wie er sich das vorstellt, spricht er weiter.

SPm7: [<<f> Ok↓

(---)

Ihr seid Gruppe weiß↑

(---)

ihr seid Gruppe schwarz↓.

<<ff> Wir machen jetzt einen Probedurchlauf↓.

Wer ist Gruppe Weiß↑?]

Die Schüler auf der linken Seite zeigen auf.

SPm7: [<<f> Wer ist Gruppe Schwarz↑?]

Die Schüler auf der rechten Seite zeigen auf. Ein Schüler fragt einstweilen nach, was denn die Aufgabenstellung sei. Der Student antwortet.

SPm7: [<<f> Ok↓

(-)

wenn ich WEISS sage↑

(.)

dann versucht Weiß

(.)

Schwarz zu fangen↑, wenn ich schwarz sage↑

(.)

versucht schwarz weiß zu fangen↓.]

Ein Schüler fragt nach, ob es richtig sei, dass sie sich dabei umdrehen und davonlaufen sollten. Der Student bestätigt das nicht, antwortet allerdings.

SPm7: [Umdrehen

(.)

weglaufen und <<f> MAXImal bis zur weißen Linie mit den Hütchen↓.]

Ein Schüler fragt noch einmal nach, ob er es richtig verstanden hätte, dass Weiß beim Kommando „Weiß“ zum Fänger wird. Der Student wiederholt.

SPm7: [Wenn ich WEISS sage, dann muss die Gruppe Weiß die Schwarzen fangen↓.]

Einige Schüler diskutieren herum, einer fragt, wie er sich denn vor dem Fänger retten könne. Student SPm7 antwortet:

SPm7: [<<f> Man kann entkommen, wenn man hinter die Hütchen läuft↓.]

Die Schüler reden noch kurz miteinander, dann beginnt der Student das Spiel.

SPm7: [Ok↓

(unverständlich).

<<f> Seid ihr bereit↑?]

Die Schüler diskutieren noch herum, was zu tun sei, der Student wartet kurz ab. Dann wiederholt er

SPm7: [<<f> Bei WEISS fängt WEISS, bei Schwarz fängt Schwarz↓.

Zum Test

(-)

die Farbe

(--)

Weiß↑!]

Die Schüler beginnen zu spielen, indem der jeweils angesprochene Schüler seinen Partner zu fangen versucht, während dieser vor ihm wegläuft. Nach dem Probedurchgang, beginnt der Student den Schülern den Text vorzulesen, in dem an unterschiedlichen Stellen die Farben Schwarz und Weiß vorkommen. Die Schüler versuchen jeweils ihrer entsprechenden Aufgabe zu fangen oder wegzulaufen. Zwischen jedem Durchgang macht der Student eine Pause in seiner Erzählung und wartet, bis alle Schüler wieder an ihrem Platz zurückgekehrt sind. Dabei kontrolliert er, dass der Abstand zur Linie immer gleich bleibt und niemand zu nahe oder zu weit davon entfernt steht. Ebenfalls erinnert er die Schüler einmal daran, dass sie nur bis zu den Hütchen fangen dürfen. Ab und zu kommentiert er, was passiert. Nach ungefähr sieben Durchgängen beendet SPm7 das Spiel.

Gespräch 6

SPm7: [Ok.

Alle herkommen↑!]

Die Schüler bewegen sich in die Mitte. Als alle Schüler wieder bei dem Studenten stehen, beginnt er zu sprechen.

SPm7: [<<f> Ok.

Wir machen jetzt noch schnell ein <<dim>

Abschlussspiel↑

(--)

<<p> Das ist ganz einfach

(.)

Das Spiel habt ihr super gemacht↓

(-)

Schnell wie der Wind ↑

<<p> Äh

(.)

das zweite Spiel heißt Zeitschätzlauf↑.

Ich gebe jetzt Musik rein↑ und ihr habt‘

(-)

äh wir stoppen eine Minute↑, ihr läuft um die Kegel herum↑

(.)

und nach einer Minute

(.)

müsst ihr in den Mittelkreis laufen↓.

Wer es genau schafft, nach einer Minute in den Mittelkreis zu kommen

(-)

<<dim> gewinnt↓.

(--)

<<f> Also ich sag die Zeit an

(.)

ihr habt wie gesagt eine Minute lang↓.]

Ein Schüler fragt nach, wie man gewinnt.

SPm7: [<<f> Wer am nächsten dran ist gewinnt↓.]

Ein Schüler fragt, ob es auch gültig sei, wenn man schon vor einer Minute hineinlaufen würde. Der Student antwortet

SPm7: [<<f> Na wer am nächsten dran ist↓.]

Die Schüler stellen sich außerhalb der Kegel auf, der Student startet das Spiel.

SPm7: [<<ff> Auf die Plätze

(-)

fertig

(.) LOS↓!

<<ff> EINE Minute ab jetzt↓.]

Die Schüler beginnen zu laufen, dabei spielt Musik. Der Student steht dabei mit einer Stoppuhr in der Hand am Spielfeldrand und stoppt die Zeit, während die Schüler im Kreis durch die Halle laufen. Nacheinander stellen sich die Schüler in den Kreis. Nachdem die Minute vorbei ist, stoppen die Studierenden die Musik.

Gespräch 7

SPm7: [<<f> Ok↑.

Wir haben genau EINE Person

(.)

die es genau geschafft hat↓.]

Die Schüler sind verblüfft, der Student zeigt auf den Schüler, der das beste Schätzungsvermögen hatte. Einige Schüler klatschen Beifall. Danach setzen sich die Studenten mit den Schülern noch einmal in einen Kreis zusammen.

SPm7: [<<f>

Ok↑

(--)

<<p> setzen wir uns noch einmal kurz in einen Kreis zusammen↑.]

Die Schüler lachen und setzen sich nieder. Als alle sitzen, spricht Studentin SPf7.

SPf7: [<<f> Ok

(.)

<<acc> wie war die Stunde für euch?

(.)

Gut *(zeigt mit dem Daumen nach oben)*

(.)

schlecht *(zeigt mit dem Daumen nach unten),*

(.) mittel↓ (*hält den Daumen waagrecht*)?]

Einige Schüler zeigen mit dem Daumen nach oben, andere halten ihn waagrecht. Manche zeigen gar nichts, da fragt die Studentin nach. Als sie alle Wertungen wahrgenommen hat, spricht sie weiter.

SPf7: [<<f>Ok super↑!

Gut

(.)

könnt ihr euch‘

habt ihr euch ein paar

(-)

koordinative Fähigkeiten gemerkt↓?=

Wer kann uns welche nennen↓?]

Ein Schüler nennt die Orientierungsfähigkeit, ein anderer die Reaktionsfähigkeit.

SPf7: [<<f> Ok↓.

Fünf gibt es↓.]

Ein paar Schüler nennen, Rhythmisierungsfähigkeit und Reaktion. Die Studentin wiederholt.

SPf7: [Rhythmisierungsfähigkeit↑ ja.

Reaktion↑.]

Ein anderer Schüler nennt Orientierung. SPm7 wiederholt wiederum

SPf7: [ORIENtierung↑]

Ein Schüler nennt Koordination. Die Studentin korrigiert.

SPf7: [Ist das Ganze↓.]

Ein Schüler nennt noch das Gleichgewicht. Die Studentin greift das auf.

SPf7: [<<f> Gleichgewicht↑ danke↑ und?]

Ein Schüler nennt Rhythmisierung. SPm7 greift es auf.

SPf7: [<<ff> Und RHYTHMIsierung↓, super↑

(-)

<<dim> Jetzt habt ihr alle fünf↓

(.)

Sehr gut↓.]

Ein Schüler fragt, was das Schwarz-Weiß-Spiel trainiert hat. Einige Schüler antworten darauf Orientierung, ein anderer meint dazu, es sei die Reaktion. Die Studentin antwortet darauf:

SPf7: [<<f> Würde ich auch sagen↓

(.)

eindeutig Reaktion↓

<<p> Ok↑.

Gut.

(--)

Dann

(-)

678 Wir sind dann fertig↓.

679 <<f> Danke fürs Mitmachen↑

680 (.)

681 Bis zum nächsten Mal↓!]

682 *Damit ist die Unterrichtseinheit beendet. Die Schüler verlassen die Halle.*

Transkription 8

Ort der Aufnahme: Sporthalle 6, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 12:00-12:45 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 2
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 8
Gesamtdauer der Aufnahme: 00:41:35
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 20. Dezember 2015
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Zu Beginn der Unterrichtseinheit sitzen alle Schüler auf einem Weichboden vor den Studierenden, die in der Mitte der Halle vor den Schülern stehen.

SPm8: [<<p> Hallo↑

(.)

ähm

(.)

<<len> ja unser Ziel ist es↑

(.)

dass ihr heute ein bisschen

(.)

am eigenen Leib erfährt, dass euer Körper ARBEITET, wenn ihr ihn nutzt↑.

(-)

<<len> Und jetzt gleich am Anfang

(.)

so zum Einarbeiten sozusagen

(.)

<<acc> werden wir gleich damit starten, dass wir gleich mal probieren unseren Puls zu messen↓.

Ahm

(--)

<<rall> und zwar

(--)

am besten machst du das

(.)
<<acc> wenn ihr DIEse drei Finger hier
(.)
so in die WEICHteile unter das Kinn einmal so ein bisschen drückt
(.)
und dann solltet ihr euren Puls schon spüren↓.]

Die Schüler halten versuchen ihren Puls an der Halsschlagader zu fühlen. Dabei beobachten sie sich gegenseitig und lachen.

SPm8: [<<p> Wenn irgendwem SCHLECHT wird oder schwarz vor Augen↑
(.)
dann drückt ihr zu fest.↓=
Ok↑?
(--)
Du bist zu weit oben↓
(-)
unterm Kinn↓.]
SPf8: [<<p> Schau
(.)
du bist zu weit oben↓.=
Warte ich zeige es dir↓.]
SPm8: [<<p> Ok↑.=
Alle haben den Puls↑?
(--)
Ok↑.=
Wir machen das jetzt folgendermaßen↑.
(.)
Ich stoppe die Zeit fünfzehn Sekunden↑
(--)
und ihr ZÄHLT
(.)
ihr zählt, wie viele Schläge euer Herz macht↓.
(--)

<<acc> Diese Zahl multipliziert ihr dann mit vier und dann wissen wir, wie oft euer Herz schlägt↓.=

Ok↑=.

Spürt jeder seinen Puls↑?

(-)

ACHTung↑

(.)

<<p> auf die Plätze↑

(-)

fertig↑

(-)

LOS↑!]

Die Schüler zählen ihre Pulsschläge, während der Student auf die Zeit mit einer Stoppuhr stoppt. Nach fünfzehn Sekunden spricht er weiter.

SPm8: [<<p> Stopp↓!

<<len> Jetzt hat jeder eine Zahl↓.

(-)

<<dim> Oder sollte eine Zahl haben↓.=

Diese Zahl

(.)

multipliziert ihr jetzt mit Vier↓.]

Die Schüler beginnen zu rechnen, dabei fangen einige zu kichern an, weil sie nicht im Kopf so schnell multiplizieren können. Der Student steigt darauf ein

SPm8: [*(schmunzelt)*

<<pp> Ihr dürft auch die Finger dazu verwenden↓.]

Die Schüler versuchen noch einmal, ihren Pulschlag auszurechnen. Dies dauert ein paar Sekunden. Als einige Schüler sich bereits gegenseitig ihr Ergebnis zuflüstern, fragt SPm8 nach

SPm8: [<<f> Und hat schon jemand ein Ergebnis↑?]

Die Schüler bejahen dies. Andere rufen ihre Ergebnisse heraus. Der Student wiederholt jeweils.

SPm8: [<<f> 72↑?

(---)

96↓

(--)

100↑=

Ok genau 100↑.

(--)

84↓.

(-)

Noch jemand↑?]

Keiner der Schüler nennt noch ein weiteres Ergebnis. Der Student spricht daher weiter.

SPm8: [<<p> Ok.=

Das heißt↑

(--)

<<p> Ok alles klar↓.

(--)

Ok↑.=

<<all> Das heißt

(.)

auch wenn wir scheinbar inaktiv sind und den Körper nicht benutzen, außer zum Sitzen, arbeitet er↓.=

Ok↑.=

<<cresc> <<all>Heute probieren wir, dass wir den Puls mal ein bisschen↑

(--)

ähm

(--)

also hochbekommen↑.]

SPm8: [<<p> Ahm

(--)

<<f> wozu brauchen wir sowas wir einen Puls↑?=

ah,

(--)

<<acc> und wie funktioniert das↑?=

Wenn wir jetzt zum Beispiel Sauerstoff einatmen und wir fangen an zu laufen und unsere kleine Zehe braucht Sauerstoff↑=

wie kommt der Sauerstoff dort hin↑?]

SPm8: [<<p> Genau↓.

Wer‘

<<f> Wisst ihr auch welcher Teil des Blutes das macht↑?

(.)

<<dim> Also zum Beispiel weiße Blutkörperchen oder andere↑?]

Die Schüler beginnen zu diskutieren, welcher Teil des Blutes zum Sauerstofftransport notwendig ist. Ein Schüler schreit schließlich heraus, dass die weißen Blutkörperchen die Gesundheitspolizei seien, während die roten den Sauerstoff transportieren. Der Student steigt darauf ein:

SPm8: [<<f> Sehr gut↑!=

Die ROTEN Blutkörperchen nehmen den Sauerstoff und transportieren ihn↑‘

(--)

warte↓

(--)

transportieren ihn in die Organe ↓.]

Gespräch 2

SPm8: [<<f> Ok↑.

(.)

Das gleiche↑

(-)

wir versuchen jetzt dann ein Körper zu werden↑

(---)

<<f> Achtung kurz zuhören bitte↑

(---)

Und zwar↑

(.)

JEDER von euch übernimmt eine Aufgabe↑.=

<<all> Und zwar, wenn ihr euch umdreht

(.)

seht ihr hinter euch↑

(--)

ahm

(.)

SECHS leuchtende Stationen, sechs Warnwesten↓.

(-)

<<rall> Das sind unsere MUSKELN und ORGAnen↓.

(--)

Und zwar↑

(-)

ihr DREI↑

(-)

Achtung, ihr drei↑

(-)

ihr könnt mal eine Warnweste↑‘

(---)

STELLT euch zu einer Warnweste und zieht euch diese an↓.

(--)

<<f> Ihr seid ORGAne↓.]

Die Schüler beginnen zu lachen, der Student lässt sich dadurch nicht beirren und spricht weiter.

SPm8: [<<p> Ihr drei ganz außen↑

(-)

eins, zwei, drei, ihr drei↑

(-)

ihr schnappt euch die restlichen Warnwesten, die übrig bleiben↓.]

Die Schüler springen auf und laufen zu den Westen, die in der Halle am Boden verteilt liegen. Als sie beginnen damit in der Halle herumzulaufen, wendet der Student sich an die Schüler:

SPm8: [<<f> Bleibt bitte dort stehen

(.)

wo die Warnwesten liegen↓.]

Die Schüler gehen wieder zurück und ziehen sich die Warnwesten über. Der Student spricht weiter

SPm8: [<<f> Genau↓.

<<ff> Ok, einmal bitte noch zuhören↑

(-)

Und zwar↓

(.)

<<f> Ihr die die Warnwesten anhaben↑‘

<<p> Du komm bitte noch hierüber↑‘

<<f> das sind unsere Organe und Muskeln↑

(.)

die Sauerstoff brauchen↓.=

Ja↑?]

Die Schüler lachen und machen sich über die Rolle lustig, die sie im Spiel übernehmen. Der Student pausiert kurz und spricht dann weiter.

SPm8: [<<ff> Wie ihr schon↑‘

<<p> Ok↓.

<<f> <<all> Wie richtig schon festgestellt habt↑

(.)

die ARTerien bringen↑

(.)

die bringen sozusagen in der↑‘

(---)

<<all> Im Körperinneren das sauerstoffREICHE Blut weiter zu den Organen↓.

(-)

<<f> Das heißt, die Arterien

(.)

bewegen sich innerhalb des Kreises↓=

symbolisiert durch drei rote Schleifen↓.

(-)

Das seid ihr, eins, zwei, drei↑.

(unverständlich)

<<f> Das seid ihr drei↑,

(-)

<<dim> ihr holt euch die Schleifen innerhalb des Kreises↑.

<<ff> Ihr seid ROTE Blutkörperchen in den ARTerien↓.]

Die Schüler lachen und beginnen sich herumzuschubsen, während der Student spricht. Der Student interveniert

SPm8: [<<f> KEIN Stoßen↑!]

Die Schüler hören damit auf, der Student spricht weiter, obwohl die Schüler miteinander tratschen.

SPm8: [<<p> Ok↓.=

<<ff> Die drei die übrig bleiben

(-)

IHR drei dürft euch nur außerhalb des Kreises ver‘

(---)

äh

(-)

bewegen↓.

(.)

IHR bewegt euch den roten Blutkörperchen <<dim> entgegen↓.

Ihr bringt‘

(-)

also ihr bringt, das sauerstoffARME Blut sozusagen↑

(.)

ah

(-)

<<dim> von den Organen wieder in die Blutbahn zurück↓.

(--)

Also ihr bleibt AUSSErhalb des Kreises↑.]

Der Student geht zu den Schülern, die Warnwesten tragen und sich einstweilen in einen Kreis aufgestellt haben. Er wendet sich an einen Schüler.

SPm8: [<<p> Ah ok↓.=

Du bleibst da jetzt auf der Position stehen↓.

(unverständlich).]

Der Schüler stellt sich hin, wo der Student hingezeigt hat. Danach spricht SPm8 weiter.

SPm8: [<<f> Ok↑.=

<<ff> Wir spielen es einmal locker durch↓.

Die einen↑‘

(---)

ein rotes Blutkörperchen innerhalb des Kreises↑

(.)

holt sich ein SAUERstoffteilchen aus der Lunge↓.]

Ein Schüler unterbricht und fragt nach, ob damit die Bälle aus dem Korb an der Hallenseite gemeint wären. Der Student bestätigt und spricht weiter.

SPm8: [<<f> Genau↓.=

Ihr bringt jetzt EIN SAUERstoffteilchen zu einem ORGAN, das kein Sauerstoffteilchen hat↓.

(---)

<<f> Genau↓.

<<ff>Hat ein Sauer‘

(--)

hat ein Organ ein Sauerstoffteilchen↑

(--)

dreht es sich nach außen↑

(-)

und geht in die HOCKE↓.

(-)

Genau↓.

(-)

<<ff> Und wartet SO lange

(.)

<<all> bis ein rotes Blutkörperchen aus dem Äußeren des Kreises kommt, also aus den Venen außerhalb kommt und das sauerstoffarme Blut wieder nimmt

(.)

und wieder in die Lunge transportiert↓.=

Aber AUSSERhalb des Kreises natürlich↑=

ihr seid in den Venen↓.

(--)

<<f> <<all> Damit unser Körper nicht erstickt, ist es wichtig, dass jedes Organ schnell den SAUERstoff hat↓.

(--)

Fangt mal ganz locker an↑.]

Die Schüler beginnen die Bälle zu den jeweiligen Schülern zu transportieren. Dabei laufen einige Schüler langsamer, andere schneller. Die beiden Studierenden stehen außerhalb des Spielfeldes und beobachten. Dabei interveniert SPm8 einmal kurz, da ein Schüler zwei Bälle transportiert, obwohl immer nur ein Ball getragen werden darf. Ansonsten verläuft das Spiel unkommentiert. Nach einer Minute unterbricht der Student das Spiel, um eine Variation vorzunehmen.

SPm8: [<<ff> Ok↑.=

Ganz kurz stopp, ganz kurz stopp↑.

(-)

Alle Sauerstoff wieder in die Lunge↑=

Wir atmen TIEF ein, die Organe bleiben auf ihren Positionen↑

(---)

Ok↑.

(---)

<<ff> DAS ist jetzt ungefähr das, was passiert, wenn der Körper locker arbeitet↓.

(---)

<<p> Gibst du den Ball bitte noch in die Lunge zurück↑!

<<f> Ok↑.=

Jetzt wird unser ganzer Körper↑

(.)

unser ganzes System kommt mehr in Bewegung↑

(---)

ah

(.)

<<f> wir benutzen ihn mehr

(unverständlich)

<<acc> das heißt unsere ganzen Organe, die jetzt einen Ball bekommen, drehen sich um und SPRINGEN

(--)

oder laufen auf der Stelle↑.

(-)

<<f> Und die Blutkörperchen↑

(.)

müssen die Organe jetzt schneller mit Sauerstoff versorgen, da wir ja mehr verbrauchen, denn unser Herz schlägt SCHNEller↓.

(--)

Seid ihr bereit↑?

(-)

Geht schon los↓!]

Das Spiel beginnt von neuem. Die Studierenden stehen wiederum außerhalb des Spielfeldes und beobachten den Spielverlauf. Nach ein paar Minuten unterbricht SPm8 wiederum das Spiel. Um eine Variation vorzunehmen.

Gespräch 3

SPm8: [<<ff> Ok↑=

Ganz kurz stopp↑!

<<p> Ok.=

<<f> Ihr bleibt auf euren Positionen↑.

Die Organe↑

(.)

<<all> ziehen die Warnwesten aus und legen sie dorthin auf den Boden

(.)

<<rall> wo sie

(--)

äh

(-)

sie genommen haben↑

(--)

<<acc> Und die Blutkörperchen nehmen auch ihre Schleifen↑

(-)

und legen sie einfach am Boden↓.

(-)

Wir wechseln Positionen↑.=

Ein Blutkörperchen wird zu einem Muskel↑.

(---)

<<f> Ein Muskel oder ein ORGAN↓.

(---)

<<dim> Du ziehst eine Warnweste an↓.

<<len> Und die Muskeln werden zu Blutkörperchen↓.]

Die Schüler tauschen die Positionen durch. Der Student wartet, bis jeder einen neuen Platz gefunden hat. Studentin SPf8 bringt sich ein, da noch eine Position unbesetzt ist.

SPf8: [<<p> Ein Organ fehlt noch↓.=

Schau

(.)

da liegen noch zwei Westen herum↓.]

Der angesprochene Schüler meint, dass die vorher auch schon übrig waren und er bereits an dieser Position gespielt hat.

SPf8: [<<p> Aso↑]

Ein Schüler bietet an, die Position zu übernehmen. Die Studentin bestätigt

SPf8: [<<f>Ja genau↓

(---)

<<all> Es soll auf jeden Fall jeder eine andere Position haben↓.]

Nachdem die Positionen besetzt wurden, nimmt Student SPm8 noch eine Veränderung in der Aufstellung der Schüler vor.

SPm8: [<<p> So↑.=

Ihr da geht ein bisschen weiter auseinander↓.]

Die Schüler machen jeweils einen großen Schritt auf die Seite. Auch Studentin SPf8 verändert die Aufstellung für das Spiel, indem sie sich an zwei Schüler wendet, die sehr nahe beieinander stehen.

SPf8: [<<p> Geh↑!=

Ihr teilt euch auf ein bisschen↓.]

Die Schüler rutschen auseinander. Als alle den Vorstellungen der Studierenden entsprechend stehen, spricht SPm8 weiter.

SPm8: [<<f> Ok↑.

(-)

NOCH einmal↓.

<<ff> Jedes Blutkörperchen kann nur EIN Sauerstoffteilchen tragen, das ist so schwer↓.]

Die Schüler tratschen miteinander, einanderer prellt einen Ball auf den Boden. Der Student unterbricht daher und wartet, bis die Schüler ihm genügend Aufmerksam schenken. Dann spricht er weiter.

SPm8: [<<f> <<acc>Ok↑.=

Jed'

(--)

Jetzt wenn er'↑

(--)

ein Organ ein Sauerstoffteilchen erhält↑

(--)

ähm

(.)

dreht er sich nach außen↑

(-)

und macht einen Achter↓.

(-)

<<acc> Bis es abgeholt wird, solange bis ein Blutkörperchen kommt, bis es abgeholt wird↓.

<<f> Ok.

(.)

<<all> Die roten Blutkörperchen dürfen nur innerhalb des Kreises laufen und die blauen↑

(.)

ah

(--)

und die ROTEN Blutkörperchen nur außerhalb des Venenkreises↓.=

Geht schon los↑!]

Die Schüler laufen herum, das Spiel beginnt von neuem. Die Studierenden stehen wieder außerhalb des Spielfeldes und schauen zu. SPm8 muss einmal intervenieren, nachdem ein Schüler den Ball wirft, anstatt ihn zu tragen. Nach ein paar Minuten steigert er die Geschwindigkeit des Spiels, sodass die Schüler schneller laufen müssen. Dabei kommentiert er, was mit der Herzfrequenz passiert. Nach ein paar weiteren Minuten beendet er das Spiel.

Gespräch 4

SPm8: [<<ff> Ok↑.=

Stopp↑!

(.)

Alle Bälle wieder zurück in den Korb↑!]

Die Schüler bringen die Bälle in ihren Behälter zurück. Dabei spricht der Student weiter.

SPm8: [<<ff> FASSST euch mal SCHNELL wieder an euren Puls↑.]

Die Schüler versuchen ihren Pulsschlag zu ertasten. Der Student fragt nach

SPm8: [<<f> Spürt jeder seinen Puls↑?]

Die Schüler bejahen dies. Der Student gibt das Startsignal zu messen

SPm8: [<<f> Auf die Plätze↑

(.)

FERtig↑

(.)

<<dim> und los↓!]

Die Schüler zählen für fünfzehn Sekunden ihren Pulsschlag. Der Student fragt nach dieser Zeitspanne nach:

SPm8: [<<p> Und stopp↓.

(---)

<<p> Sollte nicht so viel höher sein↓.]

Die Schüler rechnen wie zuvor die Höhe ihres Pulses aus. Die Studentin holt die Schüler einstweilen in einen Kreis zusammen.

SPf8: [<<p> Kommen wir wieder ein bisschen zusammen bitte↓.]

SPm8: [<<p> Kommt wieder ein bisschen näher↓.

<<f> Hat schon jeder eine Zahl↑?]

Die Schüler nennen ihre Pulshöhe, die relativ hoch ist. Der Student ist überrascht und fragt nach:

SPm8: [<<f> HUNDERTACHTUNGsechzig↑?

(--)

Habt ihr das mit VIER multipliziert oder mit VIERZIG↓?]

Die Schüler meinen, sie hätten es richtig mit vier multipliziert. Der Student geht nicht mehr näher darauf ein, sondern spricht weiter.

SPm8: [<<p> Ok↑.=

Ja, das

(--)

<<acc> das ist sozusagen eine spielerische Möglichkeit um darzustellen, was im Körper so passiert↑.

(unverständlich)

<<p> <<all> Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit wechseln wir

(.)

die Kollegin übernimmt die Stunde↑.

(--)

Ahm

(--)

<<p> Ja die Kollegin, DA hinten steht sie↑.=

Ah

(.)

und zwar wir WECHseln↑

(.)

das Material könnt ihr <<dim> einfach so hier liegen lassen

(.)

und ihr könnt auf die andere Seite gehen↓.]

Gespräch 5

Die Schüler ziehen sich die Warnwesten aus und legen sie in den Aufbewahrungskorb. Die Studentin holt sich inzwischen einen Ball und geht dann mit den Schülern, die ihr folgen, in die andere Hälfte der Sporthalle. Als fast alle Schüler vor ihr stehen, beginnt sie zu sprechen.

SPf8: [<<ff> So↑.=

<<len> Kommt ihr

(.)

ein bisschen

(.)

in die andere

(---)

Hälfte rüber↑?]

Die Schüler reihen sich vor der Studentin auf, die sich vor eine Turnmatte gestellt hat, auf der der Ball liegt, den sie vorher mitgenommen hat. Sie wartet kurz ab und beginnt dann zu sprechen, als alle Schüler vor ihr stehen.

SPf8: [<<f> So↓.=

Also ihr seht jetzt hier']

Die Studentin lässt sich durch das Tratschen der Schüler unterbrechen und interveniert.

SPf8: [<<f> Hört ihr zu bitte↑?
(--)
SIEBEN Stationen aufgebaut↑.
(---)
Ok↓.
(-)
Und
(--)
äh
(.)
<<len> diese Stationen werdet ihr durchlaufen↑.=
Und
(.)
äh
(.)
<<acc> ja jetzt werde ich euch jede einmal vormachen
(.)
und zeigen worum es da geht↑.=
Zum Beispiel bei dieser Station, die nennt sich „Ballwechsel“↑
(---)
Kann ich das mit dir vorzeigen↑?
(---)
Da nehmt ihr folgende Position ein
(.)
dass ihr NUR mit dem Gesäß die Matte berührt↑
(.)
und eigentlich relativ FLACH auf der Matte liegt↑
(.)
und dann den BALL↑
(.)
zu eurem Partner passt↓

(-)

<<p> Und wieder zurück↓.

(-)

Und ruhig auch ein bisschen SCHIEF werden, damit auch die seitliche Bauchmuskulatur↑

(--)

zum Einsatz kommt↓.=

<<f> Also die Stationen↑

(.)

<<acc> dauern immer vierzig Sekunden, also ich bewegt euch vierzig Sekunden↑

(.)

danach ist eine Minute Pause↓.=

Also bei der nächsten Station, die wir jetzt vorzeigen↑‘]

Die Studentin läuft zu der Station und spricht dann weiter, während sie vorzeigt, was zu tun ist.

SPf8: [<<f> Da nehmt ihr den Ball zwischen die Beine

(-)

und versucht ihn möglichst zu umgreifen↑

(---)

hoppla, das war jetzt nicht optimal↑

(--)

aber ihr wisst was ich meine↓.

(--)

<<all> Von der Station geht es dann weiter zur Station PEZZIBALL↑.]

Die Schüler gehen der Studentin nach, um besser zuschauen zu können. Die Studentin greift das auf:

SPf8: [<<f> Ja genau kommt ein bisschen näher zu mir↓.

(---)

<<len> Also wir setzen uns mit dem Rücken aneinander in den Langsitz

(-)

und versuchen gemeinsam aufzustehen↓.

(--)

<<dim> Mit dem Pezziball↓.

(--)

Und dann

(.)

<<dim> wenn ihr so seid↑

(.)

(unverständlich)

geht ihr ein bisschen in eine Richtung↓.

(--)

<<f> Und der Pezziball bleibt da die ganzen vierzig Sekunden in der Luft↓.

(--)

<<p> Alles klar↓.]

Die Schüler bejahen, die Studentin spricht weiter.

SPf8: [<<f> Von der Station Pezziball geht es weiter zur Station Maulwurf↑.

(--)

Will es jemand von euch ausprobieren↑?]

Ein Schüler will es vorzeigen, fragt aber vorher nach, was er zu tun hat.

SPf8: [<<f> Du legst dich mit dem Bauch↑

(-)

und schiebst dich unten durch↓.]

Zwei Schüler zeigen vor, die anderen schauen zu und lachen dabei. Die Studentin geht darauf nicht weiter ein, sondern spricht weiter.

SPf8: [<<f> Also ihr seht es sind zwei, die das gleichzeitig machen können↓.

(.)

<<dim> Vierzig Sekunden↓.

(-)

<<f> SEHR brav danke↑!

(--)

<<cresc> Von DER Station geht es dann weiter zum Seilspringen↑.]

Die Schüler unterbrechen die Studentin durch lautes Lachen, da die zwei Schüler, die die vorige Übung vorgezeigt haben, noch unter den Bänken, unter denen sie sich durchgeschoben haben, stecken. Die Studentin fragt nach.

SPf8: [<<p> Geht es↑?

(--)

Vielleicht ein bisschen schneller dann↓.]

Die Schüler richten ihre Aufmerksamkeit auf ihre Mitschüler, die gerade unter der Bank hervorkommen. Die Studentin interveniert und spricht dann weiter.

SPf8: [<<f> Ok↑=

schaut ihr her↑?

(-)

<<cresc> Die nächste Station ist dann Seilspringen↓=

Kennt ihr oder↑?=

Brauche ich jetzt nicht viel dazu sagen an und für sich↓

(--)

<<dim> beidbeinig, einbeinig, wie ihr wollt↑.]

Einige Schüler beginnen wieder zu tratschen, die Studentin interveniert.

SPf8: [<<ff> Hört noch zu, wir fangen eh gleich an↓.=

Ja↑?

Von der Station Seilspringen geht's dann weiter zur Station Stacking↑.

(---)

Und zwar

(.)

geht's darum

(.)

<<acc> die sechs Stacks so schnell wie möglich übereinander zu einer PYramide zu schlichten↑.

(-)

Die haben wir da zwei Mal, das heißt es geht gegeneinander↓.

(--)

UND

(.)

ein Ablauf schaut so aus

(.)

dass ihr eine Pyramide baut

(.)

und es ist aber erst fertig, wenn ihr es auch wieder abbaut↓.=

Ok↑?
(.)
Und wir haben da einen Kollegen von uns sitzen↑
(.)
und die schauen↑
(.)
wer es schneller macht↓.
(---)
Und die letzte Station↓
(-)
KNIEhebelauf auf dem Weichboden↓.=
<<dim> Vierzig Sekunden lang hin und wieder zurück↓.
(--)
<<f> Alles klar↑?
(---)
So↓
(---)
<<p> Während dem ganzen Ablauf werden wir mit Musik vorgeben↓.=
Ja↑?=
Geht jetzt in ZWEIERgruppen zusammen
(.)
gleich groß, das passt circa↓.
(---)
Geht bitte zu ZWEIT zusammen↓.=
Ok↑?
(--)
Dann bekommt ihr alle↑
(.)
von mir einen Stationenpass↑
(.)
<<p> also immer zu zweit↑
(---)

<<p> und einen Stift↑=

<<f> Gebt es durch, jedes Team immer ZWEI Zetteln und einen Stift↓.=

EINEN Stift zu zweit durchgeben↓]

Die Schüler beginnen zu diskutieren, wer welchen Stift bekommt. Die Studentin interveniert

SPf8: [<<p> Ist doch egal welchen↓.

(---)

<<f>Und diesen'

<<ff> Hört ihr mir noch kurz zu bitte↑?=

Wir fangen gleich an↓

<<all> diesen Stationenpass, müsst ihr sorgsam bei euch verwahren, denn dann wart ihr bei allen Stationen dabei↓.=

Und die MUSIK gibt euch an, wann ihr wechseln müsst↓

(-)

Also die Musik↑'

<<p> Halte das Papier bitte in der Hand, weil das nervt, wenn das so wachelt↓

(lacht)

<<f> Also↓

(---)

ihr bewegt euch wie gesagt vierzig Sekunden

(-)

<<all> dann hört die Musik auf, das ist für euch das Zeichen, jetzt konzentrieren wir uns auf den Stationenpass, jetzt versuchen die einzelnen Fragen zu beantworten↑

(.)

und der Kollege oder die Kollegin, die auch bei der Station betreut, kann euch helfen oder Tipps geben↑.

(.)

Dann kreuzt ihr das an, habt noch ein bisschen Pause↑

(.)

und dann wird gewechselt↓.]

SPm8: [<<p> Wir haben dann einen kleinen Countdown in der Musik eingebaut↑]

SPf8: [Ja, genau↑.]

SPm8: [<<f> Einen Countdown, der von fünf runter zählt↑.=

Dann startet die Musik an↑

(.)

solange ihr die Musik hört↑

(.)

macht ihr die Station↑

(.)

und danach beantwortet ihr die Fragen↓.]

Ein Schüler stellt eine Frage zu dem Verlauf des Zirkeltrainings (unverständlich). Die Studentin antwortet

SPf8: [<<ff> Ja, da hast du nicht aufgepasst↓=

na toll↓.]

Ein Schüler merkt an, dass die Studentin das noch nicht erklärt hat.

SPf8: [<<f> Aso↑

(---)

<<p> was genau↓?]

Der Schüler erklärt, was sein Mitschüler gerne wissen will. Die Studentin antwortet darauf (unverständlich). Einige Schüler gehen schon zu einer Station in der Halle. Ein anderer Schüler meint, dass er körperlich heute nicht so gut konstituiert sei und daher nicht wisse, ob er alles mitmachen könne. Die Studentin antwortet.

SPf8: [<<p> Ja, dann mach es mit geringen Belastungen↓.

Konzentriert euch NUR auf eure Bewegungen↓

(unverständlich)

dass ihr die gut ausführt und nicht auf den Umfang↓.]

Zu allen Schülern:

SPf8: [<<f> Also JEDES Team geht zu einer Station↑.=

Ihr könnt die jetzt frei wählen↑

(.)

Glaube das bekommt ihr hin, das wird keine Schwierigkeiten machen↓.]

Die Schüler gehen zu den Stationen. Nachdem fast alle eine Station gefunden haben, stehen ein paar noch unschlüssig herum, die Studentin weist zu.

SPf8: [<<f> Da die Station vom Stacking ist auch noch frei↑.

Einige Schüler suchen sich noch einen Platz. Einer der Schüler fragt, ob es schon los gehen würde.

SPf8: [<<ff> Wenn die Musik anfängt geht es los↓!]

Die Studentin wartet noch einige Sekunden, dann schaltet sie die Musikanlage ein. Die Schüler beginnen sich zu bewegen, der Stationenbetrieb beginnt. Währenddessen gehen die Studierenden von Station zu Station herum, helfen, geben Tipps. Außerdem besprechen sie sich nach den ersten Durchgängen miteinander und einigen sich darauf, dass den Schülern für das Beantworten von Fragen noch ein bisschen mehr Zeit gelassen werden muss, als sie erkennen, dass manche nicht damit zurechtkommen, die Fragen auf den Zetteln zu beantworten und rechtzeitig die Station zu wechseln. Dadurch entsteht ab und zu ein bisschen Unklarheit, wer jetzt zu welcher Station wechseln muss. Die Studierenden versuchen dies zu koordinieren. Nach 25 Minuten beendet die Studentin den Stationenbetrieb.

Gespräch 6

SPf8: [<<ff> Ok↑.=

Passt↑.=

Kommt ihr in die Mitte↑?=

Wir würden gerne die Ergebnisse besprechen↓.]

Die Schüler gehen zur Studentin, die sich mittlerweile vor den Weichboden in der Mitte der Halle gestellt hat. Zwei Schüler bleiben am Rand stehen, an die wendet sich die Studentin.

SPf8: [<<f> Auch ihr zwei↑

(.)

bitte mitkommen↓.

(--)

Setz ihr euch da auf den Weichboden bitte↑?=

<<cresc> Ihr von da drüben↑.

<<p> Hier hinsetzen↓!]

Als alle Schüler vor ihr auf der Matte sitzen, spricht sie weiter.

SPf8: [<<f> Ok↑.=

Wie ist es euch denn gegangen↓?=

Hat es Spaß gemacht↑?]

Die Schüler bejahen dies. Die Studentin fragt weiter.

SPf8: [<<f> Ok↓.

Ja↑?

Ahm

(--)

<<dim> Wie schwer sind euch die Übungen denn gefallen↓?=

Ihr könnt es in der Luft zeigen einfach↑

(.)

also ein Finger oben ist sehr leicht und fünf ist ganz schwer↓.]

Ein Schüler meint, dass er die Übungen nicht schwer gefunden hat, aber anstregend. Die Studentin meint dazu:

SPf8: [<<p> Ja eh, auch anstrengend↓.]

Die Schüler zeigen mit den Händen ihre Bewertung der Übungen. Die meisten finden die Stationenauswahl zu einfach. Die Studentin antwortet.

SPf8: [<<f> Ok, da sehe ich viele↑

(.)

die es ganz leicht fanden↑

(.)

hätten wir also ruhig viel schwieriger machen können↓

(lacht).

(---)

<<p> Also ob die Übungen ganz leicht

(.)

oder ganz schwierig gefunden hast↑=

<<dim> Fünf ist ganz schlecht↓.]

Die Schüler zeigen wieder ihre Bewertung mit den Fängern. Die Studentin reagiert

SPf8: [<<f> Ok↑.=

<<all> Das heißt, wir hätten euch ruhig ein wenig mehr fordern können↓.

(Lacht)

<<f> Gut↑.

(---)

<<f> GUT↓=

Also dann vergleichen wir kurz↓.

(-)

Station 1 - Stacking

(--)

<<len> WIE heißt die Hand mit lateinischem Ausdruck↓?]

Ein Schüler meint, es sei „Manus“, ein anderer gibt „Manum“ als Antwort. Die Studentin fragt daher genauer nach:

SPf8: [<<p> Also was jetzt↑?]

Mehrere Schüler antworten gleichzeitig und meinen, „Manus" sei die korrekte Antwort. Die Studentin spricht weiter.

SPf8: [<<f> MANUS ist richtig↑.=

Also C, genau↓.=

KNIEHEBELAUF

(-)

<<all> Während dieser Übung habt ihr bestimmt bemerkt, wie euer Kreislauf in Schwung kommt↓.=

Euer Herz schlägt schneller und eure Atemfrequenz hat sich erhöht↓.

(.)

<<acc> Eure beanspruchte Muskulatur benötigt mehr Sauerstoff, um arbeiten zu können↓.=

WER aber liefert den Sauerstoff zu den Muskeln↓?]

Die Schüler nennen die roten Blutkörperchen.

SPf8: [<<f> Ja GENAU super↑.=

Da habt ihr euch ja vorher schon so gut ausgekannt↓!

Und WIE

(.)

lautet die lateinische Bezeichnung vom Sauerstoff↑?]

Die Schüler antworten (unverständlich). Die Studentin antwortet.

SPf8: [<<f> Ja mhm.=

Super↓.

Station DREI Ballwechsel↑.=

Welche Muskelgruppen wurden eurer Meinung nach besonders bei dieser Übung beansprucht↑?]

Ein Schüler antwortet, dass dies der musculus rectus abdominis sei.

SPf8: [<<f> Genau↓.=

Das habt ihr ja auch auf dem↓

(---)

<<p> auf dem Zettel, den wir euch gegeben haben↓.

<<all> Station Tarzan, die erste Frage habt ihr sicher alle richtig↓=

oder↑?

(--)

Du zum Beispiel↑?=
Was hast du↑?]
Der Schüler antwortet Jane.
SPf8: [<<f> Ja genau↑
(---)
Und bei der zweiten Frage↑?=
Welchen↑
(--)
ähm
(--)
Muskeln des Oberarms↑
(-)
wurden besonders beansprucht↓?]
Die Schüler meinen dazu, dass dies der Bizeps sei. Die Studentin wiederholt.
SPf8: [<<f> Der Bizeps↓=
Genau↓.=
Und wie heißt der Oberarm noch auf Lateinisch↑?]
Die Schüler antworten, das sei der Humerus.
SPf8: [<<f> Humerus↓=
Genau↓.
(.)
Bei der Station Pezziball↑
(.)
Welchen Muskel habt ihr da besonders belastet↑?
<<f><<all> Na was ist mich euch drei da vorne↑?=
Was habt ihr da bei der Frage↑?]
Die Schüler antworten richtig (unverständlich)
SPf8: [<<p>Ja genau↓=
das ist richtig.↓
(.)
Und wie lautet die DEUTSCHE Bezeichnung für Os femoris↑?
Ja↑?]

838 *Ein Schüler meint, dass dies der Oberschenkel sei.*
839 SPf8: [<<f> Richtig↓.
840 Super↓.
841 (.)
842 Station MAULwurf↑
843 (---)
844 <<p> Wie heißt der Rückenmuskel auf Lateinisch↑?]
845 *Ein Schüler gibt musculus latissismus als Antwort.*
846 SPf8: [<<p> Richtig↓
847 Super↓
848 (---)
849 <<f> Und beim Seilspringen↑?
850 (.)
851 Habt ihr A oder B↑?]
852 *Die Schüler nennen A als die richtige Antwort.*
853 SPf8: [<<f> A ist richtig↓
854 Super↓!
855 (.)
856 Hat irgendwer wo was anderes geglaubt oder war irgendwo eine Antwort unklar↑?]
857 *Die Schüler verneinen.*
858 SPf8: [<<f> Nein, hat es gepasst↑?]
859 *Die Schüler bejahen.*
860 SPf8: [<<p> Super↑!=
861 Brav↑!=
862 Ja sehr gut↑.
863 (.)
864 Ihr habt alles richtig gehabt↑.]
865 SPm8: [<<p> Na dann↑.
866 Super↑.
867 (.)
868 Dann sind wir ja jetzt fertig↑.
869 (-)

Ich bedanke mich für das Mitmachen↑=

Ich hoffe ihr hattet ein bisschen Spaß↑?

(--)

Und ja↓

(.)

jetzt bauen wir noch ab↑.=

Und zwar

(.)

ihr vier

(.)

<<all> ihr seid dafür verantwortlich, dass die Warnwesten zusammengesammelt werden, die Schleifen und die Warnwesten müssen weg↓.

(--)

Bringt sie zu den Hallenwärtern↓.

(--)

<<len> Ihr zwei kümmert euch um die Bänke↑.]

SPf8: [<<f> Ihr da räumt mir den Kasten und die Bälle weg↑.

(-)

<<dim> Und ihr drei helft zusammen und schafft den Rest aus der Halle↓.]

Die Schüler stehen nacheinander von der Matte auf und gehen zu den Stationen, um wegzuräumen, was ihnen aufgetragen wurde. Die Studierenden helfen ebenfalls mit. Die Stunde ist damit beendet, nachdem jeder weggeräumt hat, wofür er verantwortlich ist, dürfen die Schüler die Halle verlassen.

Transkription 9

Ort der Aufnahme: Sporthalle 6, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 12:00-12:45 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 1
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 9
Gesamtdauer der Aufnahme: 00:51:19
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 10. Jänner 2016
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Zu Beginn der Unterrichtseinheit kommen einige Schülerinnen in die Sporthalle und setzen sich um den Mittelkreis des Basketballfeldes in einen Kreis auf. Die Studentinnen, die die Einheit leiten besprechen noch etwas mit dem Lehrveranstaltungsleiter. Inzwischen kommen immer mehr Schülerinnen in die Halle, sodass eine der beiden Studentinnen nachfragt, ob schon alle da sind. Eine Schülerin merkt an, dass noch eine letzte Mitschülerin in der Garderobe ist. Als diese sich auch in den Kreis zu den anderen gesetzt hat, beginnen die Studentinnen SPf 9-1 und SPf9-2 mit dem Unterricht.

SPf 9-1: [<<f> Ok↑.

(.)

HAllo, Mädels↑!

(-)

<<all> Wir haben und ja in diesem Jahr noch nicht gesehen, also ich wünsche euch einmal alles Gute im neuen Jahr↑

(.)

und in der Schule↑.

(--)

Ähm

(--)

<<f> <<all> Das heutige Thema lautet↑

(.)

<<rall> Volley- und Basketbälle

(.)

zum Tanzen bringen↑.=

Ja↑?=

<<f> <<all> Also wir werden heute viel mit dem Ball beschäftigen↑.=

Allzuviel Zeit haben wir ja leider NICHT↑

(.)

da ihr ja heute früher aus habt↑.=

Deswegen tu ich gar nicht viel herumreden↓

(.)

Uhren und Schmuck habt ihr ABGElegt, hoffe ich↑.=

Alles was halt abgeht↓.]

Eine Schülerin verneint dies. Die Studentin lacht, geht aber nicht weiter darauf ein, sondern spricht weiter.

SPf 9-1: [Ähm

(--)

<<all> Haare zusammengebunden↑?

(--)

Ok, passt↑.=

UUnd

(-)

<<acc> dann übergebe ich jetzt einmal an die Kollegin

(.)

die SPf 9-2↑

(.)

die macht gleich das Aufwärmen↑

(.)

<<rall> UUnd

(.)

danach werden wir noch eine↑

(.)

<<all> sofern es sich noch ausgeht halbwegs

(.)

<<acc> eine kurze Choreografie mit einem VOLLEYball oder einem BASKETball uns überlegen↑.]

Eine Schülerin fragt, ob dies mit Musik passieren würde. Die Studentin antwortet

SPf 9-1: [<<f> <<acc> Ja zur Musik natürlich alles heute↑.

(.)
Und schauen wir mal ob wir es dann noch vorstell‘
(--)
vorstellen können↓=
ok↑?
Passt also, dann wärmen wir einmal auf↓.]
SPf 9-2 beginnt an dieser Stelle zu sprechen.

Gespräch 2

SPf 9-2: [<<f> Also.
Ihr bleibt jetzt noch sitzen↑.
(.)
Dann nehmt ihr euch jeder einen Ball↑
(.)
ihr dürft euch aussuchen↑
(.)
was euch lieber ist, Basketball oder Volleyball, wie ihr euch leichter tut↓.
(-)
Dann erkläre ich euch eine Übung↑
(.)
und zeige es vor↑
(.)
dort vorne.↑=
Und wenn ich pfeife↑
(.)
dann nehmt ihr bitte den Ball in die Hand und hört gut zu↑
(.)
dann erkläre ich die nächste Übung↓.=
Ok↑?=
Ja↑?
(--)
<<f> Dann holt euch mal einen Ball↓.]

Die Schülerinnen springen auf und laufen zum Aufbewahrungsbehälter, in dem die Bälle liegen. Jede von ihnen nimmt sich einen Ball und beginnt damit am Boden zu prellen. Die Studentin ruft dazwischen:

SPf 9-2: [<<ff> Und ALLE kommen ins Volleyballfeld↑.]

Die Schülerinnen bewegen sich alle in einem Feld, das die Studentinnen bereits vor Beginn der Unterrichtseinheit durch Hütchen an allen Seiten abgesteckt haben. Während die Schülerinnen prellen und im Feld herumgehen, sagt die Studentin die jeweiligen Übungsvariationen an (Unverständlich durch Prellgeräusche). Als die Schülerinnen sich aus dem Feld bewegen, unterbricht die Studentin die Übung durch einen Pfiff und spricht.

SPf 9-2: [<<ff> Alle wieder ins Feld bitte↑!

(-)

Und BEWEGT euch ein bisschen mehr↑, ihr seid so↓

(---)

langsam↓.]

SPf 9-1: [<<ff> Mehr BEWEGEN↑.]

Die Schülerinnen laufen daraufhin wieder in das abgesteckte Feld. Einige springen, andere laufen. Dabei prellen sie die Bälle weiter auf dem Boden. Als die meisten Schülerinnen wieder um das Feld statt im Feld laufen, interveniert die Studentin. Dazu bricht sie allerdings nicht ab, sondern ruft in die Gruppe hinein.

SPf 9-2: [<<ff> Ins Feld bitte Mädels↑!]

Die Schülerinnen bewegen sich jetzt wieder im Feld, allerdings recht knapp beeinander und vorwiegend gehend. Studentin SPf 9-1 interveniert.

SPf 9-2: [<<f> Ihr könnt nicht alle auf einem Fleck laufen↓.=

Ihr könnt euch auch BEWegen↓.

(-)

Also die SPf 9-1 zeigt jetzt die nächste Übung vor↑.

(.)

<<ff> Den Ball BITTE in die Hand↓!]

Die Schülerinnen schauen zu, die Studentin erklärt, ein anderer Student, der eigentlich nur zusieht, zeigt vor.

SPf 9-2: [Den Ball in die HÖHE werfen↑

(-)

und fangen↓

(-)

Dabei laufen↓!=

Ok↑?

(-)

Geht schon↓!]

Die Schülerinnen beginnen die Übung auszuführen. Studentin SPf 9-2 fügt hinzu:

SPf 9-2: [<<ff> Und lauf nicht zusammen↓!]

Studentin SPf 9-1 schaltet die Musik ein, die von jetzt an während der Bewegungszeit läuft. Einige Schülerinnen variieren bereits die Übungen, indem sie sich die Bälle nicht wie vorgezeigt selbst aufwerfen und im Laufen wieder fangen, sondern sich gegenüber aufstellen und die Bälle durch Zuwürfe miteinander tauschen. Andere baggern sich die Bälle selbst auf. Die Studentin, die während der Übung am Spielfeldrand steht, reagiert nicht darauf. SPf 9-1 stellt währenddessen die Hütchen um. Für die Übungsvariationen bricht die Studentin nicht mehr ab, sondern ruft in die Gruppe an Schülerinnen hinein. Nach ein paar Minuten Übungszeit, bricht die Studentin mit einem Pfiff ab und wendet sich an die Schülerinnen.

Gespräch 3

SPf 9-2: [<<f> Ok↑=

Bitte alle am Boden setzen↑

(-)

in die Mitte↑

(.)

und die SPf 9-1 erklärt euch das nächste↓.]

Die Schülerinnen kommen im Basketballkreis zusammen und setzen sich auf den Boden. Die Studentin steht vor ihnen und spricht, als alle vor ihr sitzen.

SPf 9-1: [<<f> Ok↓.=

Also der Hauptteil unserer Stunde

(-)

<<all> damit es sich halbwegs ausgeht, ist wie schon erwähnt eine Choreografie zu erfinden, <<dim> mit dem Handgerät Ball, eben Basketball oder Volleyball↓.=

Ja↑?

(-)

<<p> Dazu werdet ihr jetzt in↑

(--)

äh

(--)

VIER Fünfergruppen

(.)

eingeteilt↑.

(.)

Ähm

(.)

Wenn ihr es binnen zehn↓

(.)

oder fünfzehn Sekunden schafft, dass ihr euch selber einteilt, dann ist das ok, dass die Freunde↑

(.)

also die Freundinnen‘↓

(--)

<<all> Dass ihr gerne zusammen seid in der Gruppe↓=

ja↑?]

Eine Schülerin fragt nach, wie viele Personen in einer Gruppe sein dürfen, während andere sich schon in die Gruppen zusammensetzen. Die Studentin antwortet

SPf 9-1: [<<f>FÜNFERgruppen↑]

Als die Schülerinnen alle eine Gruppe gefunden haben, beginnt die Studentin durchzuzählen.

SPf 9-1: [<<f> Also, eins, zwei, drei, vier, fünf↑

(--)

eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs↓

(--)

<<p> Eins, zwei, drei, vier, eine noch rüber↑

(.)

dann hätten wir es↓.

(-)

<<p> Ist auch nur für eine halbe Stunde↓.]

Eine Schülerin steht auf und geht zu der anderen Gruppe, die nur vier Personen sind.

SPf 9-1: [<<f> Na bitte, geht ja eh↑.

(--)

<<ff> So↑!

(.)

<<ff> Passt↑!

<<ff> Also.

Die Gruppen hätten wir↑

(.)

innerhalb der Gruppe ist es‘]

Die Studentin unterbricht und wendet sich an ein paar Schülerinnen, die miteinander tratschen.

SPf 9-1: [<<ff> MÄDELS↑!

Ja↓!

(-)

Soll ich pfeifen↑?]

Ein paar Schülerinnen meinen ja, die Studentin geht darauf ein.

SPf 9-1: [<<f> Na des tut WIRKlich weh, also jetzt hört auf↓.]

Die Schülerinnen tratschen weiter. Die Studentin interveniert weiter.

SPf 9-1: [<<f> Könnt ihr mir kurz zuhören bitte↑?

(-)

Dann seid ihr <<rall> eh wieder

(-)

auf euch selbst gestellt↓.]

Die Schülerinnen hören auf miteinander zu reden, die Studentin nimmt spricht weiter.

SPf 9-1: [<<f> <<all> Innerhalb der Gruppe ist es egal, ob ihr jetzt alle einen Volleyball habt oder gemischt,

(.)

Volleyball oder Basketbälle ist vollkommen egal↑.

(.)

Ihr schnappt euch jetzt

(.)

EINEN Spiegel↑.=

Ja↑?=

Jede Gruppe EInen Spiegel↑.=

Sucht euch einen Platz im Turnsaal↑

(--)

<<rall> und ähm↑

(--)

<<acc> versucht dann zu dem Lied, dass ich dann spielen werde↑‘]

Die Studentin bricht ab, da einige Schülerinnen schon aufspringen, um sich einen Spiegel zu holen. Sie interveniert:

SPf 9-1: [<<f> <<all> Einen Moment bitte NOCH↑

(--)

die Choreografie sich zu überlegen↓.=

Ja↑?

(.)

<<f> <<all> Also immer↑

(.)

nur als kleinen Tipp von meiner Seite aus

(.)

<<acc> es kann vorkommen in der Choreografie, den Ball als Handgerät werfen, fangen, rollen, irgendwelche Sprünge oder

(-)

ähm prellen zum Beispiel geht auch↓=

Ja↑?

(.)

Also das könnt ihr alles in die Choreografie reingeben↑.=

Zur Musik

(.)

im Takt

(.)

MIT dem Ball↓.=

Auf los geht es los↑

(.)

Jeder holt sich einen Spiegel↑!]

Die Schülerinnen springen auf und holen sich jeweils in der Gruppe einen Spiegel. Die meisten stellen ihn mit der Spiegelseite zur Wand und üben im Zwischenraum zwischen Spiegel und Wand, um sich von den anderen Gruppen abzuschirmen. Die Studentin dreht die Musik auf, als alle Gruppen einen Platz gefunden haben. Sie probieren aus, was sie zur Musik passen könnte. Die Studentin geht dabei von einer Gruppe zur nächsten und beobachtet, gibt Tipps, hilft, wenn etwas nicht so gut funktioniert und lobt, wenn Schülerinnen besonders gute Ideen haben.

Gespräch 4

Nach 20 Minuten Übungszeit dreht die Studentin SPf 9-1 die Musik ab und pfeift zweimal um die Übung zu beendeten. Sie wendet sich an die Schülerinnen, die noch in ihren Gruppen vor den Spiegeln stehen. Die Studentin steht dabei in der Mitte der Halle ruft in die Gruppe hinein.

SPf 9-1: [<<ff> Okee↑.

(Langer Pfiff)

<<ff> Alle bitte in die Mitte zusammenkommen BITTE↑!]

Die Schülerinnen reagieren nicht. Die Studentin setzt noch einmal einen langen Pfiff und ruft

SPf 9-1: *(langer Pfiff)*

[<<ff> HALLO↑!

(--)

ZUSAMMENKOMMEN↓!

(-)

Spiegel STEHEN lassen noch↓!]

Die Schülerinnen gehen zum Basketballkreis, die Studentin wartet dort auf sie. Obwohl noch nicht alle Schülerinnen sitzen, beginnt sie zu sprechen.

SPf 9-1: [<<ff> SO↓!]

Die Studentin unterbricht. Sie wartet bis alle Schülerinnen sitzen und fährt dann fort.

SPf 9-1: [<<ff> Passt↑!=

Jetzt haben wir noch genau ZEHN Minuten Zeit↑

(.)

<<rall> dass wir die

(--)

die <<acc> supertollen Choreografien, die ich schon gesehen habe, vorzustellen↑

(.)

den anderen Gruppen und den

(-)

paar Zuschauern, was wir haben↑.

(--)

Ähm

(.)

<<all> Dafür werden wir jetzt einen Spiegel, wenn ihr so lieb seid und ganz flott die Spiegel da <<rall> so in einer Reihe↑

(--)

aufstellt↑.=

Ja↑?]

Einige Schülerinnen stehen auf und beginnen einen Spiegel dort hin zu rollen, wo die Studentin gesagt, dass sie hingehören)

SPf9-1: [<<f> <<all> Dass ihr euch vielleicht auch selbst sehen könnt bei der Choreografie↓.

Die Zuschauer <<rall> werden sich

(.)

dann auch eher dort rüber setzen, also dass ihr die Choreografie SO zeigt↓.=

Ok↑?

(.)

Mit Blick ZUR Wand↓!=

Alles klar↑?=

Passt↑!=

Also Spiegel↑

(--)

platzieren↑

(--)

DA↑.]

Ein paar Schülerinnen stehen zusätzlich auf, um die Spiegel zu platzieren, die meisten bleiben allerdings sitzen, prellen ihre Bälle und tratschen miteinander. Einige machen sich noch aus, was in den Choreografien passiert. Die Studentin interveniert.

SPf 9-1: [<<f> Geht schon

(.)

Vielleicht etwas SCHNEller bitte↓, wir haben NICHT mehr so viel Zeit↑.]

Wieder ein paar Schülerinnen stehen auf, der Rest bleibt wiederum sitzen, manche üben noch ein paar Teile ihrer Choreografie. Die Studentin wartet, indem sie vor den Schülerinnen, die am Boden sitzen steht. Ab und zu richtet sie einen Spiegel. Dann richtet sie sich an die Schülerinnen, da eine Schülerin fragt, welche Gruppe denn als erste präsentieren muss.

SPf 9-1: [<<f> <<all> Welche Gruppe mag denn anfangen↑?=

Oder soll ich einfach eine bestimmen↑?]

Eine Gruppe meldet sich. Die Studentin fragt nach?

SPf 9-1: [<<f> Wollt ihr anfangen↑?]

Die Schülerinnen bejahen dies. Sie erklären der Studentin, dass sie in der Choreografie auch die Positionen wechseln. Die Studentin kommentiert dies.

SPf 9-1: [<<f> Ja passt↑.=

Super↑!]

Die Schülerinnen, die die Spiegel positioniert haben, kommen in den Kreis zurück. Die Studentin wendet sich daraufhin an alle Schülerinnen.

SPf 9-1: [<<f>Ja passt↑.

(.)

<<cresc> <<acc> Fangt ihr also gleich an, wir haben nicht so viel Zeit MÄDELS↑.

(-)

<<f> Geht ihr gleich mal dort nach hinten↑?]

Eine Schülerin aus einer anderen Gruppe fragt, ob sie anfangen könnten. Die Studentin antwortet

SPf 9-1: [<<p> Entschuldigung

(.)

wir haben leider schon ein erstes Team↓

(-)

aber ihr kommt dann als zweites dran↓.]

Die Schülerin antwortet nichts darauf und geht mit ihren Mitschülerinnen zur Hallenwand, um sich niederzusetzen. Das erste Team steht in der Mitte der Halle vor dem Spiegel und wartet darauf, anfangen zu können. Eine Schülerin aus der Gruppe fragt, ob sie wirklich vor dem Spiegel stehen müssten. Die Studentin antwortet.

SPf 9-1: [<<f> Ja, damit ihr euch seht im Spiegel↑.]

Eine Schülerin meint, dass sie das nicht so gut finden würde. Die Studentin antwortet

SPf 9-1: [<<p> Schau nur auf dich im Spiegel↓.]

Die Schülerin antwortet, dass sie das gerade ja nicht wolle. Eine Mitschülerin meint, dass das doch egal sei. Die Schülerin sagt nichts mehr darauf. Die Gruppe nimmt ihre Formation ein. Als alle halbwegs ruhig stehen, fragt die Studentin nach.

SPf 9-1: [<<f> Alles klar↑?]

Die Schülerinnen bejahen dies. Die Studentin fragt noch einmal nach.

SPf 9-1: [<<f> Seid ihr BEREIT↑?]

Die Schülerinnen bejahen dies. Eine Schülerin, die zusieht, ruft, dass sie hier hinten nichts sehen würden. Die Studentin antwortet.

SPf 9-1: [<<f> Wieso↑?=

Im Spiegel seht ihr ja eh was↑=

oder↑?]

Die Schülerin meint nein. Eine andere wirft ein, dass sie nicht wirklich was sehen würden. Die Studentin antwortet.

SPf 9-1: [<<f> Sonst setzt euch halt'

(.)

<<all> Mir war es halt wichtig, dass sie sich SELBST auch sehen↓.]

Die Schülerinnen stehen auf und gehen nach vorne. Die Studentin treibt an.

SPf 9-1: [<<ff> <<all> Schneller, schneller, schneller!

(--)

Publikum↑?=

Publikum da her setzen↓!]

Obwohl noch nicht alle Schülerinnen sitzen, dreht SPf 9-2 die Musik auf und ruft

SPf 9-2: [<<ff> Los geht's↑!]

Die Gruppe in der Mitte beginnt ihre Choreografie vorzuzeigen. Die Schülerinnen schauen zu. Die Studentinnen beobachten ebenfalls. Als sie alles vorgezeigt haben, gehen die Schülerinnen an die Seite. Die Musik stoppt, ein paar Schülerinnen klatschen Beifall. Die Studentin lobt. Die nächste Gruppe nimmt Position in der Mitte ein. Der Vorgang wiederholt sich vier Mal für jede Gruppe. Nach der letzten Gruppe wendet sich die Studentin wieder an alle Schülerinnen

Gespräch 5

SPf 9-1: [<<ff> Super↑!=

<<all> Dann sag ich mal Danke für

(.)

die TOLLEN Choreografien↑.

(-)

War wirklich eine besser wie die andere↑.

(-)

<<cresc> Aber bitte jetzt noch so lieb↑

(.)

die Bälle zurück in die Körbe LEGEN↑.]

Einige Schülerinnen springen auf und tragen ihre Bälle in den Aufbewahrungskorb zurück. Eine Schülerin bleibt sitzen und fragt die Studentin, was die beiden in der zweiten Stunde geplant hätten. Die Studentin antwortet

SPf 9-1: [<<p> Noch ein paar rhythmische Übungen↓]

Die Schülerin nickt und bringt dann auch ihren Ball zurück. Einige Schülerinnen werfen ihren Ball von einiger Entfernung in den Aufbewahrungskorb, dabei springen einige in hohem Bogen wieder zurück. Als eine Schülerin quietscht, interveniert die Studentin.

SPf 9-1: [<<ff> LEGEN↑↑

(.)

nicht WERFEN↑!]

Alle Schülerinnen, die ihren Ball zurückgebracht haben, verlassen in Kleingruppen die Halle. Die Studentin räumt währenddessen gemeinsam mit einem anderen die Spiegel und den Aufbewahrungskorb mit den Bällen weg. Die Stunde ist damit beendet.

Transkription 10

Ort der Aufnahme: Sporthalle 6, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 12:00-12:45 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 1
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 10
Gesamtdauer der Aufnahme: 00:26:54
Anzahl der Unterrichtenden: 2
Transkriptionsdatum: 12. Jänner 2016
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Zu Beginn der Unterrichtseinheit sitzen die Schülerinnen in einem Kreis in der Mitte der Halle. Der Student, der spricht, steht vor ihnen. Er begrüßt die Schülerinnen nicht, sondern sagt gleich an, was jetzt passiert.

SPm10-1: [<<ff> Ja also↓.=
Wir können gleich'=
wie viel sind wir↓?
<<dim> Zwei
(.)
vier
(.)
sechs
(.)
acht
(.)
<<acc> zehn, zwölf, vierzehn, sechszehn, achtzehn, zwanzig
(.)
zweiundzwanzig↓.=
Gut↓.=
Machen wir zwei FÜNFERgruppen↑
(.)
und zwei SECHSERgruppen↓.
(--)

<<ff> Geht das eigenständig oder müssen wir es einteilen↓?]

Die Schülerinnen rutschen in den Gruppen zusammen, in denen sie gemeinsam sein wollen. Der Student zählt noch einmal pro Gruppe durch.

SPm10-1: [<<f> Zwei, vier

(.)

sechs.

(-)

Zwei, vier, sechs

(--)

<<cresc> Wer sind sechs↑?]

Die Schülerinnen, der Gruppe, in der der Student gerade durchzählt antworten, dass sie eine Sechsergruppe seien.

SPm10-1: [<<p> Zwei, vier, sechs

(-)

ihr seid sieben!]

Die Schülerinnen meinen, dass sie nicht zu siebent seien. Eine andere Schülerin antwortet, dass sie das sehr wohl seien. Die Schülerinnen reagieren nicht weiter. Der Student, der bis jetzt zugesehen hat, antwortet

SPm10-1: [<<p> Passt!

(-)

<<f> Geht ihr gleich mit dem SPm11-2 mit↑!]

E*ine Schülerin aus der Gruppe zuvor meint, dass sie zu siebent bleiben würden. Der Student antwortet*

SPm10-1: [<<p>NEIN ihr seid zu sechst oder zu fünft↓.]

Die Schülerin bittet, ob sie nicht sieben Personen seien könnten. Der Student antwortet

SPm10-1: [<<f> NEIN↑.

(.)

Wir sind zu sechst oder zu fünft↑=

sonst muss ich jemanden weg'=

Welchen Namen habe ich mir gemerkt↑?

(--)

K.↑

(--)

T↑?=

M↑?=

Ok K↑.

(-)

Du bist so lieb als Unterstufenschulsprecherin↑

VERANTwortung↑!=

VERANTwortung übernehmen↑!]

Die Schülerin bleibt sitzen. Der Student insistiert

SPm10-1: [<<f> Bitte, komm jetzt↑!]

Die Schülerin mault, dass sie das nicht wolle und meint, dass sie sich jetzt ihr Team aber dafür aussuchen dürfe. Der Student antwortet nicht darauf, sondern wendet sich an ein anderes Team.

SPm10-1: [<<ff> UND

(.)

was haben wir da↑?

<<f>Ihr geht bitte gleich mit der Kollegin mit↑.]

Die Schülerinnen stehen auf und gehen zu einer anderen Studentin. Der Student geht weiter zu den anderen Gruppen.

SPm10-1: [<<ff> Und zwei Fünfergruppen

<<cresc> SO

(.)

schnell↑ !]

Die Schülerinnen diskutieren herum, wer mit wem in einem Team ist. Der Student nimmt davon keine Notiz, sondern teilt ein

SPm10-1: [<<f> Ihr seid fünf↑!=

Passt↑

(.)

kommt mit↑!

(-)

Ihr seid gleich bei mir↑.

(.)

Ok↑?

(-)

Und ihr fünf↑‘]

Die Schülerin, die zuvor vom Studenten aus der Siebenergruppe genommen wurde, mault herum, dass sie nicht in der Gruppe sein möchte, da sie eine Schülerin aus dieser Gruppe nicht mag. Der Student interveniert

SPm10-1: [<<f> K.↑!

<<p> Da gibt es kein „Ich mag sie nicht“↓.

K.↑,

(.)

ihr geht mit der Kollegin mit↓.=

Ja↑?

(.)

Und kriegt ihre Anweisungen↓!=

Passt↑!]

Der Student entfernt sich und geht zu der Gruppe, die er betreut. Er wendet sich an die Schülerinnen.

SPm10-1: [<<f> Ok↑.=

<<acc> WIR bauen jetzt die restlichen Geräte auf

(.)

die wir brauchen↓.

(.)

Ja↑?=

UNd↑‘]

Eine Schülerin fragt ihn, ob sie so etwas wie letztes Mal spielen würden. Der Student antwortet

SPm10-1: [<<p> Nein, nicht ganz↓.

<<rall> WIR bauen Geräte auf↑.

(.)

Und zwar↓

(.)

wir brauchen die STANgen heraußen↑.

(--)

UND↓‘

(--)

Wer macht das↑?=

<<acc> Übernimmt das wer von euch↑?]

Zwei Schülerinnen melden sich und laufen zu den Eisenstangen, um sie auszufahren.

SPm10-1: [<<p> Passt↓.=

Wir brauchen beide Stangen heraußen↑

(-)

UND↑

(.)

wir brauchen↑

(.)

die Seile bitte heraußen↓.=

Ja↑?=

Die Taue↓!

(--)

<<cresc> Schafft ihr das↑?]

Die Schülerinnen bejahen und beginnen damit aufzubauen, was der Student angesagt hat.

SPm10-1: [<<f> Passt↑!]

Alle Schülerinnen bauen gemeinsam mit jeweils einem/einer StudentIn als HelferIn eine Station auf. Dabei interveniert SPm10-1 einmal, als eine Schülerin auf eine Station klettert, die noch nicht fertig ist.

SPm10-1: [<<f> Noch nicht anhängen bitte↑.=

Wartet kurz=

wir brauchen noch MAtten↓

(.)

<<acc> dann können wir uns so viel dranhängen <<acc> wie ihr wollt↓.]

Der Student wendet sich an eine Kollegin, um ihr einen Tipp zum Aufbau eines Geräts zu geben. Währenddessen turnen die Schülerinnen seiner Gruppe wieder auf den Seilen herum. Der Student interveniert, als er es bemerkt

SPm10-1: [<<ff> <<acc> Was habe ich gesagt↑?=

Noch NICHT dranhängen↑!=

Noch NICHT dranhängen↓!]

Die Schülerinnen kommen herunter.

SPm10-1: [<<f> Wir brauchen als nächstes

(.)
bitte
(.)
MATTEN↓.=
Ja↑?
(--)
<<ff> KOMMT alle fünf mit↑!
<<p> Kommt mit mir↓
(-)
wir holen Matten↑!=
<<f> Wir holen MATTEN, dann <<dim> können wir uns dranhängen↓.
(.)
<<p> Kommt↓!]

Der Student geht mit den Schülerinnen in den Geräteraum, um einen Wagen Turnmatten zu holen. Bis zur Halle hilft der Student den Schülerinnen, den Mattenwagen zu schieben. Dann lässt er die Schülerinnen alleine werken. Eine Schülerin fragt, ob sie das jetzt alleine schieben müsste, andere setzen sich drauf und wollen gezogen werden. Der Student interveniert.

SPm10-1: [<<ff> NEIN↑!=
Nicht drauf setzen↑.
(.)
Ihr SCHIEBT das jetzt zu zweit oder zu dritt rein↑.
(.)
Ja↑?=
<<acc> Und könnt gleich zwei, drei Matten zu den STANGEN
(.)
und zu den SEILEN legen↓.=
Ja↑?=
<<ff>ZWEI bitte noch zu MIR
(.)
zu DRITT geht das glaube ich↑!
(--)
<<ff> Kommt↑!=
<p> Wie heißt du↑?]

Die Schülerin antwortet.

SPm10-1: [<<f> V.
Und du↑?]

Die Schülerin antwortet.

SPm10-1: [<<f> M.↓=
V und M
(.)
wir holen Weichböden↓=
wir brauchen Weichböden↓.=
<<f> Nehmt ihr das zu zweit↑?
(-)
Geht das↑?]

Die Schülerinnen bejahen, der Student holt gemeinsam mit den zwei ausgewählten Schülerinnen einen Wagen mit zwei Weichböden aus dem Geräteraum. Als sie wieder in der Halle sind, wendet sich der Student an die Schülerinnen.

SPm10-1: [<<f> So↓.=
Wir müssen jetzt
(.)
die WEICHböden↑‘
(--)
<<f> schiebt sie einmal rein↑!
(---)
<<f> So↓.
(-)
Wartet mal↑.
(---)
So↑.
(.)
<<f> Wir brauchen jetzt
(.)
UNTER diesen Seilen da
(-)

zwei Weichböden↓.=

<<p> Ja↑?

(---)

<<f> Genau↓.=

<<f> <<acc> Schieben wir sie noch ein bisschen näher↑

(.)

dann müssen wir sie nicht tragen↑.]

Die Schülerinnen bejahen und helfen dem Studenten dabei, die Matten unter die Seile zu legen.

SPm10-1: [<<f> So↑.=

<<acc> Schauen wir mal, ob sich da noch eine zweite ausgeht↑.]

Während die Schülerinnen aufbauen, besprechen sich die StudentInnen untereinander, was noch aufgebaut werden muss. Danach hilft der Student wieder den Schülerinnen aus seiner Gruppe beim Auslegen der Bodenfläche mit Matten. Zwischendurch beraten sich die Studierenden immer wieder darüber, ob eine Station noch besser abgesichert werden soll. Währenddessen turnen bereits einige Schülerinnen auf den Geräten herum. Die Studierenden bemerken das nicht. Danach hilft SPm10-1 ein paar Schülerinnen einen zweiten Mattenwagen in die Halle zu schieben.

SPm10-1: [<<p> Komm

(.)

mitschieben helfen↑!=

Mitschieben helfen↑!]

Beim Abladen der Matten spricht der Student eine Schülerin an, ihm zu helfen.

SPm10-1: [<<p> Komm↑!]

Die Schülerin meint, dass sie aber nicht in der Gruppe des Studenten wäre. Der Student antwortet

SPm10-1: [<<p> Das macht nichts↓.

(.)

Die Matten brauchen wir trotzdem↓.=

<<f> Komm↑

(.)

HILF ihr gleich↓!]

Der Student lässt die Schülerinnen alleine die Matten auf den Boden legen. Er geht in der Halle herum und schaut sich jede Station an. Er bittet eine Studentin, eine Station mit dem Kasten noch ein bisschen zu ändern und eine Matte auszulegen. Gemeinsam mit zwei Schülerinnen legt er noch zwei Matten hinter den Kasten. Die restlichen Schülerinnen sammeln

sich inzwischen in der Mitte. Eine der beiden Schülerinnen fragt den Studenten, ob sie auf den Kasten klettern dürfen. Er bejaht dies. Die Schülerinnen wollen gleich raufklettern, der Student interveniert.

SPm10-1: [<<ff> Aber bitte NICHT jetzt↓.=

<<acc> Wenn ihr nichts zu tun habt'

(.)

wenn ihr nichts zu tun habt

(.)

dann bitte in der Mitte Platz nehmen↓.]

Eine Schülerin einer anderen Gruppe meint zum Studenten, dass die Station mit den Stangen gefährlich aussehen würde und sie Angst hätte runter zu fallen. Der Student antwortet

SPm10-1: [<<p> Ihr fällt da nicht↓!]

Die Schülerin geht gemeinsam mit ihren Gruppenmitgliedern in die Mitte, der Student schiebt den Mattenwagen aus der Halle. Dann hilft er einer anderen Studentin noch einen Kasten aufzubauen. Als sie fertig sind, holt er alle Schülerinnen in die Mitte zusammen.

SPm10-1: [<<ff> So↑.

<<acc> und dann bitte in der Mitte Platz nehmen↓.=

<<f> IHR kommt auch ein bisschen mehr in die Mitte↑!]

Die Schülerinnen meinen, dass sie aber hier sitzen bleiben wollen würden. Der Student interveniert

SPm10-1: [<<pp> Bitte↑

(.)

geht in die Mitte↑!]

Die Schülerinnen rutschen auf dem Boden zum Mittelkreis. Der Student spricht.

Gespräch 2

SPm10-1: [<<ff> Ok.

(.)

ALLE zuhören bitte↓!

(--)

<<f> So.

(.)

Ihr habt jetzt am Aufbau↑'

(.)

<<acc> Wahrscheinlich habt ihr schon eine Ahnung, was heute kommen KÖNnte↑!

(.)

Und zwar haben wir hier eine Gerätelandschaft aufgebaut

(.)

wir machen das in einer Art STATIONENbetrieb↑.

(--)

Ähhhm

(--)

<<f> <<rall> WIR haben eine Station

(.)

zum HANGELN↑.=

Ja↑?

(.)

Also

(-)

HÄNGENdes Fortbewegen

(.)

am besten mit den Füßen NICHT den Boden berühren↑.=

Dann haben wir eine Station↑

(.)

äh

(.)

ROLLEN

(.)

<<acc> das heißt VORWärtsrolle oder SEITlich rollen, alles was mit ROLLEN zu tun hat↑.

(.)

<<cresc> Dann haben wir eine Station, wo wir das Kippen‘=

Ja↑?=

<<f> Die Kippbewegung <<dim> eine Grundform der Kippbewegung <<rall> üben werden

(.)

UND

(.)

wir haben

(.)

eine Station SCHWINGEN↓.=

Ja↑?=

<<acc> Also Schwingen kann man auf den TAUEN, man kann SCHWINGEN auf den <<rall>

(--)

auf dem Reck↑.

(.)

Ja↑?=

<<f> <<rall> Das wird

(--)

das werdet ihr dann von↓

(.)

dem jeweiligen Betreuer↓

(.)

werdet ihr da↓‘

(--)

wird euch das gezeigt↓.=

Ja↑?

<<f> <<acc> Wir machen jetzt↑‘=

fangen wir an mit einem Aufwärm

(.)

SPIEL↑.

(-)

<<cresc> Ich habe mir gedacht wir spielen

(.)

das Spiel

(.)

FEUER, WASSER, BLITZ↑.]

Die Schülerinnen rufen begeistert. Der Student spricht weiter

SPm10-1: [<<f> Kennt das‘↑

wer kennt das nicht↑?]

Eine Schülerin zeigt auf. Der Student spricht weiter

SPm10-1: [<<f> Ok↓.=

<<acc> Feuer, Wasser, Blitz.

(-)

Wir laufen durch den Raum↑

(.)

wir bewegen uns↑

(.)

wir laufen vorwärts, laufen rückwärts↑.=

Ja↑?

<<len> Und

(--)

dann sag ich, irgendwann FEUER.=

Ok↑?

<<len> So.

Wenn ich FEUER sage

(.)

<<all> dann brennt es überall, dann musst du schauen, dass du irgendwo hoch-
gehst↓.=

Ja↑?=

<<acc> Also zum Beispiel auf der Sprossenwand, auf die Sprossenwand↓.=

Ja?=

Oder du hängst dich auf ein Seil drauf↓.=

Ja↑?

Oder du steigst↑

(-)

auf die Bank drauf↓.]

Eine Schülerin fragt nach, ob die Bank nun auch gelte. Der Student bestätigt.

SPm10-1: [<<f> Ja das gilt auch↓.

(.)

Bank gilt auch↓.]

Eine Schülerin fragt nach, was bei Feuer nochmal passieren würde. Der Student antwortet

SPm10-1: [<<f> Bei FEUER

musst du irgendwo HOCH↑.=

ok↑?]

Eine Schülerin fragt nach, ob auch eine Matte gelten würde. Der Student spricht weiter.

SPm10-1: [<<f> Bei WASSER↑

(.)

da seht ihr überall↑

(.)

wir haben BLAUE Matten↑]

Eine Schülerin unterbricht den Studenten, indem sie fragt, ob man sich auf die Matten stellen dürfte. Der Student antwortet

SPm10-1: [<<f> Pscht!

(.)

<<p> Ich erkläre es euch↓!=

Warte kurz↓!

Bei Feuer↑

(.)

irgendwo RAUF↓

(.)

<<acc> die Matte ist unten, geht nicht↓.=

Ja↑?

(.)

<<f> Bei Wasser↑

(.)

<<acc> haben wir überall blaue MATTEN, da legen wir uns auf die Matten drauf↑.=

Ja↑?

(--)

<<f> Auf den Bauch

(.)

und machen Brustschwimmbewegung↓.=

Ja↑?

(-)

Da müssen wir schwimmen↓.

(-)

<<all> Und bei BLITZ↑.=

Ja↑?=

Wenn der Blitz kommt↑

(.)

was machen wir dann↑?]

Die Schülerinnen antworten, dass sie sich auf den Boden legen müssen. Der Student antwortet

SPm10-1: [<<f> Ja, aber nicht auf den Boden LEGEN↓=

Ja↑?=

Weil das ist SCHLECHT↑.=

Ja↑?]

Eine Schülerin schaut ganz traurig, weil sie die falsche Antwort gegeben hat. Der Student meint zu ihr

SPm10-1: [<<p> Ja macht ja nichts↓=

ja↑.

<<f> <<all>

Sondern, wir geben die Beine ZUSammen↑

(.)

und machen uns ganz KLEIN↑

(.)

und schauen, dass wir nicht in der Nähe ↑

(.)

von irgendwelchen Gegenständen sind↓.=

Ja↑?=

Also NICHT neben EISENstangen↓

(.)

oder nicht neben KÄSTEN oder <<acc> sonst irgendwas↓.=

Das heißt wir machen uns ganz klein

(.)

<<rall> und bei Blitz‘=

<<ff> Ok↑?]

Einige Schülerinnen sprechen darüber, was jetzt bei welcher Anweisung gemacht werden soll. Eine Schülerin fragt nach, ob das Spiel nicht eigentlich Feuer, Wasser, Sturm heißen würde. Der Student antwortet

SPm10-1: [Ja.

(.)

aber bei uns heißt das Feuer, Wasser, BLITZ↓]

Die anderen Schülerinnen meinen, dass das ja egal sei, wie das Spiel heißt, es würde um dasselbe gehen. Der Student fragt nach

SPm10-1: [<<p> Was ist bei Sturm↑?]

Eine Schülerin meint, dass man sich da irgendwo anhalten müsste. Der Student greift die Idee auf

SPm10-1: [<<ff> Na gut.

(.)

dann nehmen wir den Sturm dazu, dann halten wir uns bei STURM irgendwo an↓.]

Die Schülerinnen wollen spielen und stehen auf. Eine Studentin, die zugehört hat, möchte allerdings noch etwas einwerfen und fragt ihren Kollegen, ob das in Ordnung ist. Als dieser bejaht wendet sich die Studentin an die Schülerinnen

SPf10-1: [<<ff> Hört ihr mir noch kurz zu bitte↑?=

<<cresc> ALLE zuhören↑!

(--)

Äh

(--)

die Reckstange ist TABU↓.=

Ok↑?=

Also da wird nicht raufgekraxelt, da kommt ihr einfach nicht in die Nähe↓.=

Ok↑?=

Das ist zu gefährlich jetzt für das Aufwärmspiel↓.=

Ja↑?]

Eine Schülerin fragt nach, ob sie sich auch nicht auf die Matten unter den Reckstangen setzen dürfen. Die Studentin verneint, nachdem der verantwortliche Lehrveranstaltungsleiter interveniert. Die Schülerinnen stehen danach auf, der Student möchte allerdings auch noch etwas sagen und interveniert.

SPm10-1: [<<f> Das möchte ich noch sagen↑.

(-)

<<ff> Wartet kurz↑!

(.)

Wartet kurz↑!.=

Es geht noch NICHT los↑!=

EINE Sache noch↑

(.)

die FRAGE von der↑

(--)

K'↑?]

Die Schülerin unterbricht ihn und sagt ihren richtigen Namen.

SPm10-1: [<<f> Ah von der V.↑

(.)

Was ist'

(.)

Was passiert mit dem LANGSamsten↑?

(--)

Ähm

(--)

Den LANGSTAMSTEN↑

(.)

<<acc> den müssen wir ANFEUERN, dass er möglichst SCHNELL↑

(.)

sich in Sicherheit bringt↓.=

Ja↑?=

<<f> ODER↑

(--)

ODER↑

(-)

wir müssen ihm sogar HELFEN↑

(.)

dass er sich in Sicherheit bringt↓.=

Ja↑?=

Weil es ist ganz schlecht

(.)

wenn der letzte

(.)

<<all> vom Feuer, vom Sturm, vom Wasser oder vom Blitz getroffen wird↓.=

Ja↑?=

Das heißt

(.)

ANFEUERN und HELFEN, dass der letzte auch noch sicher ins Ziel kommt↓.=

Ok↑?

(-)

<<ff> Also

(.)

im Raum bewegen und herumlaufen↑=

<<ff> Los geht's↑!]

Die Schülerinnen beginnen in der Halle herumzulaufen. Der Student beobachtet dabei, treibt an, dass die Schülerinnen laufen und nicht spazieren gehen sollen, gibt Bewegungsanweisungen wie gelaufen werden soll (z.B. rückwärts) und ruft immer wieder eine Anweisung, nach der die Schülerinnen machen müssen, was zuvor besprochen wurde. Ab und zu lobt der Student. Nach fünf Durchgängen beendet der Student das Spiel und holt die Schülerinnen in die Hallenmitte zurück.

SPm10-1: [<<ff> Passt

Danke↑!=

<<cresc> Kommt alle zu mir her↑!=

Kommt alle zu mir↑!]

Die Schülerinnen gehen zum Basketballkreis in der Mitte der Halle und wollen sich niedersetzen, der Student interveniert

SPm10-1: [<<ff>Ok.

(.)

<<all> Bleibt stehen! Bleibt stehen! Bleibt stehen↑!

(-)

Alle stehen bleiben↑!

(-)

<<ff> <<len> Wir machen jetzt noch↑

(.)

ein kurzes Aufwärmen↑

(.)

was wir zum TURNEN ganz gut brauchen↑

(.)

<<acc> um ein bisschen spezifisch aufzuwärmen, nicht nur mit dem Spiel↑.

(.)

Und zwar‘

(.)

<<p> AUFSTEHEN↑

(.)

bitte↑!

(--)

<<f> Und alle Hände in die Höhe↑.]

Die Schülerinnen heben ihre Arme über Kopf.

SPm10-1: [<<f> GANZ in die Höhe↑!

<<f> M.

(.)

ganz in die Höhe↑!]

Der Student sagt die Übungen an und zeigt vor, die Schülerinnen machen diese jeweils nach. Ein paar Übungen zeigt der Student am Boden vor, dann wechselt er mit den Schülerinnen auf die Matten, um ein paar turnerische Elemente zu üben (z.B. Zurückrollen in die Kerze mit gestreckten Beinen). Der Student zeigt ebenfalls vor, beobachtet, lobt.

Aufnahme bricht an dieser Stelle leider ab.

Transkription 11

Ort der Aufnahme: Sporthalle 6, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien
Uhrzeit: 12:00-12:45 Uhr
Lehrveranstaltungstyp: UPS 1
Aufnahmetyp: Audioaufnahme
Audioaufnahme: 11
Gesamtdauer der Aufnahme: 01:06:48
Anzahl der Unterrichtenden: 3
Transkriptionsdatum: 13. Jänner 2016
Transkribientin: Iris Roßmanith

Gespräch 1

Zu Beginn der Unterrichtseinheit sitzen einige Schülerinnen in einem Kreis in der Mitte der Halle und reden miteinander. Einer der beiden Studierenden, die die heutige Einheit leiten, platziert ein paar Hütchen in der Halle, die später benötigt werden. Als er damit fertig ist, setzt er sich zu den andere Studierenden, die auf der Seite sitzen und darauf warten, dass die Unterrichtseinheit beginnt. Nach und nach kommen noch ein paar Schülerinnen in die Halle. Als die letzte Schülerin aus der Garderobe in die Halle kommt, steht Student SPm11-1 auf und geht auf die Schülerinnen zu. Als er vor ihnen steht, beginnt er zu sprechen.

SPm11-1: [Hallo!↓]

Die Schülerinnen grüßen ihn ebenfalls

SPm11-1: [Sind alle da oder fehlt noch jemand↑?]

Die Schülerinnen meinen, dass ein paar Schülerinnen fehlen.

SPm11-1: [<<p> Aber von allen

(.)

die kommen sollten, sind alle da↓?]

Die Schülerinnen bejahen, der Student spricht weiter.

SPm11-1: [<<f> <<len> Ok.

Dann darf ich euch von mir und allen anderen

(.)

herzlich beGRÜSSEN im neuen Jahr↑, <<p> möchte euch alles Gute wünschen↑.]

Eine Schülerin gibt die Wünsche zurück.

Gespräch 2

SPm11-1: [Danke sehr.↑

(--)

<<f> Äh

(--)

Wir beginnen

(--)

<<len> mit einem kleinen Staffelbewerb↑

Ja↑

Dazu würde ich euch bitten↑

(-)

in zwei Gruppen

(-)

zu gehen, gleich groß aufgeteilt↑.=

Schauen wir mal

(--)

ob ihr es selbst hinkriegt↑.]

Die Schülerinnen bleiben so sitzen, wie sie schon im Kreis in kleineren Gruppen zusammensitzen. Der Student zählt durch.

SPm11-1: [<<f> <<all> Zwei↑, vier↑, sechs↑, acht↑, zehn↑, zwölf↑, vierzehn↑, sechzehn↑, achtzehn↑, zwanzig↓.

<<dim> Das heißt ihr braucht zweimal zehn↓.]

Eine Schülerin zählt in ihrer eigenen Gruppe durch, dann weist sie eine Mitschülerin an, von der anderen Gruppe in ihr eigenes Team zu kommen. Die Schülerin zögert zuerst, wendet sich an die anderen Schülerinnen aus ihrer Gruppe. Die sagen nichts, woraufhin die Schülerin zur Gruppe ihrer Mitschülerin geht, die gerade ihre Anwesenheit eingefordert hat. Die Schülerinnen aus dem verlassenen Team gehen zu den anderen Schülerinnen, die noch keine Gruppe haben. Damit ist die Gruppeneinteilung abgeschlossen, der Student spricht weiter.

SPm11-1: [<<p>Perfekt.↓

<<f> Ok↑.

Dann bitte jetzt alle aufstehen↑.]

Die Schülerinnen erheben sich.

SPm11-1: [<<p>Schuhe zur Seite stellen.↑]

Die Schülerinnen, die Schuhe getragen haben werfen diese auf die Seite. Der Student wartet kurz und spricht dann weiter.

SPm11-1: [Ok.↑

<<f> Bitte

(-)

hinter die Mittellinie

(.)

diese schwarze Grundlinie da↑]

Die Schülerinnen reihen sich hinter der Linie auf. Der Student wartet bis alle einen Platz gefunden haben und spricht dann weiter.

SPm11-1: [Ok↓.

UND kurz zuhören↑, damit ihr wisst

(.)

was ihr nachher

(.)

zu tun habt.]

Die Schülerinnen reden miteinander, der Student macht eine kurze Pause und spricht dann weiter, obwohl einzelne Schülerinnen noch miteinander reden.

SPm11-1: [<<f> Ihr seht vor euch, einen SLALOMparcours↑ durch sechs Hütchen gekennzeichnet↑, um DEN sollt ihr herumlaufen↓.

Ja↑?

<<f> Ich würde vorschlagen, ihr probiert das mal aus↑.

ZWEImal einfach so

(--)

um die Hütchen herumlaufen↓.]

Die Schülerinnen starten noch während der Student spricht. Während die Schülerinnen laufen, wartet er hinter der Startlinie. Um zu sprechen stellt er sich wieder vor die beiden Gruppen hin.

SPm11-1: [<<f> Ok↑.

Sehr gut↑.

Bitte das letzte HÜtchen auch noch umlaufen↑.

Ja↑?

Nicht abkÜRZEN↑.]

Die Schülerinnen protestieren, dass sie das nicht gemacht hätten.

SPm11-1: [<<f>Ja die meisten haben es eh gemacht↑.
Jetzt nächste Aufgaben↑.=
Wir haben hier Zeitungen↑
(-)
jeder↑
(-)
nimmt sich↑
(-)
für↑
(--)
jeweils einen FUSS eine Zeitung↓
(--)
und stellt sich dann SO drauf.↓]

Die Schülerinnen nehmen sich die Zeitungen. Währenddessen stellt der Studierende zwei Behälter an das Ende des Parcours. Die Schülerinnen spielen einstweilen bereits mit den Zeitungen herum. Der Student kommt zurück und beginnt zu sprechen.

SPm11-1: [<<f> Ok.
Hat jeder zwei Zeitungen↑?]

Die Schülerinnen bejahen dies.

SPm11-1: [<<p> Sehr gut↓.]

Der Student räumt die übrigen Zeitungen zu einem Haufen zwischen den Teams zusammen und spricht dann weiter.

SPm11-1: [<<f> Ok↑.=
Und Ruhe bitte↑!]

Die Schülerinnen tratschen und lachen weiter. Der Student setzt noch einmal an.

SPm11-1: [<<f> Jetzt.]

Die Schülerinnen reden laut weiter. Der Student geht zu einer Gruppe und sagt

SPm11-1: [<<ff> Ruhe bitte↑!
Kurz zuhören↓.]

Die Schülerinnen werden leiser, der Student beginnt zu sprechen.

SPm11-1: [Also.
(.)

<<ff><<all> Ihr habt schon gesehen, wir stellen uns auf die Zeitungen drauf und es geht darum <<rall>

(.)

wie bei einer Staffel üblich

(.)

<<acc> eine rennt los um die Hütchen herum↓.

<<f> <<len> Wenn ihr beim letzten Hütchen angekommen seid

(.)

nehmt ihr die Zeitungen

(.)

knüllt sie zusammen

(.)

und werft sie

(.)

in

(.)

den Mistkübel↓.

Ja↑?=

Der vor eurem Parcours steht↓.]

Eine Schülerin fragt nach, ab wann man auf den Kübel zielen dürfe. Der Student antwortet

SPm11-1: [<<f> Sobald ihr durch den Parcours durch seid↓.]

Eine andere Schülerin fragt, ab wann die nächste in der Gruppe weglaufen darf. Der Student antwortet

SPm11-1: [<<ff> <<len> Sobald die

(.)

die gerade dran war

(.)

wieder zurückgekommen ist

(-)

lauft die nächste los↓.]

Eine Schülerin fragt noch einmal nach, was mit den Zeitungen nach dem Parcours passiert. Der Student antwortet

SPm11-1: [<<p> Du nimmst sie in die Hand, knüllst sie zusammen und wirfst sich in die Tonne↓.]

Eine Schülerin wiederholt noch einmal, was danach passiert. Der Student kommentiert

SPm11-1: [<<p> Richtig!↓]

Die Schülerinnen sind bereit zum Start, der Student gibt das Startsignal

SPm11-1: [Auf die Plätze↑

(--)

fertig↑']

Eine Schülerin möchte schon losstarten. Der Student bricht ab und beginnt von neuem

SPm11-1: [<<f> <<all> Auf die Plätze↑,

(--)

fertig↑

(--)

LOS↑!]

Die Schülerinnen beginnen zu laufen, das Spiel beginnt. Der Student stellt sich hinter die Startlinie zwischen die beiden Teams und beobachtet. Dazwischen holt er zwei Teppichfliesen. Die Schülerinnen feuern jeweils ihre Läuferinnen an. Als das Spiel zu Ende ist, da jede Schülerin einmal durch den Parcours gelaufen ist, beginnt der Student zu sprechen.

Gespräch 3

SPm11-1: [<<f> Ok passt.

<<p> <<len> Doch noch fast ausgegangen, weil ihr die Zeitung da vergessen habt.↓

<<f> <<all> Also eins zu null für Team 1.=

ZWEIte Aufgabe ist auf dieser↑'

auf dieser Sitzmatte oder dieser Stofffliese↑'

die erste setzt sich da bitte drauf↑.]

Die jeweils erste Schülerin aus einem Team setzt sich auf die Fliese. Eine Schülerin fragt bereits nach, ob eine andere Schülerin sie nun ziehen muss. Der Student spricht weiter.

SPm11-1: [Man wird gezogen↑, ja genau so↓.=

Und die zweite↑']

Die Schülerinnen probieren bereits aus. Der Student versucht weiter zu sprechen.

SPm11-1: [<<f> Also.

Die erste sitzt DRAuf, die zweite stellt sich davor und versucht zu ziehen↑.]

Eine Schülerin fragt nach, ob sie ihre Mitschülerin wirklich an den Beinen ziehen soll. Der Student bestätigt.

SPm11-1: [Genau↑!]

Die Schülerinnen beginnen in den Teams herumzurätseln, welches Schülerinnenpaar sich jeweils ziehen soll, damit sie den Parcours so schnell wie möglich durchlaufen können. Der Student wartet kurz ab und spricht dann weiter.

SPm11-1: [<<f> Kurz leise noch↑.

<<f> <<all> Wenn ihr hinten angekommen seid, wechselt ihr↑

(.)

und zieht

(-)

die andere↓.

Ok↑?=

Auch wieder im Slalom↓.=

Also.

(---)

Auf die Plätze↑]

Die Schülerinnen begeben sich in Position. Als sie annährend bereit wirken, spricht der Student weiter

SPm11-1: [Fertig↑

(---)

Los↓!]

Die Schülerinnen beginnen zu spielen. Der Student beobachtet wiederum von seiner vorherigen Position an der Startlinie zwischen den beiden Teams. Als die Schülerinnen alle den Parcours einmal durchlaufen haben, ist das Spiel beendet und der Student spricht wieder zu den Schülerinnen.

SPm11-1: [<<f> Ok↑.

Sehr gut↑.

Eins zu eins.=

Gerechte Unterteilung und die↓']

Der Student unterbricht, da die Schülerinnen sehr laut miteinander reden. Sie werden allerdings nicht leiser, sodass der Student versucht weiter zu sprechen.

SPm11-1: [<<f> Die erste↓'

wer, wer'

kannst du mir gleich helfen↑?

(--)

<<len> Du schnell die Hütchen wegräumen bitte↑!]

Gespräch 4

Die zwei gemeinten Schülerinnen stehen auf und sammelnd die Hütchen vom Spielfeld ein. Der Student entfernt die Teppichfliesen und die beiden Mülleimer. An dieser Stelle übernimmt der zweite Student, der in der Einheit unterrichtet, als die Schülerinnen wieder bei ihren Teams sitzen.

SPm11-2: [<<p>Ok↓.

<<f> Kommt ihr alle bitte wieder in die Mitte, damit ich nicht so schreien muss↑.]

Die Schülerinnen kommen in den Basketballkreis, wo der Student auf sie wartet. Nachdem er eine Schülerin angewiesen hat ihr Armband runter zu geben und eine andere, sich die Haare zusammen zu binden, beginnt er darüber zu sprechen, was als nächstes passiert.

SPm11-2: [<<f> Ok↓.

<<f> Wir werden jetzt↑

(-)

was mit der Springschnur machen↓]

Eine Schülerin redet sehr laut mit ihrer Mitschülerin, der Student ermahnt sie.

SPm11-2: [<<f> A↑!

(--)

A↑!]

Die Schülerin hört auf zu reden, der Student fährt fort.

SPm11-2: [<<p> <<all> Und zwar wird sich jetzt jede von euch eine so eine Springschnur holen

(.)

<<rall> und zuerst feststellen, ob die Länge passt↓.=

Die stellt man am besten fest

(-)

wenn man in die Mitte steigt und die↓‘]

Die Schülerinnen lachen über die Position des Studenten. Er unterbricht kurz und geht darauf ein.

SPm11-2: [<<p> Ja das schaut jetzt witzig aus↓ .

<<f> Und die Griffe unter die

(--)

unter die ACHSELN gibt, weil dann hat sie genau die richtige Länge↓=

Damit man zügig springen kann↓.

Ok↑?

Das heißt, wir haben euch die Springschnüre dort hingelegt↓.=

Holt sich bitte jeder EINE↑?]

Die Schülerinnen stehen auf, um sich eine Springschnur zu nehmen. Der Student wartet in der Mitte. Eine Schülerin fragt, wie man die Länge der Schnur verstellen kann. Der Student antwortet nicht gleich, sondern wartet bis auch die anderen Schülerinnen zuhören.

SPm11-2: [<<f> Wenn sie zu lang ist, macht ihr da einen Knoten rein↑.]

Eine Schülerin ruft dazwischen und fragt, was sie machen soll, wenn die Schnur zu kurz ist. Der Student meint

SPm11-2: [<<f>Wenn sie zu kurz ist, dann such dir jemanden zum Tauschen↓.

Oder

(-)

den Knoten aufmachen↓.]

Die Schülerinnen versuchen die richtige Länge für ihr Springseil herauszufinden. Manche benötigen dazu die Hilfe des Studenten, wenn sie die den Knoten, der bereits in der Schnur ist, nicht aufbekommen. Schülerinnen, die schon fertig sind, beginnen herumzuspringen. Der Student fragt nach

SPm11-2: [<<f> Hat jeder eine richtige Länge↑?]

Einige Schülerinnen bejahen, eine andere benötigt noch Hilfe mit ihrem Seil. Der Student spricht, während er das Seil der Schülerin entknotet.

SPm11-2: [<<f> Wir machen jetzt bitte DREI Reihen↑.=

So ungefähr sechs oder sieben↓

(.)

und immer ein bisschen versetzt↑

(.)

damit ihr genug Platz habt↓.

Ja↑? =

Hinter der

(.)

weißen Linie↓

<<f> Drei Reihen↑!]

Eine Schülerin fragt nach, ob sie sich hintereinander aufstellen sollen. Der Student antwortet

SPm11-2: [<<f> <<len> Versetzt↑

(---)

Also

(.)

drei Reihen↓.=

<<p> Eine Reihe, zweite Reihe, dritte Reihe↓.

Ok?↑]

Die Schülerinnen stellen sich auf, diskutieren aber herum, wo wer stehen soll. Der Student interveniert.

SPm11-2: [<<f> Ok. ↓

Machen wir es so

(.)

EINE Reihe steht auf der weißen Linie↑=

Eine Reihe mit sechs, sieben Personen↑!]

Eine Schülerin fragt nach, wie viele Schülerinnen in einer Reihe stehen sollen.

SPm11-2: [<<f> Sechs oder sieben↑.

<<p> Weil wir ja zwanzig sind↓

(--).

<<len> Die nächste Reihe ist dann bei der grünen Linie

(.)

und die übernächste bei der hinteren weißen↓=.

Ihr müsst euch nur ein bisschen aufteilen↓.]

Die Schülerinnen stehen immer noch in kleinen Gruppen zusammen. Es herrscht keine Aufteilung. Der Student übernimmt.

SPm11-2: [<<ff> Gut.=

Dann blickt ihr zu MIR↑.

<<f> Eine Reihe

(-)

<<dim> auf der weißen Linie↑.

(-)

Ungefähr sieben↓.]

Der Student steht vorne und zeigt auf die Linie. Er wartet bis einige der Schülerinnen sich vor ihm aufstellen. Eine Schülerin meint, dass sie das nicht verstehen würde. Der Student antwortet

SPm11-2: [<<f> DA ist die weiße Linie↑.=

Da stellt ihr euch sieben versetzt hin↓.

DA ist die nächste Linie↑.

Die nächste Gruppe auf die GRÜNE Linie

(-)

die übernächste auf die WEISSE↓.]

Die Schülerinnen stellen sich nun endlich auf. Der Student meint zusätzlich

SPm11-2: [<<f> Schaut, dass ihr genug Platz habt↑.]

Die Schülerinnen rutschen auseinander.

SPm11-2: [<<f> NOCH mehr↑!]

Die Schülerinnen rutschen noch weiter auseinander. Eine Schülerin stellt sich in die Mitte zwischen der vorderen und der hinteren Reihe. Nachdem das ist, was der Student will, greift er das auf.

SPm11-2: [<<ff> Gut und links und rechts von der S stellen sich jetzt noch ein paar hin↑,

(---)

sodass jeder genug Platz hat↓.

(---)

<<p> Die hintere Reihe muss sich auch noch ein bisschen aufteilen↓.]

Die Schülerinnen machen, was der Student gesagt hat. Eine Schülerin hört nicht zu tratscht und versucht ihre Mitschülerin mit ihrem Springseil zu schlagen. Der Student interveniert.

SPm11-2: [<<f> N↓!] *(Zeigt auf die erste Reihe)*

Die Schülerin reiht sich in der zweiten Reihe auf der anderen Seite ein. Der Student interveniert erneut

SPm11-2: [<<f>N↑?

<<p> Dorthin in die erste Reihe↓!]

Als die Schülerinnen endlich alle so stehen, wie der Student sich das vorgestellt hat, beginnt er die Übungen zu besprechen und vorzuzeigen.

SPm11-2: [<<f> <<len> Erste Übung

(-)

ist ein beidbeiniger Sprung über die Springschnur↑.=

Und zwar werden wir das Ganze eine Minute machen

(-)

wir werden dazu auch Musik hören und versucht halt, im Takt zu springen↓.

<<rall> Das wird zwar nicht jedem gelingen↑

(-)

aber

(--)

macht ja nichts↓.

Aber ich denke einmal

(.)

wir werden das schaffen↓.

Ok, geht es los↑?

<<f> Beidbeiniger Sprung↑. =

Schaut so aus↓.

Ok↑?] *(Zeigt vor).*

Die Musik wird eingeschalten, die Übung beginnt. Der Student steht vor den Schülerinnen und macht bei den Übungen mit. Dazwischen geht er immer wieder zwischen den Reihen durch, um einzelne Schülerinnen beim Springen zu beobachten und auszubessern. Nach jeweils einer Minute stoppt die Musik und der Student sagt die neue Übung an und zeigt vor, was er meint. Nach sechs aufeinanderfolgenden Sprungvariationen beendet der Student die Übung und holt die Schülerinnen in einen Kreis zusammen.

Gespräch 5

SPm11-2: [<<f> Gut↓.=

Die Springschnüre brauchen wir noch↓

(-)

Wir setzen uns jetzt einmal in einen Kreis↓.]

Der Student stellt sich zum Basketballkreis, die Schülerinnen setzen sich vor ihm auf den Boden. Als annährend alle Schülerinnen sitzen, beginnt der Student zu sprechen. Dabei stellt sich die Studentin dazu, die den nächsten Teil der Unterrichtseinheit leiten wird.

SPm11-2: [<<p>So.=

Dann bedanke ich mich für das Mitmachen↑.]

Der Student geht zur Hallenseite, die Studentin spricht.

SPf11: [<<f> So↑.=

Wir haben noch was vor und zwar werden wir ein bisschen mit den Springschnüren springen↓']

Die Schülerinnen rufen dazwischen, dass sie das doch gerade gemacht hätten. Die Studentin unterbricht kurz und spricht dann weiter.

SPf11: [<<f>Und zwar gibt es verschiedene Stationen↑.

Vier Stück.=

<<len> Und zuerst darf ich euch bitten, dass ihr euch selbstständig in FÜNF Gruppen zu jeweils VIER

(--)

von euch↑'

(--)

Vier Leute in einer Gruppe↓]

Die Schülerinnen setzen sich in den Gruppen zusammen.

SPf11: [<<f> Gut.

Wir haben wie gesagt vier Stationen insgesamt↑.=

Die erste Station hat der W.↑, =

der wird in dieser Ecke sein↑. *(Zeigt hin).*

(--)

<<acc> Die zweite Station und die dritte hat die J.,↑ die befindet sich in dieser Ecke↑. *(Zeigt hin).*

Die vierte Station hat dann die I.↑, die befindet sich in dieser Ecke↑ *(zeigt hin)*

(-)

uund die Station fünf hat die H.

(.)

und befindet sich in dieser Ecke↓ *(zeigt hin).*

(---)

<<f> Und was die Aufgaben'

Was bei der Station zu machen ist, werden die <<len> Verantwortlichen erklären.

Ok↑?

Das heißt jede Gruppe sucht sich jetzt mal eine Station aus↑=

Bei der J. können zwei Gruppen sein↓.]

Die Schülerinnen stehen auf und gehen jeweils zu einer Station, wo ein/e StudentIn auf sie wartet. Die Studierenden erklären jeweils was passieren soll und zeigen kurz vor. Sie beobach-

ten, geben Hilfestellungen, organisieren den Ablauf und korrigieren. Die Schülerinnen durchlaufen die verschiedenen Stationen in Rotation, bis jede Gruppe jede Station einmal absolviert hat. Während des Stationenbetriebs läuft Musik, die stoppt, wenn die Schülerinnen die Station wechseln sollen. Nach 20 Minuten beenden die Studierenden den Stationenbetrieb. Es folgt kein Abschlussgespräch, die Schülerinnen verlassen einfach die Halle nachdem sie ihre Springschnüre einem Studenten übergeben haben, der diese einsammelt.

Zusammenfassung

Während Sprache und verbale Kommunikation der Lehrperson in kognitiven orientierten Unterrichtsfächern als fundamentales Mittel zur Gestaltung didaktisch-methodischer Interaktionssituationen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen anerkannt ist, gilt der Bewegungs- und Sportunterricht lange als sprachloser Unterricht. Der Einsatz der eigenen Körperlichkeit wird als ausreichend für die Vermittlung (sport-)motorischer Fähigkeiten angesehen. Eine Sprachverwendung im Sinne einer didaktisch-methodischen Aufbereitung der Lerninhalte wird obsolet, da der Sportunterricht auf verbale Kommunikation zwischen LehrerIn und SchülerInnen verzichten könne.

Diese Auffassung revidiert sich weitgehend Anfang der Siebziger, als das Interesse an Kommunikation und Verwendung verbaler Mittel, in der sprachwissenschaftlichen Diskussion um Unterrichts- und LehrerInnensprache im Sportunterricht ansteigt. Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass das Verbalverhalten der Lehrperson bzw. SchülerInnen, einen grundlegenden Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sowie des Erfolgs im Hinblick auf das Erreichen von motorischen sowie auch kognitiven und sozial-affektiven Lehr- und Lernzielen, ausmacht.

Der moderne Bewegungs- und Sportunterricht verkörpert daher ein weites Forschungsfeld zur Untersuchung kommunikativer Prozesse, die unter Anwendung verschiedenster Forschungsperspektiven durchgeführt werden können.

Ziel der Forschungsarbeit ist es, zu einer Charakterisierung der Sprachformen eines ausschließlich lehrerInnenzentrierten Verbalverhaltens in didaktisch relevanten Unterrichtssituationen zu gelangen. Basis der dazu durchgeführten Sprachanalyse repräsentieren Audioaufnahmen von Studierenden des Lehramtsstudiums Bewegung- und Sport am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien. Theoretische Analysegrundlage sind ein sprechakttheoretisches Verständnis von Sprechen als intentionale Handlung sowie eine Charakterisierung von prä-, aktionalen und postaktionalen Unterrichtsgesprächen als didaktisch relevante Unterrichtssituationen im Bewegungs- und Sportunterricht.

Schlüsselwörter: Bewegungs- und Sportunterricht - Unterrichtskommunikation - Sprachformen

Abstract

For a long period, Physical Education is considered speechless because of its focus on acquisition of physical movements exclusively. Furthermore, the physical presentation of movements seems sufficiently for learning sportive skills so that verbal communication between teachers and students is not necessary for understanding.

The Seventies change the view of language use and communication in PE due to enforced research interests of pedagogical discussions. Reason is an implementation of teacher's language use as premise for learning success of physical as well as cognitive and social competences. Those represent learning goals of modern PE, which embodies a broad area of research for communication processes between teachers and students under several perspectives.

It is the aim of this paper to elaborate a characterisation of teacher's speech and verbal communication of educational situations in PE lessons. Database of therefore executed analysis are recordings of trainee teacher's communicational acts in educational communication situations of exercising lessons. Speech Act Theory and its perspective on speaking as intentional operation as well as the understanding of pre-active, active and post-active conversation between teachers and pupils as educational communication situations in PE are theoretical background of the analysis.

Keywords: Physical Education - educational communication - forms of speech

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name:	Iris Roßmanith

Kontaktdaten:

E-Mail:	i_rossmanith@gmx.at

Ausbildung:

1997-2001	Volksschule Traismauer
2001-2009	Bundesrealgymnasium Ringstraße 33 3500 Krems
Juni 2009	Absolvierung der Reifeprüfung
2011-2016	Italienisch-Lehramtsstudium am Institut für Romanistik der Universität Wien
	Bewegung und Sport-Lehramtsstudium am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien