

BESONDERE SICHTBARKEIT DURCH UNSICHTBARKEIT – WIE SICH SCHÜLER/INNEN UNTEREINANDER GRUNDLEGENDE ANERKENNUNG IM SPORTUNTERRICHT VERWEIGERN

von Elke Grimminger

ZUSAMMENFASSUNG | In einem umfassenden Forschungsprojekt im Sportunterricht wurden unterschiedliche Bewegungssituationen eruiert, in denen Schüler/innen sich untereinander Anerkennung und Missachtung vermitteln. Über ein multimethodisches Untersuchungsdesign (Videoaufnahmen, Soziogramme, Video-Stimulated-Recall-Interviews, Rating der motorischen Leistungsfähigkeit der Schüler/innen durch Sportlehrkräfte) wurde die Komplexität und Kontextualität von Schüler/inneninteraktionen im Sportunterricht erfasst. Dieser Beitrag fokussiert einen ausgewählten Sportunterrichtskontext. In Fang- und Abwurfspielen, in denen gefangene Spieler/innen wieder befreit werden können, wurde die grundlegendste Form der Missachtung identifiziert: Manche Schüler/innen werden durch unterschiedliche Strategien unsichtbar und überflüssig gemacht, indem sie nicht mehr oder erst viel später wieder befreit werden als andere Schüler/innen. Die betroffenen Schüler/innen gehen unterschiedlich mit dieser Erfahrung um: Sie kooperieren mit anderen ‚unsichtbaren‘ Schüler/innen, kämpfen, fordern Gerechtigkeit ein oder resignieren. Diese Bewegungsspiele dienen dazu, die soziale Ordnung der Klasse in Form von Anerkennungs- und Missachtungsverhältnissen sichtbar zu konstruieren.

Schlüsselwörter: Anerkennung, Missachtung, Peergroup, Sportunterricht, Videografie.

BEING INVISIBLE AND SUPERFLUOUS IN PHYSICAL EDUCATION – HOW PUPILS DENY EACH OTHER RECOGNITION

ABSTRACT | A broad research project in Physical Education has identified different sports situations where students convey recognition and non-recognition to each other. A research approach employing various methods (video recordings, sociograms, video-stimulated-recall-interviews, the rating of students' motoric sporting ability by their PE teachers) was devised to capture the complexity and contextuality of student interaction in Physical Education. This paper focusses on one particular physical education context. In tagging games where tagged students can be freed again, the basic form of non-recognition can be identified. Some students are rendered invisible and superfluous by different strategies which involve them being released much later than other students or not being released at all. The students affected cope with this experience in different ways: cooperating with other "invisible" students, fighting, demanding justice or giving up. These games allow the social order within a class to become visible in the form of recognition or non-recognition.

Keywords: Recognition, Non-Recognition, Peer Group, Physical Education, Videography.

BESONDERE SICHTBARKEIT DURCH UNSICHTBARKEIT – WIE SICH SCHÜLER/INNEN UNTEREINANDER GRUNDLEGENDE ANERKENNUNG IM SPORTUNTERRICHT VERWEIGERN

Die Erfahrung von Anerkennung und Zugehörigkeit wird als grundlegendes menschliches Bedürfnis verstanden, das evolutionspsychologisch begründet werden kann (Maslow, 1987). Vertreter der Soziometerhypothese (u. a. Leary, 2004) sehen in der Erfahrung von Zugehörigkeit eine elementare Voraussetzung für die Erfahrung von Anerkennung, die einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung eines positiven Selbstverhältnisses hat: Der Selbstwert einer Person zeigt, ob diese Person anerkennende Rückmeldungen von signifikanten anderen Personen erfährt, und ob sie sich einer Gruppe zugehörig fühlt. Die Erfahrung von Anerkennung und Zugehörigkeit stehen folglich in einem engen Zusammenhang, wie auch Keupp et al. (2002) für die Identitätsbildung festhalten: Identität und Alterität sind eng miteinander verbunden, da Identität in einem Prozess dialogischer Anerkennung entsteht. Die Verwirklichung und Darstellung von Identität, ihre Anerkennung und ihre Beglaubigung geschehen in sozialen Beziehungen. Es besteht die Annahme, dass Identität, „teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Ver-
kennung durch die anderen geprägt [werde; EG], so daß ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklich Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nicht-Anerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches deformiertes Dasein einschließen“ (Taylor, 1992, S. 13).

Eine Vielzahl an Studien belegt empirisch die Bedeutsamkeit von Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen in der Peergroup für die kindliche Entwicklung und skizziert eindrücklich, welche Auswirkungen Desintegrations- und Missachtungserfahrungen für selbst(wert)bezogene Facetten sowie für die physische und psychische Gesundheit haben (u. a. Baumeister & Leary, 1995; Woodward & Fergusson, 1999). Die Bedeutsamkeit sportlicher Leistungsfähigkeit für die Beliebtheit in der Peergroup, v. a. in der Peergroup der Jungen, ist ebenso schon seit Langem empirisch nachgewiesen (u. a. Evans & Roberts, 1987; Adler & Adler, 1998). Bis jetzt wissen wir jedoch zu wenig darüber, wie im Sportunterricht Anerkennungs- und Missachtungsprozesse in der Peergroup erfolgen und in welchen sportdidaktischen Inszenierungen diese besonders sichtbar werden.

Diese beiden Fragestellungen verfolgt ein umfassend angelegtes Forschungsprojekt, welches unterschiedliche sportunterrichtliche Kontexte identifizieren konnte, in denen Schüler/innen über verschiedene Strategien Anerkennung und Missachtung vermitteln (u. a. Grimminger, 2012a; 2012b).

Dieser Beitrag fokussiert die nach Honneth (2003) grundlegendste Form der Missachtung: das Unsichtbarmachen von Mitschüler/innen über verschiedene Verhaltensweisen, Gesten, Mimiken und Aussagen. Diese Strategie konnte vor allem in kleinen Bewegungs- und Fangspielen identifi-

ziert werden, in denen es darum geht, gefangene Schüler/innen wieder zu befreien. Indem manche Schüler/innen nicht mehr befreit werden, erscheinen sie nicht nur unsichtbar, sondern auch überflüssig für den weiteren Spielverlauf. Die Paradoxie des „Unsichtbarseins“ besteht darin, dass die unsichtbar gemachten Schüler/innen genau dadurch eine besondere Sichtbarkeit für alle anderen – Mitschüler/innen ebenso wie Forscherin – erlangen (vgl. Krappmann & Oswald, 1995).

1 | FORSCHUNGSSTAND

Für den vorliegenden Beitrag erscheinen vor allem die „ethnografischen“ Studien über Schüler/innen und ihre Handlungsstrategien im Sportunterricht relevant. Bräutigam (2011, S. 82) fasst dazu zusammen, dass Schüler/innen über ein ganzes Repertoire an Taktiken und Strategien verfügen, die sie wie selbstverständlich zur Bewältigung und Normalisierung ihres Unterrichtsalltags einsetzen. Amelsberg (1985) konnte fünf Schülertaktiken im Sportunterricht identifizieren: sich entziehen, sich „unerlaubt“ engagieren, stören, den Sportunterricht „mitspielen“ und Freiräume nutzen, um Aggressionen gegenüber Mitschüler/innen herauszulassen. Aus Sicht von Amelsberg zielen diese Taktiken darauf ab, den Sportunterricht erträglicher zu machen, indem problematische und widersprüchliche Situationen umgangen oder gelöst werden. Indem Schüler/innen zu den „offiziellen“ Erwartungen und Anforderungen des Unterrichts eine innere Distanz aufbauen, versuchen sie, ihre Identität zu schützen. Diese Taktiken sind folglich auf der einen Seite Strategien des *doing pupil*, und gleichzeitig Gegenmaßnahmen, um nicht zu sehr im „Schülersein“ verhaftet zu sein, was eine Gefährdung der eigenen Identität darstellen könnte. Schule und damit Sportunterricht als institutioneller Handlungsrahmen ist folglich ein „Ort der Entstehung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung einer eigenständigen, von schulischen Zielsetzungen weitgehend unabhängigen Peer-Kultur der Schülerinnen und Schüler untereinander“ (Breidenstein, 2004, S. 921).

Auch Miethling und Krieger (2004) konnten in ihrer umfassenden qualitativen Interviewstudie sogenannte „Sicherungsstrategien“ von Schüler/innen im Sportunterricht herausarbeiten. Da Schüler/innen in ihrem Sportunterricht ständig Spannungen und Konflikte erleben, bilden sie Strategien aus, um diese Spannungszustände auszubalancieren, die „rituelle Ordnung“ (ebd., S. 246) wiederherzustellen und ihre eigene Identität zu schützen. Diese Strategien sind (ebd. 249-257): *umgehen*, *„umbringen“/angehen*, *umgehen*, *umdeuten*, *umwerten*.

Sogenannte *Entlastungsstrategien* konnte Hunger (2000) in Interviews mit Schüler/innen identifizieren, die sich selbst als unsportlich bezeichnen. Die Jugendlichen berichten, dass ihnen der Sportunterricht in der Grundschule noch Spaß gemacht hat, sie diesen in der Sekundarstufe 1 jedoch verloren haben. Die ab diesem Zeitpunkt an sie gestellten motorischen Anforderungen empfanden sie als Überforderung, die zudem aufgrund des entsprechenden didaktischen Arrangements und des Verhaltens der Sportlehrkraft für alle sichtbar wurde. Die dadurch entstandene Belastung führt dazu, dass sie resignieren und sich mithilfe von Entlastungsstrategien die sportunterrichtlichen Situationen erträglicher gestalten oder diese ganz meiden.

Während die bislang dargestellten Studien sich auf Umgangsstrategien von Schüler/innen mit dem sportunterrichtlichen Alltag und den sich daraus ergebenden Belastungen konzentrieren, untersucht nur die Studie von Krieger (2005) die Gestaltung sozialer Gruppenbeziehungen im

Sportunterricht.¹ Der Forscher zeigt anhand von Schüler/inneninterviews, dass gemeinsames unterrichtliches Sporttreiben und Bewegen sowohl spezifisches Kohärenz- als auch (Gruppen-)Konflikterleben produziert, wobei die Komponenten „Sportlichkeit“ und „Körperlichkeit“ vergleichsweise großen Einfluss bei den Konstruktionen der sozialen Gruppenidentitäten von Schüler/innen im Sportunterricht besitzen. Die Schüler/innen kategorisieren, vergleichen und identifizieren sich mit anderen Schüler/innen und werden aufgrund des sportlichen Leistungsvermögens, der generellen Einstellung und Motivation zum Sich-körperlich-Bewegen und Sporttreiben zu sportunterrichtlichen Gruppen. Jedoch spielen auch bestehende Freundschaftsbeziehungen im Sportunterricht eine maßgebliche Rolle und bestimmen mit über das Kohärenz- oder Konflikterleben der sportunterrichtlichen Gruppenbeziehungen.

Ein Überblick über den Forschungsstand zeigt folglich, dass die Arbeiten zu Umgangsstrategien von Schüler/innen mit sportunterrichtlichen inhaltsbezogenen oder Lehrkraftbezogenen Belastungen überwiegen. Über die aktive Ausgestaltung von sozialen Peerbeziehungen in sportunterrichtlichen Situationen besteht noch ein großer Forschungsbedarf. Bräutigams (2011) Argumentation folgend, wissen wir zu wenig „über die aktiven Gestaltungsprozesse der Schüler im aktiven Handlungsgeschehen und die konstruktive Weiterentwicklung der jeweils gegebenen Handlungskontexte. Es sind daher solche Untersuchungen sinnvoll, die die in der unmittelbaren Unterrichtssituation stattfindenden, je individuell-subjektiven Konstruktionsprozesse der Schüler ermitteln und aufdecken“ (ebd., S. 94). An diesem Punkt knüpft der vorliegende Beitrag an. Er liegt im Schnittfeld von Schüler- und Unterrichtsforschung. Einerseits geht es darum, Schüler/innen-als (Ko-)Konstrukteure in der Ausgestaltung von sportunterrichtlichen Situationen zu beobachten. Andererseits werden damit Unterrichtsprozesse „von außen“ identifiziert, die ein besonderes Potenzial für die Vermittlung von Peeranerkennung bzw. Peermisachtung enthalten. Ein solcher Zugang liefert wichtige Erkenntnisse über Strukturen und Prozesse im Sportunterricht und ermöglicht die Ableitung sportdidaktischer Konsequenzen.

2 | THEORETISCHES RAHMENKONZEPT

Nachfolgend soll das theoretische Rahmenkonzept der Studie kurz skizziert werden, welches als sensibilisierendes Konzept für die Datenerhebung und -auswertung diene. Die theoretische Verankerung basiert auf Honneths sozialphilosophischen Arbeiten (1994; 2003) zu Anerkennung und Missachtung. Da Honneths Arbeiten jedoch sehr abstrakt sind und sich deswegen nur schwierig empirisch operationalisieren lassen, wird der erziehungswissenschaftliche Ansatz zu Performanz und Performativität aus der rekonstruktiven Kindheitsforschung nach Wulf und Zirfas (2007) aufgegriffen und für die Operationalisierung von Anerkennungs- und Missachtungsprozessen fruchtbar gemacht. Die Analyse von Performanz und Performativität eröffnet den empirisch-methodischen Zugang zum sozialen Handeln und eignet sich damit für die Bearbeitung der relevanten Fragestel-

1 Die Studie von Bindel (2008) untersucht die Gestaltung sozialer Beziehungen in informellen Sportgruppen im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. Sluckin (1981) und Evans (1985) untersuchen jeweils Vorschul- bzw. Grundschulkindern auf dem Spielplatz bzw. in Bewegungspausen auf dem Schulhof und geben wichtige Hinweise zur Gestaltung der Peerkultur in diesen besonderen Bewegungskontexten.

lung, nämlich *wie* Schüler/innen Missachtungs- und Anerkennungsprozesse im Sportunterricht auf der sozialen Bühne der Schulklasse gestalten.

„Die Perspektive des Performativen rückt die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen (...) Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelpunkt (Wulf & Zirfas, 2007, S. 10).

In diesem Sinne stellen Schulklassen eine Form von Öffentlichkeit dar, in der die soziale Ordnung kontinuierlich sichtbar (re-)produziert wird. Diese sichtbaren Aspekte werden als *Performanz*, als das *Was*, bezeichnet. Im Gegensatz dazu erfasst *Performativität*, die der Performanz zugrunde liegenden Muster und Regeln. *Wie* wird das *Was* inszeniert (Wulf & Zirfas, 2007)?

Honneth (1994) unterscheidet drei Formen der Anerkennung: *emotionale, soziale* und *rechtliche Anerkennung*. Durch emotionale Zuwendung, durch die soziale Wertschätzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie durch die Orientierung an gemeinsamen Werten und durch die Zuerkennung von Rechten werden diese drei Anerkennungsformen vermittelt. Konträre Handlungen oder die Unterlassung von anerkennenden Verhaltensweisen werden bei Honneth (1994) als „Ver-Kennung“ bezeichnet. Im Rahmen dieser Veröffentlichung wird von *Missachtung* gesprochen.

Die grundlegendste Voraussetzung für Anerkennung ist jedoch Erkennen im Sinne von Wahrnehmen, welches expressiver Medien wie Gesten, Mimik, Körperhaltungen und verbalen Äußerungen bedarf (Honneth, 2003):

„Die Anerkennung ist im Unterschied zum Erkennen, das ein nicht-öffentlicher, kognitiver Akt ist, auf Medien angewiesen, in denen zum Ausdruck kommt, daß die andere Person »Geltung« besitzen soll; (...)“ (Honneth, 2003, S. 15).

Daraus kann gefolgert werden, dass es die grundlegendste Form der Missachtung ist, einem anderen Individuum zu demonstrieren, dass es unsichtbar ist, dass es nicht wahrgenommen wird und folglich nicht *anerkannt* werden kann. Diese Missachtungsform bezeichnet Honneth (2003) als „Looking-through“, bei dem auch über Gesten oder Verhaltenszüge deutlich gemacht wird, „daß der Andere nicht nur zufällig nicht gesehen, sondern intentional nicht gesehen wird“ (Honneth, 2003, S. 12). Für die Betroffenen besitzt Unsichtbarkeit einen realen Kern: sie empfinden sich tatsächlich als nicht erkannt und folglich nicht anerkannt. Weitere anwesende Personen können ebenso feststellen, dass es sich bei diesem bewussten Hindurchsehen um einen Fall des demütigenden Übersehens oder Ignorierens handelt und nicht um ein Versehen (Honneth, 2003, S. 15). Dieser öffentliche Raum intensiviert die Missachtungserfahrung (vgl. Kaletta, 2008).

Zusammenfassend zielt „Unsichtbarmachen“ darauf ab, die Person als Ganzes nicht wahrzunehmen und ihr soziale Geltung in der öffentlichen Ordnung zu verweigern. In Anlehnung an die Bühnenmetapher nach Goffman (1996) werden Individuen öffentlich auf der sozialen Bühne missachtet, indem sie über bewusste performative Akte oder über das Auslassen von konventionell zu erwartenden Verhaltensweisen unsichtbar gemacht werden: sie stehen auf der Bühne, aber als überflüssige Statisten. Die Erfahrung, überflüssig zu sein, hängt eng mit der Erfahrung

zusammen, unsichtbar zu sein. Da das Konzept des „Überflüssigseins“ jedoch ursprünglich aus der Arbeitssoziologie kommt (Bude & Willisch, 2008), beinhaltet Überflüssigsein eine Form der Abwertung von Fähigkeiten und Kompetenzen im Sinne einer sozialen Missachtung. Indem Individuen nicht in den Arbeitsprozess miteinbezogen werden, erfahren sie, dass ihre Fähigkeiten für das soziale System als nicht wertvoll erachtet und deswegen nicht (mehr) gebraucht werden, also überflüssig sind. Im Kontext des Sportunterrichts könnte dies bedeuten, dass sportlich leistungsschwache Schüler/innen aufgrund ihrer mangelnden sportlichen Fähigkeiten nicht in Bewegungsspiele oder in Gruppenarbeitsphasen mit einbezogen werden, da ihr Beitrag von leistungsstärkeren Schüler/innen als zu gering oder nicht zielführend eingeschätzt wird. Es besteht die theoretische Grundannahme, dass diese Exklusion über performative Akte erfolgt, die über eine besondere methodische Herangehensweise gefasst werden können. In Anlehnung an Wulf und Zirfas (2007) können die Regeln und Muster dieser performativen Akte zugänglich gemacht und offengelegt werden.

3 | METHODEN DER DATENERHEBUNG

Da es im Rahmen dieser Untersuchung darum geht, den performativen Charakter von Anerkennungs- und Missachtungsprozessen in der Schulklasse während des Sportunterrichts aufzudecken, ist ein methodischer Zugang erforderlich, der dieses *Wie* erfassen kann. Diese Prämisse verweist auf eine qualitative Forschungsstrategie. Zur Erfassung der Komplexität und Kontextualität der Schüler/inneninteraktionen wurde in der vorliegenden Arbeit ein methodischer Zugang gewählt, der zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen ermöglicht. Da dieses Forschungsvorhaben an der Schnittstelle von Schüler- und Unterrichtsforschung liegt, wurde ein Zugang gewählt, der die Unterrichtsprozesse von „außen“ rekonstruierbar macht – in diesem Fall die Videografie. Der andere methodische Zugang erfasst die Sichtweise von „innen“ – in diesem Fall Video-Stimulated-Recall-Interviews mit von Missachtung betroffenen Schüler/innen sowie mit Schüler/innen, die Missachtung vermitteln. Diese beiden Sichtweisen können miteinander trianguliert werden und ergeben ein differenziertes Gesamtbild. Zur Erfassung weiteren Kontextwissens und mit dem Ziel, eventuelle Muster der Anerkennungs- und Missachtungsbeziehungen aufgrund von inhaltlich relevanten Markern aufdecken zu können, wurden Soziogramme zur Abbildung sozialer Beziehungen in der Klasse sowie eine Einschätzung der sportmotorischen Leistungsfähigkeit der Schüler/innen durch ihre Sportlehrkraft und selbstbezogene Facetten (nach Brettschneider & Gerlach, 2004) erhoben. Aufgrund des Forschungsstandes ist anzunehmen, dass sowohl Sympathiebeziehungen als auch sportliche Leistungsfähigkeit und selbstbezogene Facetten für die Vermittlung von Anerkennung und Missachtung eine Rolle spielen.

Videografie

Die Auswahl der N = 6 untersuchten Schulklassen erfolgte nach einem kontrastierenden Prinzip. Sie unterscheiden sich in der Schulform (Gesamtschule vs. Gymnasium), im Alter (Unterstufe vs. Mittelstufe), in der soziokulturellen Zusammensetzung (soziokulturell „homogen“ vs. soziokulturell „heterogen“) und im Organisationsprinzip des Sportunterrichts (koedukativ vs. monoedukativ). Insgesamt wurden N = 33 Sportunterrichtsstunden mit zwei Kameras aus zwei unterschiedlichen

Perspektiven aufgenommen. Da in manchen Unterrichtsstunden nicht immer zwei Kameras installiert werden konnten (z. B. wenn Fußball auf ein Garagentor gespielt wurde, in dem eine Kamera stand), liegen insgesamt N = 59 Videoaufnahmen zwischen 70-100 Minuten vor. Diese Videoaufnahmen umfassen den formellen Sportunterricht, aber auch die informellen Situationen in der Halle vor und nach dem Sportunterricht.

Video-Stimulated-Recall-Interviews

Für die *Video-Stimulated-Recall-Interviews* wurden N = 20 Mädchen und N = 20 Jungen aufgrund der theoriegeleiteten Videoauswertung ausgewählt und zu von ihnen erlebten Situationen im Sportunterricht befragt. Als Redestimuli dienten Videosequenzen, in denen die Kinder entweder Missachtung erfahren haben oder gegenüber einem anderen Kind Missachtung gezeigt haben. Über diese Methode der Videokonfrontation wurde die Wahrnehmung und Bewertung der Situation durch die betroffenen Schüler/innen erfasst.

Erhebung inhaltlich relevanter sozialer Marker

Über die *Soziogramme* (N = 148) wurden die „statischen“ sozialen Beziehungen der Schüler/innen innerhalb der Schulklasse sowie die soziometrischen Positionen („Star“, „Außenseiter“ etc.) in unterschiedlichen schulischen, privaten sowie sportunterrichtlichen Kontexten rekonstruiert. Die Schüler/innen sollten für jede/n Mitschüler/in einschätzen, wie gerne sie die genannte Situation mit dem/der jeweiligen erleben möchten: ein Referat halten, in die Staffelmannschaft wählen, sich am Reck bei einer schwierigen Übung halten lassen, über Probleme und Sorgen sprechen, eine Akrobatikpräsentation vorbereiten. Letztendlich sollten die Schüler/innen angeben, wer ihre besten Freund/innen sind. Neben einer visuellen Auswertung mit dem Programm „*Soziogramm*“ zur Darstellung der sozialen Netzwerke erfolgte eine statistische Auswertung der vorgegebenen Situationen. Die Schüler/innen konnten auf einer fünfstufigen bipolaren Ratingskala entscheiden, wie gerne sie die beschriebene Situation mit ihren Mitschüler/innen erleben möchten: *sehr gerne (+2)*, *gerne (+1)*, *egal (0)*, *nicht so gerne (-1)*, *überhaupt nicht gerne (-2)*. Für jede/n Schüler/in lässt sich dadurch ein Beliebtheitsmittelwert errechnen, aufgrund dessen die Schüler/innen den entsprechenden soziometrischen Kategorien „beliebt“, „unbeliebt“, „widersprüchlich“ und „indifferent“ zugeordnet werden können (vgl. Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

Die sportliche Leistungsfähigkeit der Schüler/innen wurde durch eine Einschätzung der Sportlehrkräfte auf einer vierstufigen Skala (*sehr leistungsstark – eher leistungsstark – eher leistungsschwach – sehr leistungsschwach*) erhoben. Zur Klassifikation der sportlichen Leistungsfähigkeit wurde nicht die Sportnote herangezogen, da diese in den meisten Fällen nicht nur sportmotorische, sondern auch soziale Kompetenzen berücksichtigt.

Die selbstbezogenen Facetten wurden mit dem Fragebogen von Brettschneider und Gerlach (2004) erhoben, welcher das Selbstwertgefühl, das sportliche, das akademische und das soziale Selbstkonzept umfasst. Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit der Allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer und Jerusalem (2001) gemessen.

4 | STRATEGIE DER DATENAUSWERTUNG

Die Auswertung der Videodaten erfolgt im Sinne der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2009), welche eine codifizierte Auswertungsstrategie für Bild- und Filmmaterialien ist. Da die Besonderheit dieser Arbeit in der Vielfalt der erhobenen Daten liegt, soll die triangulierende Auswertung der Video-Stimulated-Recall-Interviews mit den Soziogrammdaten, mit den Daten zur sportlichen Leistungsfähigkeit, mit den Selbstkonzept- und den Videodaten differenzierter erklärt werden.

Die Rekonstruktion der „inneren“ Sichtweisen auf die von „außen“ identifizierten Anerkennungs- und Missachtungssituationen erfolgte, wie bereits erwähnt, über die Video-Stimulated-Recall-Interviews. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation der Videodaten wurden die Interviewaussagen der betroffenen Schüler/innen neben die alternativen Anschlussäußerungen gelegt, um zu überprüfen, ob die von den Schüler/innen geäußerte Interpretation der Situation bereits vorhanden ist, oder ob eine neue Sichtweise hinzukommt. Wenn es eine Übereinstimmung einer Schüler/innensichtweise mit einer der Anschlussäußerungen gab, wurde die Anschlusslogik der Schüler/in verfolgt und die Situation nach der Schüler/innensichtweise interpretiert. Wenn die Schüler/innensichtweise eine neue Alternativinterpretation zeigte, wurden zwei Auswertungswege beschritten: Entweder wurde die neue Schüler/inneninterpretation aufgegriffen, was dazu führen konnte, dass die von „außen“ als Missachtung interpretierte Situation nicht mehr als Missachtung betrachtet wurde, da die Schüler/innen eine Vielzahl an Hintergrundinformationen lieferten, die zu einer anderen Situationsdeutung führten. Oder die Schüler/innensichtweise wurde nicht aufgegriffen, da bestimmte Verhaltensweisen und Aussagen in den Interviews auf soziale Erwünschtheit schließen ließen oder sogar auf Selbstsicherungsstrategien, die darauf abzielten, die eigene Identität vor der Interviewerin zu wahren. Als solche Strategien wurden Aussagen kategorisiert, die eindeutig im Widerspruch zu Interviewaussagen anderer Kinder oder zu soziometrischen Daten bzw. zur Einschätzung der sportlichen Leistungsfähigkeit durch die Sportlehrkraft standen. Wenn z. B. ein Junge konsistent im Interview behauptet hat, er wolle nicht gerne zur beliebtesten Jungengruppe der Klasse gehören, im Soziogramm aber genau diese Jungen wählt, dann folgte die Interviewerin zwar im Gespräch dieser Argumentation, um den Selbstschutz des Kindes zu erhalten, berücksichtigte jedoch diesen Selbsterhaltungsprozess in der Auswertung der Videodaten. Dies bedeutet, dass von den betroffenen Schüler/innen als irrelevant eingeschätzte Situationen dennoch auf Basis des theoretischen Hintergrunds als Missachtungssituationen ausgewertet wurden.

Erst wenn dieser Abgleich zwischen „innerer“ und „äußerer“ Sichtweise vollzogen war und die Videosequenz z. B. als eine Situation von Unsichtbarmachen kategorisiert und interpretiert wurde, wurden die anonymisierten Namen der Schüler/innen in den Transkripten mit den Labels „sportlich“ bzw. „unsportlich“, „beliebt“, „widersprüchlich“ oder „unbeliebt“ bzw. „niedriges/mittleres/hohes Selbstkonzept“ ersetzt. Dadurch sollten Muster in der Anerkennung bzw. Missachtung von Schüler/innen bezüglich der sozialen Marker sportliche Leistungsfähigkeit, soziometrische Position oder Selbstkonzept aufgedeckt werden.

5 | EMPIRISCH IDENTIFIZIERTE ERGEBNISSE

Insgesamt konnten in dem umfassend angelegten Forschungsprojekt mehrere sportunterrichtliche Kontexte identifiziert werden, in denen Schüler/innen über unterschiedliche Strategien sich untereinander Anerkennung und Missachtung vermitteln. Im Rahmen dieser Veröffentlichung soll einer dieser Kontexte ausführlich beleuchtet werden: Zu Beginn oder zum Abschluss der Sportunterrichtsstunde werden in den videografierten Schulklassen häufig Fang- und Abwurfspiele gespielt (z. B. Brückenfangen, Zombieball, „Löwenpacken“, „Sanitäterspiel“), in denen gefangene Spieler/innen durch bestimmte Aktionen der noch nicht gefangenen Spieler/innen befreit werden können (z. B. zwei gefangene Schüler/innen bilden mit ihren Händen eine Brücke, unter der ein/e nicht gefangene/r Schüler/in durchlaufen muss, oder gefangene Schüler/innen können aus dem „Käfig der gefangenen Löwen“ befreit werden, indem sie von einer/m nicht gefangenen Schüler/in an die Hand genommen und an den Fänger/innen vorbei in die „Wildnis“ gebracht werden). In allen untersuchten Klassen können in diesen Fang- und Abwurfspielen Schüler/innen identifiziert werden, die, wenn sie gefangen wurden, nicht so selbstverständlich wie andere Schüler/innen befreit werden. Teilweise gibt es Schüler/innen, die, nachdem sie schon früh zu Beginn des Spiels gefangen wurden, für die gesamte Spielzeit gar nicht mehr befreit werden. Diese Schüler/innen werden offensichtlich von ihren Mitschüler/innen übersehen. Aus Sicht der anderen – sowohl der anderen Mitschülerinnen als auch der Forscherin – sind diese Kinder jedoch gerade dadurch besonders sichtbar, indem sie für andere unsichtbar zu sein schienen. Denn im Vergleich zu den Befreiungsstrategien zwischen anderen Schüler/innen zeigte sich eine klare Differenzierungspraxis: Dieses demonstrative Unterlassen von Befreiungsversuchen wurde zu einer Praktik der Platzierung im sozialen Ranking der Schulklasse. Es ist offensichtlich, dass diese Kinder nicht nur zufällig nicht gesehen, sondern intentional nicht gesehen werden (vgl. Honneth, 2003, S. 12).

Nachfolgend sollen die empirischen Ergebnisse anhand von Ankerbeispielen, welche prototypische Funktion haben, belegt und diskutiert werden. Eine zusammenfassende These leitet die jeweiligen Teilergebnisse ein. Zunächst werden die unterschiedlichen Strategien aufgezeigt, mit denen Schüler/innen im Sportunterricht unsichtbar und überflüssig gemacht werden. Daran anschließend wird die Perspektive der „unsichtbaren“ Schüler/innen beleuchtet und dargestellt, wie diese mit ihrer Unsichtbarkeit umgehen. Bei der Darstellung der Ergebnisse erfolgt, wie in der Datenauswertung beschrieben, eine Triangulation der Videodaten mit den Interview-, Soziogramm-, Selbstkonzept- und Sportlehrer-Rating-Daten.

Wie werden Schüler/innen im Sportunterricht unsichtbar und überflüssig gemacht?

In allen untersuchten Schulklassen konnten drei Strategien identifiziert werden, über welche Schüler/innen in den genannten Fang- und Abwurfspielen unsichtbar und damit überflüssig für den weiteren Spielverlauf gemacht werden:

- sich verweigern und entziehen;
- andeuten zu befreien und sich dann doch verweigern;
- kollektiv ignorieren.

Sich verweigern und entziehen

In einem Fang- oder Abwurfspiel fordert ein/e gefangene/r Schüler/in eine/n Mitschüler/in auf, ihn/sie zu befreien. Das Unsichtbarmachen erfolgt dann dadurch, dass der/die potenzielle Befreier/in die Aufforderung, z. B. in Form einer ausgestreckten Hand, übersieht, oder das Rufen überhört wird, oder sich aktiv verweigert, indem er/sie sich der Situation entzieht und sich einem/r anderen Schüler/in zuwendet, der/die ebenso befreit werden muss.

Über den Vergleich mit Situationen, in denen es zwischen zwei Schüler/innen selbstverständlich scheint, sich gegenseitig zu befreien, kann eine der Strategien, mit denen manche Schüler/innen unsichtbar gemacht werden, identifiziert werden. Fang- und Abwurfspiele, in denen gefangene Schüler/innen wieder befreit werden können, erhalten gerade dadurch einen besonderen Aufforderungscharakter. Fänger/innen müssen sich eine Taktik überlegen, mit der sie so viele wie möglich fangen und gleichzeitig verhindern können, dass gefangene Schüler/innen wieder befreit werden. Ebenso müssen die „gejagten“ Schüler/innen Kooperationsstrategien entwickeln, um sich so schnell wie möglich wieder gegenseitig zu befreien. Verlässliche Kooperationsstrategien zwischen zwei oder mehreren Schüler/innen zeichnen sich dadurch aus, dass es ausreicht, die Hand auszustrecken oder den Namen des/der Spielpartners/in zu rufen, um anzudeuten, dass man gefangen ist und befreit werden möchte. In manchen Fällen sind die Spielpartner/innen auch so aufeinander fokussiert, dass sie von selbst wahrnehmen, wann der/die andere gefangen wurde und es gar nicht notwendig ist, dass der/die Gefangene auf sich aufmerksam macht. Unsichtbar wird ein/e Schüler/in gemacht, wenn Gesten (Hand ausstrecken) oder verbale Äußerungen (Namen rufen), die im Kollektiv einer Klasse eine eindeutige Bedeutung haben, bewusst nicht wahrgenommen und damit ignoriert werden. Zumeist unbeliebte und sportlich leistungsschwache Schüler/innen werden darüber überflüssig gemacht: Für den weiteren Spielverlauf werden sie nicht mehr gebraucht, was allerdings der Spiellogik aus Sicht der „gejagten“ Schüler/innen entgegensteht. Die erfahrene Missachtung wird zusätzlich noch dadurch erhöht, dass die potenziellen Befreier/innen sich anderen Schüler/innen zuwenden, die zum Teil noch nicht einmal die Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben. Diese Differenzierungspraxis demonstriert folglich öffentlich und für alle sichtbar die sozialen Beziehungen und aktualisiert dadurch soziometrische Positionen.

Nachfolgendes Ankerbeispiel ist eine Sequenz aus dem Spiel „Löwenpacken“. Bei dem Spiel geht es darum, von den Fänger/innen („Wilderern“) gefangene Löwen aus dem Käfig (eine Weichbodenmatte) zu befreien, indem sie von noch nicht gefangenen Schüler/innen („Löwen“) an die Hand genommen und zur gegenüberliegenden Seite („in die Wildnis“), an den Fänger/innen vorbei, gebracht werden.

„Löwenpacken“ (achte Klasse, Gesamtschule, koedukativ): Marius kommt von der anderen Seite angerannt. Carola, die auf der Matte sitzt, feuert ihn an und ruft: „Lauf, Marius, lauf!“ Marius springt auf die Matte. Marlon springt ihm entgegen, hält ihm seine ausgestreckte Hand hin. Marius schlägt in die von Marlon hingehaltene Hand ein. Er nimmt ihn an der Hand, zusammen rennen sie los. Während-

dessen konnten sich auch Linda und Meike auf die Matte retten. Carola steht auf und geht mit ausgestreckten Armen auf Linda zu. Aber Linda schiebt sich an Carola vorbei, geht zu Nele und nimmt diese an der Hand. Obwohl Nele gefangen ist, hatte sie gar keine Aufmerksamkeit eingefordert.

Zwischen Marius und Marlon scheint eine funktionierende Kooperationsstrategie zu existieren: Marlon streckt seine Hand aus, Marius schlägt ein, womit die Kooperation zugesagt wird. Carola sitzt auf der Weichbodenmatte, weil wie sie selbst im Interview erklärt: „Man will da auch nicht die ganze Zeit rumstehen und wenn halt keiner da ist, mit dem man laufen kann,“ [setzt man sich halt hin, EG]. Vielleicht in der Hoffnung, von Marius befreit zu werden, feuert sie Marius an. Sie steht dann aber nicht auf, als Marius auf die Matte kommt, da offensichtlich ist, dass Marius Marlon befreien wird. Zudem ist der Kontakt zwischen Mädchen und Jungen die Ausnahme. Wenn sich ein geschlechtergemischtes „Befreiungspaar“ bildet, geht in der Mittelstufe der Kontakt stets von den Mädchen aus. In der Unterstufe wird der Kontakt, wenn möglich, gemieden.

Als Linda und Meike auf die Matte kommen, sieht Carola eine Chance, befreit zu werden. Um auf sich aufmerksam zu machen, nutzt sie die offensichtliche Strategie, indem sie Linda ihre Hände hinstreckt. Diese geht allerdings an ihr vorbei, ignoriert die Geste und wendet sich Nele zu, die gar nicht auf sich aufmerksam gemacht hat, da sie sich vielleicht sicher ist, dass Linda sie befreien wird. Das gesamte Datenmaterial zeigt, dass Linda und Nele über das gesamte Spiel hinweg miteinander kooperieren und sich jeweils gegenseitig befreien.

Das Spiel dauert insgesamt sechs Minuten, davon verbringt Carola insgesamt fünf Minuten „im Käfig“, was sie erst einmal nicht schlimm findet. Dennoch äußert sie: „Mich erschreckt das, dass ich so viel sitze.“ Sie wird nur 1 x befreit, indem sie Meike, die auf der Matte liegt, an der Hand hochzieht und sich damit ihre „Befreiung erkämpft“ (s. u.).

Andeuten zu befreien und sich dann doch verweigern:

In einem Fang- und Abwurfspiel wird einem/r gefangenen Spieler/in zunächst angedeutet, dass er/sie befreit wird, indem offensichtlich konventionelle Strategien der Befreiung angezeigt werden. Bevor diese Strategien jedoch wirklich ausgeführt werden, werden sie wieder abgebrochen und der/die gefangene Schüler/in wird nicht befreit.

Die Strategie, einer/m gefangenen Schüler/in anzudeuten, dass er/sie befreit werden soll, und es dann doch nicht zu tun, bedient sich der grundlegenden Anerkennungs- und Missachtungsmechanismen „jemanden über beobachtbare Verhaltensweisen sichtbar machen“ und „jemanden über beobachtbare Verhaltensweisen unsichtbar machen“. Indem der/die gefangene Schüler/in zunächst wahrgenommen wird, besteht „Hoffnung“ auf Anerkennung, die sogleich zunichte gemacht wird, indem sich Wahrnehmung in Ignoranz und damit in grundlegende Missachtung verkehrt. Das Erleben eines solchen Wechselspiels kann intensiv sein, da das Individuum zunächst die Erfahrung macht, wahrgenommen zu werden und direkt darauf folgend erlebt, dass es doch unsichtbar ist. Denn „um sich als unsichtbar im übertragenen Sinne erfahren zu können, muss das

betroffene Subjekt die Voraussetzung gemacht haben, als Individuum im raumzeitlichen System erkannt worden zu sein“ (Honneth, 2003, S. 13). Die Erfahrung, dass man schon mal sichtbar war, verstärkt schließlich die Erfahrung, unsichtbar zu sein.

Nachfolgendes Ankerbeispiel zeigt einen Ausschnitt aus dem Fangspiel „Brückenfangen“. Ein/e gefangene/r Schüler/in kann befreit werden, wenn ein/e noch nicht gefangene/r Schüler/in eine Brücke mit dem/der gefangenen Schüler/in bildet (die hochgehaltenen Hände aneinander legen) und dann ein/e andere/r Schüler/in unter der „Brücke“ durchläuft.

Brückenfangen (sechste Klasse, Gesamtschule, koedukativ): Melinda wurde gefangen. Sie steht mit ausgestreckten Armen da und wartet. Nesrin läuft an ihr vorbei, sieht Melinda aber nicht. Melinda senkt daraufhin wieder ihre Arme. Sie schaut sich in der Halle um und sieht, dass Melike und Antonia eine Brücke bilden. Sie geht in ihre Richtung. Als Nayka angerannt kommt, hält Melinda ihre Arme hoch und schaut Nayka an. Nayka rennt auf sie zu, deutet damit an, zu ihr zu gehen, bremst dann aber kurz vor ihr ab und rennt unter der „Brücke“ von Antonia und Melike durch und dann weiter. Dann kommt Charline angerannt. Melinda streckt ihre Arme aus, aber Charline klatscht nur 1 x auf Melindas Hand. Ratlos bleibt Melinda stehen und schaut sich um. Dann kommt Elenya an ihre Seite gehüpft und sagt: „Hier bin ich.“ Sie bleibt hinter Melinda stehen, bis jemand ruft: „Elenya!“ Elenya sprintet daraufhin los und ruft: „Ich komme!“ Als Melinda sieht, dass Melike auf sie zugerannt kommt, streckt sie ihre Arme aus. Melike bildet schließlich eine Brücke mit Melinda, unter der Karolina nach einigen Sekunden durchläuft, um beide zu befreien.

Mehr als einmal erfährt Melinda in dieser Situation das Wechselspiel zwischen „sichtbar gemacht werden“ und „unsichtbar gemacht werden“. Mehr als einmal keimt bei Melinda die Hoffnung auf, befreit zu werden, da ihr immer wieder wahrnehmende Gesten zuteil werden, die dann jedoch nicht zu einer wahrhaften Anerkennung, d. h. zu einer Befreiung, führen. Während für Nesrin Melinda bereits schon unsichtbar ist – sie läuft nur an ihr vorbei, ohne auch nur anzudeuten, sie zu befreien –, rennt Nayka in ihre Richtung, um dann aber doch Melike und Antonia zu befreien. Charline klatscht Melindas Hand ab und Elenya ruft: „Hier bin ich“, was schon als besonders verachtend bezeichnet werden kann. Melindas Bewegungen und Versuche, auf sich aufmerksam zu machen, wirken hilflos: sie streckt immer wieder ihre Arme aus und dreht sich um. Als sie im Interview diese Situation sieht, sagt sie: „Ich war einfach durcheinander.“ Dieses „Durcheinandersein“ ist vielleicht genau das, was aus dem Wechselspiel von „sichtbar gemacht werden“ und „unsichtbar gemacht werden“ resultiert: Nicht wissen, was Gültigkeit hat und welche soziale Wertigkeit einem die anderen zuschreiben, führt zu Verwirrungen.

Kollektives Ignorieren

Unsichtbarmachen kann darüber erfolgen, dass der/die betroffene Schüler/in von allen Schüler/innen im Spielprozess ignoriert, d. h. kollektiv bewusst nicht wahrgenommen wird. Das Spiel läuft

weiter, ohne dass der/die „unsichtbare“ Schüler/in daran beteiligt wird. Die anderen Spieler/innen verhalten sich so als würde es das „unsichtbare“ Kind gar nicht geben.

Schüler/innen durch kollektives „Looking-through“ unsichtbar zu machen, kann als die extremste Form der grundlegenden Missachtung beschrieben werden. Während in den Situationen zuvor, die „unsichtbaren“ Schüler/innen nur von einzelnen Personen nicht wahrgenommen wurden und letztendlich doch wieder Sichtbarkeit erlangten, werden in diesen Situationen die Schüler/innen von *allen* Schüler/innen (oder von *allen* Teammitgliedern) regelmäßig nicht zur Kenntnis genommen. Den „unsichtbaren“ Schüler/innen wird die Rolle der überflüssigen Statist/innen zugeschrieben. Wenn sie gefangen werden, werden sie links liegen gelassen und nur selten bzw. nach viel längerem Warten als andere gefangene Schüler/innen befreit. Es ist eine klare Differenzierungspraxis zu erkennen, die entlang der Marker sportliche Leistungsfähigkeit und soziale Zusammengehörigkeit verläuft. Sportlich leistungsstarke Kinder werden in Wettkampfsituationen, in denen eine Mannschaft gegen eine andere Mannschaft spielt, schneller befreit als sportlich leistungsschwache Kinder. In Fang- und Abwurfspielen, in denen einzelne Fänger/innen die gesamte Klasse fangen müssen, bilden sich „verpflichtende“ Unterstützungsgemeinschaften.

Schüler/innen, die regelmäßig in solchen Spielsituationen kollektiv unsichtbar gemacht werden, zeichnen sich durch eine geringe sportliche Leistungsfähigkeit aus und durch eine randständige soziometrische Position. Aus Gewohnheit oder Resignation verharren sie in ihrer Rolle als Statist/innen. Im Gegensatz zu anderen Schüler/innen, die nur von einzelnen Schüler/innen ignoriert werden, fordern sie nicht vehement ihre Befreiung ein (s. u.).

Das nachfolgende Ankerbeispiel ist eine vereinfachte Version einer insgesamt fünfminütigen Sequenz aus dem Spiel „Sanitätsspiel“. Das Spiel ist ein Abwurfspiel zwischen zwei Mannschaften, die sich in einem Volleyballfeld gegenüberstehen. Die beiden Felder sind durch zwei Bänke voneinander abgetrennt. Ziel des Spiels ist es, alle Spieler/innen der gegnerischen Mannschaft abzu-

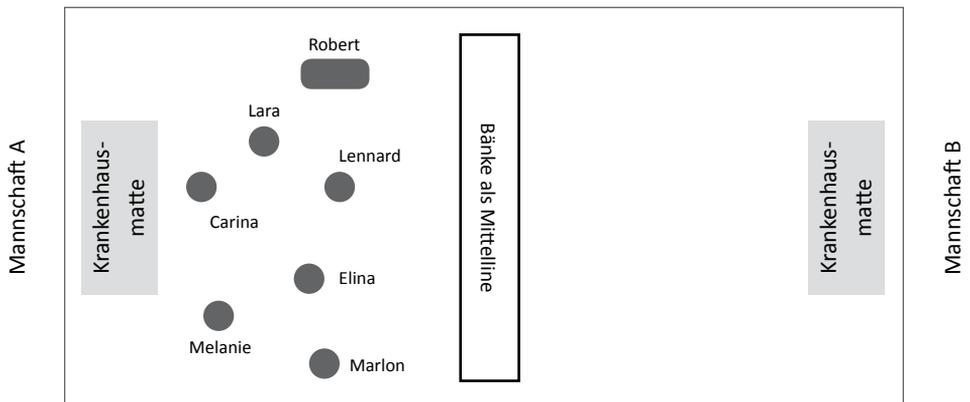


Abb. 1: „Nur Robert liegt am Boden.“

werfen. Insgesamt befinden sich fünf Bälle im Spiel. Abgeworfene Spieler/innen können von noch nicht getroffenen Spieler/innen der eigenen Mannschaft wieder befreit werden, indem sie von zwei Spieler/innen auf die „Krankenhausmatte“ getragen werden. Für ein besseres Verständnis soll von nachfolgendem Ankerbeispiel ein Standbild nachgezeichnet werden (Abb. 1), in dem fast alle Schüler/innen der Mannschaft A (Lara, Lennard, Elina, Melanie, Carina und Marlon) stehen und aktiv am Spiel teilnehmen und nur Robert als „Verletzter“ am Boden liegt und das Spiel beobachtet.

Sanitätsspiel (achte Klasse, Gesamtschule, koedukativ): Robert liegt als Einziger seiner Mannschaft „verletzt“ auf dem Boden. Er liegt am Rande des Spielfeldes, mit den Beinen zur Mittellinie, ungefähr drei Meter von der „Krankenhausmatte“ und 3 m von der Mittellinie entfernt. Er hat die Hände in den Nacken gelegt und stützt sich auf seinen Ellbogen ab, um das Spielgeschehen mitzubekommen. Lara wird getroffen und setzt sich hinter ihm auf den Boden. Sie streckt ihre Arme nach Carina aus, welche Laras Hände nimmt. Dann wird auch Carina abgeworfen. Sie fällt nach hinten auf die „Krankenhausmatte“. Lara lacht laut und windet sich vor Lachen auf dem Boden. Dann kommt Elina zu den beiden, stellt sich vor Carina, zeigt mit dem Finger auf sie und sagt in bestimmendem Ton: „Jetzt steh doch auf! Du bist doch drauf!“ Carina steht auf und rennt einem Ball hinterher. Elina geht nach vorne, um einen Ball aufzunehmen und zu werfen. Dann dreht sie sich wieder nach hinten um, krempelt ihre Ärmel hoch und sagt: „Okay, könnt ihr mir mal helfen.“ Dabei zeigt sie auf Lara. Melanie geht zu Lara und nimmt ihre Hände. Elina nimmt Laras Beine und zusammen legen sie Lara auf die „Krankenhausmatte“. Elina orientiert sich wieder zum Spielgeschehen. Robert liegt immer noch in derselben Position wie zu Anfang. Mittlerweile wurde Lennard getroffen. Er sitzt neben Robert auf dem Boden und schaut dem Spielgeschehen zu. Als Carina ihren Ball zur gegnerischen Mannschaft geworfen hat, nimmt sie Lennards Beine. Elina nimmt seine Hände und gemeinsam tragen sie ihn zur „Krankenhausmatte“. Jetzt liegt nur noch Robert auf dem Boden und obwohl so gut wie alle Bälle in seiner Mannschaft sind, die Gefahr, getroffen zu werden, also gering ist, kümmert sich niemand um Robert. Es kommt nahezu zu einem Stillstand des Spiels für eine Weile, bis Lara wieder den ersten Ball auf die andere Seite wirft. Robert liegt immer noch, aber er schaut nicht mehr auf, sondern hat den Kopf abgelegt. Elina wird getroffen. Sie liegt direkt neben der Matte und ruft: „Hallo, Leute!“ Statt den Ball zu werfen, legt ihn Melanie ab und geht zu Elina, um sie an den Händen zu ziehen. Elina ruft in wütendem Ton: „Marlon! Marlon!“ Marlon will gerade nach vorne rennen, um zu werfen, da ruft Elina noch einmal bestimmt: „Marlon!“ Marlon stoppt ab, dreht sich um, legt den Ball auf den Boden, rennt zu Elina und nimmt ihre Beine. Zusammen mit Melanie trägt er Elina auf die „Krankenhausmatte“. Lennard wurde mittlerweile wieder getroffen, sitzt auf dem Boden. Robert liegt immer noch. Carina tastet sich vorsichtig zu Lennard vor, greift nach seinen Armen. Als ein Ball auf sie zukommt, lässt sie Lennards Arme los und weicht zur Seite aus. Danach geht sie wieder zu Lennard und nimmt seine Arme. Melanie kommt dazu und nimmt

Lennards Beine. Gemeinsam ziehen sie ihn zur „Krankenhausmatte“. Robert ist jetzt wieder der einzige „Verletzte“ seiner Mannschaft. Carina läuft direkt an ihm vorbei, um von der Mittellinie aus zu werfen. Der Sportlehrer stellt sich zu Robert, zeigt mit dem Finger auf ihn und sagt: „Der verblutet hier!“ Immer wieder zeigt er mit seinem Finger auf Robert. Dann sagt er: „Ihr müsst ihn auf die Matte legen.“ Viele Schüler/innen kichern. Dann geht Marlon zu Robert, bleibt hinter ihm stehen, schaut sich um und nimmt schließlich Roberts Arme. Elina rennt von hinten an die Mittellinie, um zu werfen. Danach rennt sie schnell wieder zurück. Auf Roberts Höhe stoppt sie ab und nimmt einen Fuß von Robert in die Hand. Dann nimmt sie den zweiten und schiebt Robert zusammen mit Marlon zur „Krankenhausmatte“. Nach vier Minuten „verletzt sein“ kann Robert wieder aktiv am Spiel teilnehmen.

Robert ist ein sportlich leistungsschwacher, unbeliebter Junge. Die hier ausgewählte Sequenz ist prototypisch für seine Position bzw. Rolle in Fang- und Abwurfspielen, in denen gefangene Spieler/innen befreit werden können. Robert wird über die Verhaltensweisen seiner Mitspieler/innen unsichtbar gemacht. Sein Beitrag zum Spielverlauf erscheint überflüssig zu sein, denn er bleibt insgesamt vier Minuten auf dem Boden liegen und wird erst nach einem Hinweis des Sportlehrers „Der verblutet hier“, und nach der expliziten Aufforderung: „Ihr müsst ihn auf die Matte legen“, befreit. Der Sportlehrer spricht öffentlich etwas aus, was alle anderen Schüler/innen schon wissen: Robert wird liegen gelassen. Anstatt sich jedoch zu entschuldigen oder schnell zu Robert zu laufen, kichern viele und ziehen die Situation damit ins Lächerliche. Kichern kann aber auch eine Form sein, eine Peinlichkeit, die der Sportlehrer soeben aufgedeckt hat, zu überspielen. Robert kichert auf jeden Fall nicht.

In dem Ankerbeispiel zeigt sich eine Differenzierungspraxis: Alle anderen getroffenen Spieler/innen werden nahezu sofort und manchmal auch in riskanten Spielsituationen befreit. Zwischen den anderen Spieler/innen scheint ein gut funktionierendes „Hilfesystem“ zu bestehen, in dem nur Marlon ein einziges Mal explizit aufgefordert werden muss, zu helfen. Elina scheint eine tragende Rolle in diesem Hilfesystem zu haben: sie ordnet bestimmend an, was zu tun ist („Okay, könnt ihr mir mal helfen“) und sie interveniert, wenn aus ihrer Sicht der Spielablauf nicht so funktioniert, wie sie sich das vorstellt: Carina, die halb auf der „Krankenhausmatte“ liegt, wird von Elina streng aufgefordert, aufzustehen. Im Gegensatz zu Robert wird Carina gebraucht. Sie kann nicht liegen bleiben. Als Elina selbst getroffen wird, fordert sie direkt lautstark Hilfe ein, die sie auch sofort bekommt – Melanie lässt sogar den Ball liegen, um Elina zu helfen. Alle Spieler/innen verhalten sich so, als würde Robert nicht existieren. Sie gehen an ihm vorbei, bleiben neben ihm stehen, aber ohne auch nur einmal nach ihm zu schauen bzw. den Versuch zu starten, ihn zu befreien. Objektiv gibt es keine Erklärungsgründe dafür: Seine Position ist in keiner besonders gefährlichen Spielzone und es gibt immer wieder Pausen, in denen er gut weggetragen werden könnte, ohne selbst gefährdet zu werden. Der einzige objektive Grund könnte sein, dass Robert im Vergleich zu den anderen Kindern sehr groß und damit auch schwerer ist. Allerdings zeigt seine vom Sportlehrer angeordnete Befreiung, dass die anderen Kinder ihn durch Schieben genauso gut befördern können. Robert zeigt zu Beginn noch aktive Aufmerksamkeit am Spielgeschehen. Auf die Ellbogen aufgestützt, schaut er, wo die Bälle

landen und wer von der anderen Mannschaft abgeworfen wird. Da es vermutlich sehr anstrengend ist, den Kopf so lange aufrecht zu halten und da er vermutlich nach einer gewissen Zeit die Lust am Spielgeschehen verloren hat, legt er nach ungefähr der Hälfte der Zeit den Kopf auf den Boden. Robert fordert kein einziges Mal ein, dass die anderen ihn befreien sollen. Er beschwert sich kein einziges Mal, dass er schon so lange liegt und trotzdem alle anderen vor ihm befreit werden. Aufgrund der systematischen Erfahrungen in solchen Fang- und Abwurfspielen hat Robert resigniert (s. u.).

Wie gehen „unsichtbare“ Schüler/innen mit ihrer Unsichtbarkeit um?

Wenn Schüler/innen von anderen unsichtbar gemacht werden, bedeutet dies nicht immer, dass die „Unsichtbaren“ in ihrer Unsichtbarkeit verharren und diese so hinnehmen. Über die systematische Datentriangulation konnten insgesamt vier unterschiedliche Strategien im Umgang mit Unsichtbarkeit identifiziert werden. Drei Strategien können als Versuch bezeichnet werden, aus der Unsichtbarkeit herauszukommen. Eine Strategie kann als resignierend bezeichnet werden, in der kein Versuch unternommen wird, die Unsichtbarkeit zu beenden:

- Mit anderen „unsichtbaren“ Schüler/innen kooperieren.
- Um Befreiung „kämpfen“.
- Gerechtigkeit einfordern.
- Resignieren – Self-Handicapping.

Nachfolgend sollen diese vier Umgangsstrategien mit Unsichtbarkeit wieder mithilfe eines Ankerbeispiels aus den Video- oder Interviewdaten belegt und diskutiert werden.

Mit anderen „unsichtbaren“ Schüler/innen kooperieren

Wenn gleichzeitig mehrere „unsichtbare“ Schüler/innen in einem Fang- oder Abwurfspiel nicht befreit werden, heben diese Schüler/innen ihre Unsichtbarkeit dadurch auf, dass sie untereinander kooperieren und sich so gegenseitig wieder sichtbar machen.

In diesen Situationen werden mindestens zwei Schüler/innen von den noch nicht gefangenen Schüler/innen übersehen und nicht befreit. Jedoch die „unsichtbaren“ Schüler/innen solidarisieren sich und erlösen sich wechselseitig von ihrer Unsichtbarkeit. Anstatt gefangen und „unsichtbar“ zu verharren, bilden sie zusammen eine Spielkooperation genauso wie unbeliebte Schüler/innen versuchen, in Kontakt mit anderen unbeliebten Schüler/innen zu treten, um eine „Gemeinschaft der Unbeliebten“ einzugehen (vgl. Evans & Eder, 1993).

Brückenfangen (sechste Klasse, Gesamtschule, koedukativ): Timo steht gefangen in der unteren Hallenhälfte. Er streckt seine Arme aus, um anzudeuten, dass jemand mit ihm eine „Brücke“ bilden soll. Er schaut sich suchend um, aber keiner nimmt ihn wahr. In der oberen Hallenhälfte steht Simon. Auch er streckt seine Arme aus, um anzudeuten, dass er befreit werden möchte, aber alle laufen an ihm vorbei. Dann läuft Simon plötzlich mit ausgestreckten Armen zu Timo. Timo kommt ihm entgegen. Zusammen bilden sie eine „Brücke“, unter der Paul schließlich durchläuft.

Timo und Simon, zwei unsportliche und zudem unbeliebte Jungen, werden in diesem Fangspiel kollektiv von ihren Mitschüler/innen ignoriert. Obwohl sie ihre Arme nach vorne ausstrecken und damit eine Geste verwenden, die für alle die Bedeutung hat „Befrei mich“, werden sie von den anderen übersehen. Als Simon beim Umherschauen feststellt, dass Timo ebenso gefangen ist, ergreift er die Initiative, um sich mit Timo zu solidarisieren. Die beiden bilden eine verlässliche Kooperation, um sich gegenseitig wahrzunehmen, anzuerkennen und sich damit aus ihrer besonderen Sichtbarkeit als „Unsichtbare“ zu erlösen.

Um Befreiung „kämpfen“

Wenn sportlich leistungsstarke Schüler/innen mit hoch ausgeprägten Selbstkonzeptfacetten, die sich dennoch in soziometrisch unsicherer Position befinden, unsichtbar gemacht werden, fordern diese offensiv und bestimmend ihre Sichtbarkeit und damit ihre Befreiung ein. Sie „kämpfen“ darum und lassen sich die Behandlung nicht gefallen.

Um Sichtbarkeit, d. h. um Anerkennung, zu kämpfen, gelingt anscheinend nur Schüler/innen mit einem hoch ausgeprägten Selbstkonzept und hohen sportlichen Kompetenzen. Sie erleben vermutlich die besondere Form der Sichtbarkeit durch „Unsichtbarkeit“, weil sie sich in soziometrisch unsicherer Position befinden, d. h. keine gegenseitige Freundschaft aufweisen können. Aus diesem Grund sind sie vermutlich bei Fang- und Abwurfspielen in keine „verpflichtende“ Unterstützungsdyade eingebunden. Sie sind „Einzelkämpfer/innen“. Erfahren sie Unsichtbarkeit, resignieren sie nicht, sondern suchen nach einer anderen Lösung. Sie erkämpfen sich ihre Sichtbarkeit zurück und die damit verbundene Befreiung. Dabei schrecken sie nicht vor befehlsartigem Ton und deutlich herrischen Ansagen zurück, was wiederum ein Grund für ihre Ablehnung in freundschaftlichen Beziehungen sein könnte (vgl. Grimminger & Gieß-Stüber, 2009).

„Löwenpacken“ (achte Klasse, Gesamtschule, koedukativ): Elina stellt sich vor Meike und streckt die Hand nach ihr aus. Sie sagt: „Meike.“ Aber Meike übersieht sie und geht zu Carina, deren Hand sie nimmt. Elina spielt an ihren Fingernägeln und wendet sich nach kurzer Zeit Marius zu. Elina stellt sich vor ihn, hält ihre linke Hand nach oben und ruft bestimmend: „Los, befrei mich!“ Zögerlich stellt sich Marius auf Elinas rechte Seite und nimmt ihre rechte Hand.

Elina möchte von Meike befreit werden. Sie streckt ihre Hand nach ihr aus und ruft gleichzeitig ihren Namen. Allerdings übergeht Meike die beiden offensichtlichen Gesten und wendet sich, ohne auf Elina zu reagieren, Carina zu. Elina reagiert auf diese Unsichtbarkeitsstrategie mit einer sogenannten *Übersprungshandlung* (vgl. Pschyrembel, 2007): sie spielt an ihren Fingernägeln. Über solche Übersprungshandlungen, wie an den Fingern knabbern, am T-Shirt ziehen oder mit den Haaren spielen, werden Stresszustände bewältigt und Spannungen gelöst, was bei Elina erfolgreich dazu führt, dass sie einen erneuten Versuch startet und nicht in ihrer Position der „Unsichtbargemachten“ verharrt. In einem herrischen Ton befiehlt sie Marius, sie zu befreien. Marius scheint dieser Anordnung nicht ausweichen zu können.

Gerechtigkeit einfordern

Wenn Schüler/innen unsichtbar gemacht werden, können sie verbal darauf hinweisen, dass diese Behandlung nicht gerechtfertigt ist und sie aus Gerechtigkeitsgründen befreit werden müssten, da sie schon länger als andere Schüler/innen auf ihre Befreiung warten.

In der Umgangsstrategie „Gerechtigkeit einfordern“ wird offensichtlich, dass die unsichtbar gemachten Schüler/innen diese Behandlung als ungerecht empfinden. Sie appellieren an die moralische Instanz der Schüler/innen, die sie ignorieren, und verweisen klar darauf, dass dieses Verhalten ihnen gegenüber ungerecht ist. Sie begründen ihren Einwand mit der Regel, dass der/diejenige, der/die als Erste/r gefangen wird, auch wieder als Erste/r befreit werden soll. Die „unsichtbar gemachten“ Schüler/innen erlösen sich aus ihrer Unsichtbarkeit, indem sie die erfahrene Missachtung laut aussprechen, was jedoch zusätzlich dazu führt, dass das bereits schon offensichtliche Unsichtbarmachen nochmals auf der Bühne der Schulklasse von ihnen selbst öffentlich inszeniert und kommentiert wird. Erfolg haben die unsichtbaren Schüler/innen nämlich nicht mit dieser Strategie, was zu Beschämung führen kann.

Löwenpacken (Gesamtschule, achte Klasse, koedukativ): Als Carina auf die Matte kommt, geht sie direkt auf Lara zu und nimmt ihre Hand. Carola, die ihre Hand ausgestreckt hält, schaut sie an und sagt: „Manno! Cari, eigentlich hätte ich befreit werden sollen! Cari, ich bin dran!“ Doch Carina hält weiterhin Lara an der Hand, schaut Carola an und grinst breit. Carola senkt ihren Blick nach unten und dreht den Kopf weg.

Diese Situation kann aus zwei Perspektiven beschrieben werden: Einerseits ist es aus Carinas Sichtweise selbstverständlich, dass sie Lara befreit wird, unabhängig davon, wie lange Lara schon gefangen ist. Andererseits erwartet Carola, dass Carina sie befreit, da sie schon länger als Lara auf ihre Befreiung wartet. Carola kommentiert Carinas bewusstes Ignorieren ihrer ausgestreckten Hand mit einem Appell an die Gerechtigkeit. Carola ist sauer bzw. beleidigt („Manno!“) und spricht direkt Carina in verniedlichter Spitznamenform an („Cari“). Formuliert Carola das erfahrene Unrecht zunächst im Konjunktiv: „Eigentlich hätte ich befreit werden sollen“, stellt sie in ihrer zweiten Aussage im Indikativ klar fest – „Ich bin dran“, – und fordert damit eindeutig ein, dass sie und nicht Lara befreit werden muss. Carina nimmt diese Aussagen mit einem breiten Grinsen zur Kenntnis, was ihre Machtdemonstration im Sinne einer Demonstration der sozialen Überlegenheit (vgl. Honneth, 2003) verstärkt. Carina zeigt Carola offensichtlich, dass sie ihren Widerspruch wahrgenommen hat. Gleichzeitig demonstriert sie damit, dass sie mit Absicht diesen Widerspruch überhört und Carola gewollt unsichtbar macht. Diese Situation könnte folglich als doppelte Form der Unsichtbarkeit beschrieben werden. Carola versucht, sich über Aufbegehren aus ihrer Unsichtbarkeit zu befreien und erreicht damit nur erneute Unsichtbarkeit. Beschämt dreht sie ihren Kopf weg und senkt den Blick, um Carinas Machtdemonstration zumindest symbolisch nicht wahrnehmen zu müssen. Solche Beschämungssituationen besitzen besonders gefährdendes Potenzial: Soziale Scham gilt als die tiefste Art, einen persönlichen Mangel zu empfinden, „weil sie die eigene Selbst-

achtung ruiniert, das Wertempfinden der Person über die Art des eigenen Seins herabdrückt, mit einer Unterlegenheit einhergeht und gerade jene Diskrepanzwahrnehmung zwischen dem realen und idealen Selbst im Innern einer Person hervorruft, die im Verhältnis zwischen sich und den anderen eine erfolgreiche Distinktion von außen erzeugt“ (Neckel, 1991, S. 243).

Resignieren – Self-Handicapping

Vor allem Schüler/innen, die regelmäßig in Fang- und Abwurfspielen, bei denen Gefangene befreit werden müssen, kollektiv ignoriert werden, verharren in ihrer, von den anderen auferlegten Unsichtbarkeit und resignieren. Erklärungen, die sie im Interview für ihre Resignation geben, können als Self-Handicapping bezeichnet werden.

Die Strategie des Resignierens lässt sich vor allem bei Schüler/innen identifizieren, die kontinuierlich in Fang- und Abwurfspielen von allen anderen Schüler/innen unsichtbar gemacht werden. Unsichtbar und überflüssig zu sein stellt für sie keine besondere Erfahrung mehr dar. Um sich und ihren Selbstwert jedoch vor schädigenden Einflüssen zu schützen, interpretieren sie die erfahrene Unsichtbarkeit als freiwillig gewählt. Im Interview ähneln ihre Erklärungen, dass sie gar nicht mehr am Spiel teilnehmen, sogenannten *Self-Handicapping-Strategien*, wie sie in empirischen Studien der Motivationspsychologie identifiziert werden konnten. Self-Handicapping wird definiert als “the process of proactively avoiding threat to one’s self-esteem via any action or choice of performance setting that enhances the opportunity to externalize failure and to internalize success” (Berglas & Jones, 1978, S. 406). Indem z. B. Athlet/innen nach einem Wettkampf angeben, dass sie sich gar nicht anstrengen wollten, ist es selbstwertdienlich erklärbar, dass der Erfolg ausblieb, denn, wenn sie sich hätten anstrengen wollen, wären sie erfolgreich gewesen. Die Self-Handicapping-Strategie ist vor allem dann selbstwertschützend, wenn sich Misserfolgserlebnisse im öffentlichen Raum ereignen (Maddison & Prapavessis, 2007; Chen, Chen, Lin, Kee, Kuo & Shui, 2008).

Als Robert (s. o. das Ankerbeispiel „Nur Robert liegt am Boden“) im Video-Stimulated-Recall-Interview gefragt wird, wie aus seiner Sicht die Fang- und Abwurfspiele ablaufen und wie er es findet, dass er nicht befreit wird, antwortet er: „Ich hab auch auf manche Spiele, hab ich halt, wie gesagt, keinen Bock. Lieg ich dann auch mal für fünf Minuten da. Spar ich meine Kräfte und was weiß ich, wenn ich später Fußball oder so [spiele, EG], hab ich dann mehr Kraft oder so. Das merk ich schon.“ Wie in vielen anderen Situationen zuvor, in denen Robert von seinen Mitschüler/innen unsichtbar gemacht wird, betont Robert auch bei der gezeigten Videosequenz, dass er an solchen Spielen kein Interesse hat und auch gar nicht erst mitspielen möchte. Vielmehr ist er froh, dass er früh gefangen wird und sich ausruhen kann, um für das eventuell spätere Fußballspiel oder für andere Spiele, die ihn interessieren, Kraft zu sparen. Robert erklärt sich seine Unsichtbarkeit selbstwertdienlich: Indem er vorgibt, gar nicht spielen zu wollen, ist es nicht schlimm, „auch mal für fünf Minuten“ zu liegen, während andere ausgiebig am Spiel beteiligt sind und sich auspowern. Anstatt zugeben zu müssen, dass die anderen ihn ignorieren, und ihm somit keine soziale Wertigkeit zugesprochen wird, betont Robert, dass er die Situation freiwillig und damit selbstbestimmt, nicht fremdbestimmt, gewählt hat. Somit bewahrt er sich ein Stück weit selbstwerterhaltende Handlungskontrolle.

6 | DISKUSSION

Aufgrund des Zugangs über eine „Außenperspektive“ und eine „Innenperspektive“ auf das Sportunterrichtsgeschehen liefert die vorgestellte Arbeit Erkenntnisse über Sportunterrichtsprozesse und wie diese von Schüler/innen zur Gestaltung sozialer Peerbeziehungen genutzt werden. Es wird offensichtlich, dass die aufgezählten Fang- und Abwurfspiele, die aus methodischer Sicht sicherlich erst einmal eine Aktivierung des Herz-Kreislauf-Systems erreichen sollen, enormes Potenzial für die (subtile) Gestaltung von Anerkennungs- und Missachtungsverhältnissen in der Peergroup besitzen. Indem zumeist leistungsschwache und/oder unbeliebte Schüler/innen seltener oder gar nicht befreit werden, wird das in der Klasse vorherrschende soziale Ranking öffentlich demonstriert, aktualisiert und damit legitimiert. Schüler/innen verweigern sich untereinander in solchen Bewegungsformen die grundlegende Form der Anerkennung, nämlich Erkennen (Honneth, 2003). Bestimmte Mitschüler/innen werden durch beobachtbare Strategien unsichtbar und überflüssig gemacht. Ihnen wird soziale Wertigkeit im sozialen System abgesprochen.

In nahezu jeder videografierten Sportunterrichtsstunde wurde mindestens ein Fang- oder Abwurfspiel gespielt, in dem über bestimmte Aktionen gefangene Spieler/innen wieder befreit werden können oder eben nicht befreit werden. Die kontrastive Auswahl der untersuchten Sportklassen für die Datenerhebung erwies sich folglich für die Theoriebildung als irrelevant. Die Befunde beanspruchen übergreifend Gültigkeit zumindest für die Sekundarstufe 1.

Auf Basis des theoretischen Rahmens von Honneth (2003) wurden Strategien identifiziert, die ein bewusstes Unsichtbarmachen eines Individuums zum Ziel haben. Honneth (2003) zufolge kann sich ein Individuum im sozialen Kontext nicht selbst sichtbar machen. Dazu bedarf es immer anderer, die dem Individuum die soziale Wertigkeit im System über verschiedene Verhaltensweisen zuschreiben. Das heißt auch mit Unsichtbarmachen ist in diesem theoretischen Kontext ein interaktionistischer Akt gemeint und kein individuell gewählter Rückzug, um sich wirklich körperlich zu absentieren. Damit wird ein Kontrast geschaffen zu dem manchmal expliziten Wunsch nach Unsichtbarkeit bei sportlich leistungsschwachen Schüler/innen und dem damit einhergehenden Rückzug und Verschwinden aus dem Sportunterricht (vgl. Prenner, 1978; Miethling & Krieger, 2004).

Unsichtbar sein bedeutet im Kontext dieser Arbeit, körperlich präsent zu sein, aber bewusst nicht wahrgenommen zu werden im Sinne des „Looking-through“ (Honneth, 2003). In den analysierten Daten kann von einem nicht selbst gewählten Unsichtbarmachen gesprochen werden. Das heißt, die betroffenen Schüler/innen streben Wahrnehmung im Sinne von Anerkennung an, sie machen über unterschiedliche Strategien auf sich aufmerksam und kämpfen zumeist gegen die erfahrene Unsichtbarkeit an. Die sich daraus ergebende „besondere Sichtbarkeit“ dieser Schüler/innen wirkt als Paradoxon des Unsichtbarmachens. In diesem Fall handelt es sich um eine negativ inszenierte Sichtbarkeit, die allen Beteiligten vermittelt, dass diese Person weiterhin als „unsichtbar“ behandelt werden soll. Diese exponierte Sichtbarkeit, die nach Honneth (2003) dennoch als Unsichtbarkeit bezeichnet werden soll, unterscheidet sich maßgeblich

von einer exponierten Sichtbarkeit als beliebtes Kind: Im Klassendiskurs sind kollektiv die unbeliebten Schüler/innen bewusster verankert als die beliebten Kinder (vgl. Breidenstein & Kelle, 1998). In den Video-Stimulated-Recall-Interviews können alle befragten Schüler/innen, ohne zu zögern, die Außenseiter in ihrer Klasse benennen, wohingegen die Nennung der beliebtesten Schüler/innen häufiger variiert und sich auch in der Auswertung der Soziogrammdaten keine eindeutigen und alleinigen „Stars“ identifizieren lassen. Breidenstein und Kelle (1998) betonen, dass diese Inszenierungen auf der öffentlichen Bühne der Schulklasse demonstrative Macht haben: Die Möglichkeit des Abfärbens des soziometrischen Status des Außenseiters auf diejenigen, die mit diesen Außenseitern interagieren, ist eine der größten Ängste vor allem von Kindern in gefährdeten soziometrischen Positionen. Diese Angst und die Angst davor, als Nächstes ausgegrenzt zu werden, stabilisieren die gegebenen soziometrischen Hierarchisierungen (u. a. Adler & Adler, 1998). Sich aus dieser Unsichtbarkeit wieder zu befreien, ist folglich voraussetzungs- und gelingt nur, wenn „unsichtbar gemachte“ Schüler/innen sich in einer „Not-Solidarität“ vereinen bzw. wenn die „unsichtbaren“ Schüler/innen über entsprechende sportliche Kompetenzen und hoch ausgeprägte Selbstkonzeptfacetten verfügen. Die Strategie des Resignierens und Self-Handicappings ähnelt den von Miethling und Krieger (2004) identifizierten kognitiven Umdeutungs- und Umwertungsstrategien nach Erfahrungen der doppelten Verletzbarkeit, das heißt, wenn eine physische und psychische Verletzung gleichzeitig oder aufeinanderfolgend aufgetreten ist. Sich innerlich von dem Geschehen zu distanzieren, dem Sportunterricht keinerlei subjektive Bedeutung mehr zukommen zu lassen bzw. die Situation als unwichtig zu interpretieren, ist eine Form der Selbstsicherungsstrategie und der Selbsterhaltung. Das Streben nach einer positiven Selbstbewertung ist aus evolutionspsychologischer Sicht ein menschliches Grundbedürfnis (Maslow, 1987).

Auch wenn im Rahmen dieser Studie nicht geklärt werden konnte, welche Auswirkungen die Missachtungserfahrungen für die betroffenen Schüler/innen auf ihre individuelle psychosoziale und psychophysische Entwicklung haben, gibt es dennoch eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen, die eindrücklich die negativen Konsequenzen von Peermisachtungserfahrungen auf verschiedenen Ebenen und zwar im Kindesalter und noch nachwirkend im Erwachsenenalter belegen (s. die Metaanalyse von Osterman, 2000). Auf Basis der empirisch nachgewiesenen negativen Auswirkungen ergibt sich für Sportlehrkräfte eine besondere Form der pädagogischen Verantwortung. Sie müssen sensibel und aufmerksam sein, wie Schüler/innen sportunterrichtliche Kontexte für die Gestaltung von Peerbeziehungen nutzen, um ggf. durch eine andere didaktische Inszenierung gegensteuern zu können. Entscheidend ist im Hinblick auf diese Ergebnisse die Bedeutsamkeit einer didaktischen Vielfalt und einer Variation von Sportunterrichtsinhalten (vgl. Hunger, 2000). Darüber hinaus sollten Sportlehrkräfte im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts die problematischen Gruppenprozesse pädagogisch sensibel mit den Schüler/innen reflektieren, denn ein Nicht-Thematisieren suggeriert stilles Einverständnis und stabilisiert bzw. legitimiert die bestehenden sozialen Hierarchien. Dazu gehört auch, die von Unsichtbarkeit betroffenen Schüler/innen in ihrem Selbstvertrauen zu stärken und ihnen Chancen im Sportunterricht zu bieten, sich aus ihrer Unsichtbarkeit zu befreien.

LITERATUR

- Adler, P. A. & Adler, P. (1998). *Peer Power. Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, New Jersey, and London.
- Amelsberg, M. (1985). Schülertaktiken im Sportunterricht. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung* (S. 84-90). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Baumeister, R. F. & Leary M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen*. Hamburg: Czwalina.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bräutigam, M. (2011). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65-94). Aachen: Meyer & Meyer.
- Breidenstein, G. (2004). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 921-940). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim, München: Juventa.
- Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Evaluation zum Paderborner Talentmodell*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bude, H. & Willis, A. (2008). *Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chen, L. H., Chen, M. Y., Lin, M. S., Kee, Y. H., Kuo, C. F. & Shui, S. H. (2008). Implicit theory of athletic ability and self-handicapping in college students. *Psychological Reports*, 103, 476-484.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Evans, C. & Eder, D. (1993). „No Exit“. Processes of social isolation in the middle school. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22 (2), 139-170.
- Evans, J. & Roberts, G. C. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 39 (1), 23-35.
- Evans, J. R. (1985). *The process of team selection in children's self-directed and adult-directed games*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois.
- Goffman, E. (1996). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper: München.
- Grimminger, E. & Gieß-Stüber, P. (2009). Anerkennung und Zugehörigkeit im Schulsport – Überlegungen zu einer (Sport-)Pädagogik der Anerkennung. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 31-52). Baltmannsweiler: Schneider.
- Grimminger, E. (2012a). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. Die Bedeutung von Machtquellen für die Gestaltung von Peer-Beziehungen. *Sportwissenschaft*, 42 (2), 105-114.
- Grimminger, E. (2012b). Sport motor competencies and the experience of social recognition among peers in physical education – a videobased study. *Physical Education & Sport Pedagogy*, DOI:10.1080/17408989.2012.690387.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Unsichtbarkeit. Über die moralische Epistemologie von »Anerkennung«. In A. Honneth, *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität* (S. 10-27). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust. Schulsport aus Sicht „sportschwacher“ SchülerInnen. *sportpädagogik*, 24 (6), 28-32.
- Kaletta, B. (2008). *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, H. et al. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule* (S. 39-50). Weinheim, München: Juventa.
- Krieger, C. (2005). *Wir/Ich und die anderen. Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Leary, M. R. (2004). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
- Maddison, R. & Prapavessis, H. P. (2007). Self-handicapping in sport: A self-presentation strategy. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 209-220). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Miethling, W. D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neckel, (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Konstruktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Prenner, K. (1978). Zur Sozialpsychologie des leistungsschwachen Schülers im Sportunterricht. In H. Langenfeld, H. Aschebrock, L. Pfeiffer & H.-M. Storck (Hrsg.), *Einführung in das sportpädagogische Studium* (S. 131-150). Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- Psyhyrembel, W. (2007). (Hrsg.). *Klinisches Wörterbuch*. Berlin. De Gruyter.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2001). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground: The social development of children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Taylor, C. (1992). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 87-104.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen* (S. 7-28). Weinheim.