

1 Reflexion von Kontingenz und Kontingenz der Reflexion: Ein systemtheoretischer Kommentar (Sven Körner)

1.1 Wozu systemtheoretische Reflexion?

Das Erziehungssystem reagiert auf Anfragen aus der Denkschule der neueren soziologischen Systemtheorie bis heute hin- und hergerissen. Was so manch einen im besten Sinne irritiert, ist anderen völlig suspekt oder schlichtweg egal. Muss sich die pädagogische Praxis tatsächlich ernsthaft von der Überlegung aufhalten lassen, eventuell gar nicht zu können, was sie will (nämlich erziehen), und dafür umgekehrt selten zu wollen, was sie kann (karriereförmige Selektion)? Wenn z.B. „Peter“ den Unterricht „stört“ (Henningsen, 1964), was bringt dann der distanzierte Blick auf Probleme, wo ganz praktisch allein Lösungen weiterhelfen? Unterrichten nun nicht länger konkrete Lehrerinnen und Lehrer konkrete Schülerinnen und Schüler aus Fleisch, Geist und Blut, sondern Systeme Systeme, füreinander undurchsichtig und unerreichbar? Und ist nicht selbst das Wenige, was an der systemtheoretischen Sicht pädagogischer Belange grundsätzlich zutreffen mag, Eingeweihten der klassischen Materie längst bekannt? Etwa, dass es sich mit Absicht und Wirkung in der Erziehung bisweilen umgekehrt proportional verhalten kann, also z.B.: je mehr Planung, desto weniger Wirkung. Der für die Systemtheorie so typische „Flug bei geschlossener Wolkendecke“ (Luhmann, 1996, S. 13) auch über die Region des Pädagogischen lässt deren Bewohner somit nicht selten einigermaßen verstört dreinblicken – sofern diese überhaupt geneigt sind, ihr Haupt höher zu heben als praktisch nötig. Eine durchaus akzeptable Haltung.

Insofern mag es auf den ersten Blick überraschen, ausgerechnet in einem Arbeitsbuch mit dem flagrant praxisnahen Anliegen, *Sportunterricht zu reflektieren*, auf die Abstraktionsebene einer systemtheoretischen Betrachtung zu stoßen, die weder dazu in Lage noch Willens ist, unmittelbare Handlungsanleitungen auszugeben, also im gängigen Sinne auf das Prestige von Praxisrelevanz verzichtet (und sich damit ganz offen gesagt verzichtbar macht für Leserinnen und Leser dieser Anspruchslage). Auf einen zweiten Blick freilich, wenn ich das Autorenteam recht verstehe, ist genau diese Form der Irritation erwünscht: die Entfaltung einer inkongruenten Perspektive auf die

eigenen Perspektiven. Schon allein die Idee, einen sportunterrichtlichen Vorfall wie hier das Lehr-Lern-Ereignis *Basketball-Korbleger in einer 5. Klasse* theoriegeleitet auszuwerten, und dazu *mehrere verschiedene* fachliche wie überfachliche Perspektiven anzulegen, macht das Projekt theoretisch spannend und didaktisch außergewöhnlich.

Theoretisch spannend, weil wir im stellvertretenden Durchlauf ausgewählter didaktischer Modelle Aufschlussreiches über deren „mögliche Verwendung für die Auslegung einer sportunterrichtlichen Situation“ (S. 10) erfahren, und damit nichts weniger zu gewinnen ist als Wissen über Sinn und Zweck theoretischen Wissens. Was genau müsste Lehrer B. genau wie tun, um den aktuellen Standards pädagogischer Professionalität zu genügen, oder was hätte er im Sinne einer Pädagogik der Entpädagogisierung zu unterlassen? Didaktisch außergewöhnlich schließlich ist der Ansatz gerade deshalb, weil er keine Königswege auspreist, dafür aber die einzelnen theoretischen Ansichten in einen wechselseitigen Vergleich eintreten lässt und damit einen Raum alternativer Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet: Man kann den Korbleger spielgenetisch entwickeln lassen, oder in Häppchen zergliedert einstudieren, dabei Wert legen auf die Sache Basketball samt Regeltreue, oder auf die je eigensinnigen Dimensionen schülerischen Erlebens und Handelns – alles mit jeweils guten Gründen, weshalb es „die eine ‚richtige‘ Empfehlung nicht gibt“ (S. 10). Was und wie immer Lehrer B. plant, entscheidet, redet oder handelt – es könnte auch anders sein. Sichtbar wird, was klassischerweise als das weder Unmögliche noch Notwendige (aber keinesfalls Beliebige, Gumbrecht, 2001) definiert wird, nämlich *Kontingenz*. Und wo Kontingenz in den Blick gerät, macht sich das Anrecht auf Alternative alternativlos. In einem gelegentlich tentativ beherrschten Raum didaktischer Entscheidung, in dem Denkschulen an Personen und schulgemäßes Denken an Charakter gekoppelt werden, dürfte diese liberale Geste, insbesondere auf angehende Lehrerinnen und Lehrer, erhellend wirken. Hierzu die Autoren:

„Wir lassen bewusst die Perspektiven nebeneinander bestehen, quasi als Anschauungsstück zum Konstruktivismus. In der sozialen Realität [...] gibt es keine Wirklichkeit, sondern wir selbst erzeugen sie [...] Das gilt erst recht für die Auslegung der wahrgenommenen Wirklichkeit. Schon das Bewusstsein dafür zu schaffen und an einer alltäglichen Situation des Sportunterrichts zu veranschaulichen, erscheint uns wertvoll.“ (S. 10)

Welcher Mehrwert ist nun, in Anbetracht einer bereits derart konstruktivistisch gestimmten Ausgangslage, von einer systemtheoretischen Betrachtungsweise zu erwarten? Führen wir uns

grob die Konstellation vor Augen, wie sie sich in systemtheoretischer Auflösung darstellt. Lehrer B. beobachtet seine Schüler. Und die Schüler Lehrer B. Aber auch die Schüler untereinander beobachten sich, z.B. Deniz „die Mädchen dahinten“ (S. 17) und Sarah „einige Jungs“ (S. 23). Das ist evident (siehe Vorfall/Akteurperspektiven). Vermutlich beobachtet Lehrer B. weiterhin, dass seine Schüler ihn dabei beobachten, wie er sie beobachtet. Und umgekehrt beobachten die Schüler, dass Lehrer B. die Schüler dabei beobachtet, wie diese ihn beobachten. Jetzt kommen die Forscher. Sie beobachten die Situation als „Vor-Fall“, und an diesem vor allem, dass Lehrer B. – mit Blick auf seinen Unterricht, seine Schüler, sein Interaktionsverhalten – insgesamt gut daran täte, sich in stärkerem Maße selbst zu beobachten bzw. dies anders zu tun, als bislang der Fall. Und der systemtheoretische Beobachter wiederum beobachtet genau das: dass Forscherinnen und Forscher hier so (und nicht anders) beobachten. Bezeichnet sind also Beobachtungsverhältnisse, und innerhalb derer ist alles, was *ist*, mit dem Index „beobachtet von...“ zu versehen.

Was die folgenden Überlegungen an Informationswert einspielen, verdankt sich demnach dem spezifisch systemtheoretischen Verständnis von Beobachtung, das der Idee folgt „that we cannot make an indication without drawing a distinction.“ (Spencer Brown, 1977, S. 1). Beobachtung ist Bezeichnung, Bezeichnung im Rahmen einer Unterscheidung: Dies, und nicht das. Für unseren Zusammenhang leitend ist dabei – *erstens* – die Annahme, dass Beobachtungssysteme je nach Wahl der zugrunde gelegten Unterscheidung zu unterschiedlichen Resultaten gelangen, und damit: zu unterschiedlichen *Realitäten*, oder mit einer weiteren Formulierung Spencer Browns: „Draw a distinction!“ – „and a universe comes into being.“ (Spencer Brown, 1977, S. 3, V) Wo zum Beispiel Systemtheoretiker eine Gesellschaft der Systeme (der Funktion, der Codierung etc.) sehen, sehen Handlungstheoretiker eine Gesellschaft der Subjekte (der Absicht, der Motive), und eben nicht: eine Gesellschaft der Systeme. Die Wahl der Mittel – und das ist der *zweite* für uns wichtige Punkt – markiert informationstheoretisch *a difference that makes a difference* (Bateson), insofern die gewählte Unterscheidung konsequent (nur) in den Blick nehmen lässt, was sie zu sehen erlaubt: man sieht, was man sieht, weil man *so* sieht – und nicht anders. Der unterscheidungsabhängigen Öffnung des Blicks für Bestimmtes entgegen steht demnach dessen selektive Schließung allem anderen gegenüber. Das ist der *dritte* Punkt. Wer auf regelkonforme Technikvermittlung und -aneignung setzt, hat zugleich für kreative Problemlösungen einzelner Schülerinnen und Schüler keinerlei Sinn,

und schon gar nicht dafür, dass etwa Kikis Problem mit dem Korbleger ein völlig anderes zu sein scheint. Wer als Forscher Defizite sieht, muss Potenziale benennen können – und an entscheidender Stelle die Selektivität der dazu eingesetzten Erkenntnismittel im toten Winkel seiner Beobachtung platzieren.

Neben der Unterscheidung (also der Bezeichnung sowie der anderen Seite der Unterscheidung) selbst, erzeugt der durch sie bedingte Ausschlussbereich (alles jenseits dieser Unterscheidung) den *blinden Fleck* einer jeden Beobachtung. Um ihn zu sehen, – und das ist der *vierte* und letzte Notizpunkt für unsere Reflexion – muss man die Unterscheidung unterscheiden, das heißt: den Beobachter beobachten. Dazu bedarf es einer weiteren, zeitlich versetzten Unterscheidung, die allerdings, entgegen anderslautenden Gerüchten, keineswegs dafür geeignet ist, privilegierte von weniger privilegierten Erkenntnispositionen zu unterscheiden und diese dann fein und sauber in Rangfolgen zu überführen. Das ist schon allein deshalb nicht der Fall, weil „man auch im Beobachten von Beobachtungen die kennzeichnenden Merkmale des Beobachtens nicht verliert und nicht in Richtung auf ›Höheres‹ hinter sich lässt“ (Luhmann, 1990a, S. 110). Wer Beobachter beobachtet und dabei sieht, dass diese nicht sehen können, was sie nicht sehen können, der kann mit gutem Grund davon ausgehen, *dass auch er nicht sehen kann, was er nicht sehen kann*. Ist diese Schwelle einmal genommen, ist nicht nur die Möglichkeit beobachtungsunabhängiger Erkenntnis von Welt ausgeschlossen, sondern ebenso sehr die Einnahme und Beanspruchung absoluter, kritikfreier Standpunkte. Auch die Beobachtung zweiter Ordnung nähert sich somit keineswegs asymptotisch einer außerhalb ihrer selbst liegenden Wahrheit, sie selbst ist und bleibt immer Bezeichnung im Rahmen einer Unterscheidung, inklusive *blind spots*. Ihre Besonderheit besteht exakt darin, jene Unterscheidung zu bezeichnen, die der beobachtete Beobachter benutzt, vielleicht sogar über längere Zeit sequenziert, um eine stabile Beobachteradresse auszdifferenzieren. Und mit einer solchen relativ stabilen Adresse haben wir es hier zu tun.

Während also vorgängige Kapitel vor allem davon handeln, was Forscher sehen, wenn sie einen bestimmten unterrichtlichen Vorfall auf bestimmten und wechselnden theoretischen Folien betrachten, dreht sich im Folgenden alles um *das Sehen dieses Sehens*. Damit wird die bislang leitende Frage – was der Fall von der Reflexion lernen kann – leicht modifiziert an die Fragesteller rückadressiert: Was kann die Fallreflexion aus einer Reflexion der Fallreflexion lernen? In diesem Sinne werden in einem nächsten Schnitt auszugsweise (5.2) jene

Besonderheiten vorgestellt, die sich für eine theoriegeleitete *Reflexion von Kontingenz* angeben lassen, um schließlich (5.3) kurz der Frage nachzugehen, auf welche Weise diese Forschungsposition, die auf Kontingenzen innerhalb ihres Beobachtungsfeldes (hier v.a. des Lehrerhandelns) aufmerksam macht, mit der Frage ihrer *eigenen* Kontingenz verfährt.

1.2 Reflexion von Kontingenz

Was immer beobachtet wird, es ist relativ auf Unterscheidungsgebrauch. Auf letzteren zu achten, ist Sache einer Beobachtung der Beobachtung, sofern sie verstehen will, wie sich ein Feld kontextuiert. Auf Basis welcher Leitunterscheidung entfaltet sich dann das Projekt *Sportunterricht reflektieren?* Übergreifend, d.h. ungeachtet dessen, dass sich innerhalb der unterschiedlichen fachlichen und überfachlichen Perspektiven weitere tragende Unterscheidungen identifizieren lassen, scheint mir die dem Projekt insgesamt formgebende Unterscheidung diejenige von *Reflexion/Nicht-Reflexion* zu sein. Zöge man sie ab, so die Nullhypothese, gäbe es hier nichts weiter zu sehen, nichts weiter zu schreiben und folglich auch nichts weiter zu empfehlen.

Faktisch aber sorgt genau diese Unterscheidung für Irritation und Dynamik, nicht zuletzt deshalb, weil das Verhältnis ihrer Pole ein asymmetrisches ist, wobei Reflexion zweifellos den angestrebten Vorzugswert und Nicht-Reflexion bzw. Reflexionsdefizite den Negationswert markieren. Also das, woran man sich reibt, was produktiv werden lässt. Wie zum Beispiel die „naive Übernahme verbreiteter, aber damit nicht unbedingt pädagogisch oder didaktisch sinnvoller Handlungsmuster“ (Kap. 1, S. 8). Eben das Unüberlegte. Dagegen nun setzen die Autoren auf die Kraft einer *theoriegeleiteten Auswertung*, im Zuge derer sich im günstigsten Fall eine „reflexive Distanz zur Praxis“ sowie „fallbezogene Urteilskraft“ (S. 8) einstellt, ohne dabei freilich selbst im Anschluss einer naiven Einheitsfiktion von Theorie und Praxis (bzw. Wissen und Können) auf den Leim zu gehen. Obschon im Gleichklang mit der Wissensverwendungsforschung zwischen den jeweiligen Bereichen eine „erhebliche Differenz“ angenommen wird, bleibt für das hiesige Unterfangen der Gedanke unverzichtbar, dass es irgendeine lockere Form der Kopplung geben muss, dass

„theoretisches Wissen eben doch nicht unnütz ist. Professionelles Handeln unterscheidet sich vom nicht-professionellen dadurch, dass es durch

wissenschaftliches und durch Reflexionswissen gestützt ist. Einem professionell handelnden Lehrer gelingt nicht einfach aus ‚gesundem Menschenverstand‘ ein guter Unterricht, sondern er weiß und kann auch nachvollziehbar begründen, warum er so handelt [...]“ (Kap. 1, S. 7)

Selbst wenn, oder gerade weil sich Reflexion und Wissen, Wissen und Können keineswegs hinreichend oder linear bedingen, erscheint es umso entscheidender, plausibel darlegen zu können, warum man tut, was man tut, bzw. im Sinne einer Auswertungsdidaktik: warum man getan hat, was man getan hat – vorausgesetzt natürlich, dass sich Schilderung und Geschehen auch tatsächlich authentisch aufeinander beziehen lassen. Hätte Lehrer B. in seiner Selbstauskunft (Kap. 3) das Vormachen einer falschen Schritt- und Prellfolge zur didaktischen Absicht erklärt (was er nicht tut!), müsste man ihm das ~~auch~~ so nicht abnehmen – auf die Nachfrage zur theoretischen Rückbindung des Ganzen hätte er wohl passen müssen. Im Übrigen ist das eine jener Stellen, an denen sich der Vorteil zeigt, eine didaktische Beobachtung als theoretisch-methodologische Mixtur zu installieren: Gerade im Abgleich von videographiertem und protokolliertem Vor-Fall, Akteurperspektive in Form eines Interviewtexts sowie theoretischer Auswertung geraten Konstellationen von Reflexion und Nicht-Reflexion in den Blick.

Kompetentes unterrichtliches Handeln, gepaart mit einer auf theoretischen Wissensbeständen basierenden Begründungsfähigkeit, ist es also, was im Sinne der eingeführten und erkenntnisleitenden Unterscheidung den Vorzugswert bedient. Lehrer B. bedient ihn nicht. Die reflektierenden Forscher verorten das unterrichtliche Lehr-Lern-Ereignis *Korbleger* vielmehr am andern Ende des Spektrums: als „Fall von ungünstiger Bewegungsvermittlung, von unklarer Unterrichtskonzeption, von problematischer Koedukation, von ambivalentem Erziehungsprozessen und von mangelnder Professionalität“ (S.11) Allein die Formulierung macht mehr als deutlich, dass alles auch anders sein könnte, bzw. im Sinne des hier verfolgten Anliegens auch sein müsste. *Weil Alternativen verfügbar sind.* Und diese werden in der Folge eingezeichnet.

Um die *Bewegungsvermittlung* günstiger zu gestalten, hätte Lehrer B. stärker an der Absichtsbildung seiner Schüler anzusetzen. Modelle wie das des Genetischen Lehrens und Lernens oder das sog. dialogische Bewegungskonzept zeigen, wie das gehen könnte (vgl. Kap. 4.1). Damit die *Unterrichtskonzeption* klarer wird, wäre Herr B., wenn schon sportartenorientiert unterwegs, gut beraten gewesen, sein methodisches Vorgehen auch konsequent daran auszurichten. Darüber sowie über ein

Set sportdidaktischer Alternativentwürfe informiert Kap. 4.2. Um echter *Koedukation* im Sportunterricht Raum zu geben, hätte das Interaktionsverhalten des Lehrers (Aufmerksamkeitsverteilung, Ansprache) mehr geschlechterbezogene Sensibilität verlangt wie überhaupt ein anderer, mädchenaffinerer Inhalt besser gewesen wäre. An fachdidaktischen Konzepten zu einer gendersensiblen Unterrichtspädagogik fehlt es keineswegs (vgl. Kap. 4.3). Um *Erziehungsprozessen* nicht selbst an entscheidender Stelle im Weg zu stehen, wäre u.a. ein offeneres Ohr für schülerseitige Aneignungssignale wünschenswert gewesen. Aktuelle Theorien geben Aufschluss (vgl. Kap. 4.4). Und schließlich: Um insgesamt *professioneller* zu handeln, hätte Lehrer B. seine Lernerwartungen durchsichtiger machen sowie sein situatives Verhalten stärker an den Problemen der Schülerinnen und Schülern orientieren müssen. Das monieren pädagogische Professionalitätstheorien (vgl. Kap. 4.5).

Im Durchlauf dieser Reflexionsangebote verdichtet sich der beobachtete Vor-Fall insgesamt zu einem Emblem lehrerseitiger Nicht-Reflexion, an dem sich für die Leserschaft des Arbeitsbuches prototypisch Empfehlungen für eine reflexivere Haltung abziehen lassen. Und in der Tat treten so in einem unterrichtlichen Geschehen, das vordergründig ganz gut zu funktionieren scheint, auf einen zweiten, theoriegeleiteten Blick zahlreiche Ungereimtheiten und Anlässe für pädagogische (Selbst-) Vergewisserung zu Tage. Die ForscherInnen identifizieren diese auf ihren jeweiligen Folien sehr überzeugend und kenntnisreich.

Da ist z.B. die Beobachtung, dass Lehrer B., offensichtlich ganz unbeeindruckt von einschlägigen fachdidaktischen Diskussionen und curricularen Entwicklungen der letzten Jahre (vgl. Kap. 4.2), sein Vorgehen bei der Vermittlung des Korblegers im Basketball nicht etwa am Modell der Mehrperspektivität oder des erziehenden Sportunterrichts ausrichtet, sondern sportartenorientiert verfährt – und sich dabei in methodische Widersprüche verstrickt, wie Lüsebrink zeigen kann. Erstens, und ganz praktisch, weil er die Technik des Korblegers fehlerhaft demonstriert. Und zweitens, ganz theoretisch, weil die Grundidee des Sportartenkonzepts Spielfähigkeit ist, jedoch „Untersuchungen [...] belegen, dass der Korbleger von Schüler/innen auch nach intensivem Üben nicht im Spiel verwendet wird“ (Kap. 4.2, S. 67). Deshalb (aber natürlich auch nur insofern) liefe die Wahl der Technik Korbleger „dem für Spiel-Sportarten leitenden Prinzip der Effektivität“ (Kap. 4.2, S. 66) tatsächlich zuwider.

Weniger voraussetzungsreich argumentiert Wolters, wenn sie auf einen weiteren, verdeckten *Widerspruch* im Vorgehen Lehrer B.'s aufmerksam macht, indem sie Bewegung als Funktion bezeichnet (vs. Handlung/Dialog), und innerhalb der Funktion nochmals zwischen verlaufs- und resultatorientiert unterscheidet. „Betrachtet man Bewegung als Funktion, dann ist das Vorhaben des Lehrers fragwürdig“ (Kap. 4.1, S. 46). Denn beim Korbleger gibt es ein klares Ziel, und das lautet: (erfolgreicher) Korbwurf. Die Qualität der Bewegungsausführung ist Nebensache, wichtiger das Ergebnis. Für den Wurf beim Korbleger aber scheint Lehrer B. sich weniger zu interessieren als für die nach internationalem Regelwerk vorgeschriebenen zwei Bodenkontakte. „Der Lehrer unserer Szene hat also eine resultatorientierte Bewegung so vermittelt als sei sie eine verlaufsorientierte“ (Kap. 4.1, S. 46).

Die Reflexion des Nicht-Reflektierten bringt schließlich noch andere Aspekte in Sichtweite, die auf einen ersten unbedarften Blick kaum weiter auffallen dürften, allerdings im Zuge einer theoretischen Re-Visite unmittelbar einleuchten. Wie etwa das von Lehrer B. favorisierte „implizite Bewegungsverständnis“ (Kap. 4.1, S. 45), in dem der regelgerecht exerzierte Korbleger die absolute Norm und den Sollwert markiert, und damit die einzelnen abweichenden Bewegungsrealisierungen und Bedeutungszuschreibungen seiner Schülerinnen und Schüler ins zweite Glied rücken. Wolters: „Der Lehrer will den Korbleger vermitteln, die Schülerinnen und Schüler einen Korb werfen.“ (4.1, S. 46) Die Synchronisation der Ziele wäre dann gescheitert. Jede Partei macht *ihr* Ding. Und genau auf diese Differenz (und blinde Flecken, sofern sich Lehrer B. seiner eigenen Normfixierung und vor allen Dingen dem, was diese ausschließt, nicht bewusst ist) macht ein anthropologisch und handlungstheoretisch informiertes Konzept der Bewegungsvermittlung aufmerksam.

Das wiederum passt gut zu einem weiteren zentralen Auswertungsbefund, in dem das *implizite Lehr-Lern-Verständnis* samt seiner nicht gerade unproblematischen Implikationen in den Vordergrund tritt. Die Analysen Kriegers etwa verdichten mit inzwischen gebräuchlichen Unterscheidungen neuerer pädagogischer Kommunikationstheorien, worin die handlungsleitende Unterscheidung von Lehrer B. besteht: in der prioritären und dominant umgesetzten Orientierung an der „richtigen“ Sache *Korbleger*, die alle anderen möglichen Orientierungen (Schüler, Mitgestaltung, Mehrperspektivität, vgl. Kap. 4.4, S. 113) „verschenkt“ (Kap. 4.4, S. 106). Wenn Beobachter Unterricht als „aneignungsbezogene Wissensvermittlung“ (S. 98) modellieren, was genau bekommen sie dann mit Blick auf die in Frage stehende Szene zu

sehen? Gestaltet Lehrer B. die Interaktion und Kommunikation in einer Weise, die Übergänge zwischen Wissen und Nicht-Wissen vermuten und Symmetrien zwischen Vermittlung und Aneignung wahrscheinlich werden lässt? Die an zahlreichen Interaktionsverläufen gewonnene Antwort Kriegers: „Vermitteln und Aneignen findet [...] auf ganz unterschiedlichen Ebenen statt“ (S. 108), wobei sich Lehrer B. innerhalb einer eher selbstbezüglichen Schleife von Mitteilung zu Mitteilung bewegt: Er stellt Fragen, die für Schüler wie Deniz, Kiki, Marko, Laura, Karo und Co. nur einen einzig richtigen Antwortkorridor bereithalten: seinen eigenen. Und Schülerbeiträge kommentiert er vorzugsweise mit Antworten, die sich ebenfalls allein aus diesem vorgefertigten Sinnrepertoire speisen, und beispielsweise den Mitteilungsbedarf einer Kiki (vgl. Kap. 4.4, S. 107) komplett zu ignorieren scheinen.

So gesehen, kann hier die Kopplung zwischen Vermittlung und Aneignung in einem nicht-trivialen Sinne nur schwerlich gelingen. Das dominante Verhalten, das nur die eine, eigene Sicht auf die Sache Korbleger zulässt, scheint die gegenwärtige Aufmerksamkeit des Lehrers derart zu binden, dass er auf Aneignungssignale seiner Schüler „nicht wirklich“ (Krieger, 4.4. S. 109) einzugehen vermag. Dass diese bisweilen geradezu abgewürgt oder zynisch kommentiert werden, ist dann nur im fatalen Sinne folgerichtig. Lehrer B. selbst scheint *das* wiederum nicht weiter zu beschäftigen (vgl. Kap. 3). Theoriegeleitete Reflexion tritt hier einmal mehr in eine Lücke, wo eine gewisse Gedankenlosigkeit pädagogisch kaum wünschenswerte Folgen zeitigt.

Gleichmaßen nicht-reflektiert wie die Implikationen des Lehr-Lern-Verständnisses erscheinen einem gendertheoretisch geschulten Beobachter die in unserer Szene gleichsam unter der Hand initiierten Prozesse und Effekte des *doing gender*. Bezeichnenderweise finden diese ihren wohl markantesten Ausdruck ebenfalls im Mitteilungshandeln des Lehrers. Vor allem in der Anrede einiger Schülerinnen als „Damen hier am ... Grill“ (Kap. 2, S. 14), wodurch „er die Zugehörigkeit zur Geschlechterkategorie betont und damit das Trennende der Geschlechter hervorhebt“ (Kap. 4.3, S. 89). Und die Reproduktion einer asymmetrisch mit Wertunterscheidungen belegten Geschlechterdifferenz ist ein wiederkehrendes Muster innerhalb der Szene-im-Fokus: Jungen, so die Kernbeobachtung einer gendersensiblen Reflexion, bekommen insgesamt mehr positiven Zuspruch, während Mädchen weniger Wertschätzung und Aufmerksamkeit erfahren (Kap. 4.3, S. 92).

Auf die zahlreichen weiteren aufschlussreichen Details, die das Arbeitsbuch in der Summe seiner Perspektiven zusammenträgt, möchte

ich an dieser Stelle lediglich hinweisen, ohne sie weiter zu verfolgen. Dass eine in beachtlichem Umfang vermisste Reflexion seitens Lehrer B.'s nunmehr eher den Eindruck pädagogischer Ohnmacht hinterlässt, die insgesamt „über keine ernsthaften Alternativen [...] verfügt“ (Kap. 3, S. 31), liegt an der Macht einer Reflexionsform, die aufzeigt, dass dies auch anders sein könnte, und zwar ganz praktisch anders sein könnte bzw. sollte. Und vielleicht ist es keineswegs Zufall, dass einleitend, wenn auch nur halbherzig, von der Metapher des Augen-Einsetzens die Rede ist, wenn es im Durchgang der Auslegungen darum gehen soll, den „Leserinnen und Lesern ein Aha-Erlebnis [zu] bescheren“ (Kap. 1, S. 8). Das Auge gilt nicht erst seit Freud als Metapher für den Zusammenhang von Erkenntnis und Macht (siehe nur E.T.A. Hoffmann. *Der Sandmann*, 1817).

Wie dem auch sei, die theoriegeleiteten Auswertungen liefern in nicht geringem Ausmaß Einsichten an Stellen und Zusammenhängen, wo ansonsten Blindheit vorherrscht. Und dabei münden die fachlichen und überfachlichen Beobachtungen in die konsentrierte Auffassung einer grundsätzlich favorisierten Entscheidungsalternative: Statt an der *Sache* Korbleger zu haften, so der Tenor, wäre es insgesamt ratsamer, seinen Unterricht an den Schülerinnen und Schülern und deren *subjektivem* Erleben und Handeln auszurichten. Andernteils ist gut zu beobachten, dass die angelegten Perspektiven, wenn auch nicht ausnahmslos, aber dennoch mit einiger Sättigung, gleichsam als Detektoren der blinden Flecken der jeweils anderen fungieren und so eine Art *dichte Auswertung* erzeugen, deren Einzelperspektiven in komplementärem Verhältnis zueinander stehen. So holt der Ansatz der Mehrperspektivität (dessen Untervarianten sich ebenfalls gegenseitig bespiegeln) ein, was das Modell einer Sportartenorientierung (Leistung) oder auch Entpädagogisierung (Spaß) jeweils vermissen lässt; und die Entpädagogisierung relativiert, was ein erziehender Sportunterricht in den Vordergrund spielt. Während sich die Bewegungsvermittlung – paradox, weil mit Hilfe einer Innen-Außen-Metapher, aus der letztlich aber nur ein intimes Innen „spricht“ – u.a. für den *Dialog* zwischen Subjekt und Welt interessiert, nimmt die kommunikationstheoretische Folie den *konkreten* empirischen Dialog zwischen Lehrer und Schülern ins Visier; und die Gendertheorie lässt hierzu ergänzend die Geschlechtervariable mitlaufen. Auf die Bedeutung von *Reflexionswissen* setzt der strukturtheoretische Ansatz. Dass Professionalität allerdings in einer variabel und situationsadäquat Können und Wissen nutzenden *Handlungsfähigkeit* besteht, ruft sein kompetenztheoretisches Pendant in Erinnerung. Und nicht zu

vergessen, die Akteursperspektive: Sie hält auf sehr einfache und anschauliche Weise bewusst, dass der Fall eben nochmals *ganz anders* liegen könnte, denn „das Geschehen, der Unterricht, funktioniert irgendwie doch“ (Kap. 4.4, S. 112), unbeirrt von einer noch so gut begründbaren reflexiven Arbeit an Reflexionsdefiziten.

Um es klar zu sagen: So plausibel und richtig die Beobachtung auch wirken mag, dass hier etwas auf den ersten Blick zwar „grundsätzlich funktioniert“, aber auf einen zweiten Blick „die Defizite im Detail liegen“ (Kap. 4.5, S. 130): Diese Defizite und Ungereimtheiten – und eben das ist die Position eines systemtheoretischen Beobachters der Beobachter – sind nicht Komponente des Beobachteten, sie entstammen der Beobachtung selbst, *also ebenjenem zweiten Blick*. Genau das (systemtheoretisch formuliert: die selbstreferenzielle Erzeugung von Fremdreferenz) kann man sehr schön an den Akteursperspektiven studieren: weder Deniz, noch Sarah, noch Lehrer B. haben ein Problem mit den Problemen der Forschergruppe – weil ihre Sicht der Dinge auf jeweils anderen Unterscheidungen aufruht, die entsprechend andere Details und Gesamtansichten zur Lage bezeichnen lassen. Deniz beschäftigt in erster Linie, dass er selbst anfangs „*nicht zugehört*“, dafür aber (in seiner Version!) Lehrer B. auf dessen Fehler beim Vormachen hingewiesen hat; Sarah der Umstand, dass sie den Korbleger „*nicht hin kriegt*“, obwohl „Herr B.“ es ihr „*nachher auch noch einmal gezeigt hat*“; und Lehrer B. selbst problematisiert zunächst Grenzen der Aufnahmefähigkeit von Schülern einer 5. Klasse und sieht im Übrigen (auf Nachfrage des Interviewers) in der unterrichtlichen Thematisierung seines Fehlers eine akzeptable didaktische Entscheidung („*und dann hab ich sie gefragt und dann kam es ja auch*“, alle Zitate Kap. 4.3).

Auch für fachdidaktische Forschung gilt so schlechterdings, dass diese sich in selbsterzeugten Welten bewegt und letzten Endes Probleme konstruiert, die es ohne sie nicht gäbe: das konkrete Erziehungsgeschäft „selbst wird sich in dieser Weise nicht problematisch – es hat Besseres zu tun“ (Luhmann, 2004, S. 97). Man kann das in Kap. 3 nachlesen. Eine Zusammenfassung gibt Krieger:

„In den unterschiedlichen Auslegungen aus Forschersicht kommt der Verständigung zwischen Sportlehrer und der Klasse und damit verbunden auch dem Maß an gegenseitiger Bestätigung und Anerkennung besondere Bedeutung zu. Das dort als problematisch gedeutete dominante und übereilte Vorgehen des Sportlehrers spiegelt sich in den Akteursaussagen nicht wider. Im Gegenteil: aus Deniz' Sicht reagiert der Lehrer offen und konstruktiv auf seine Hinweise. Für Sarah ist die Kommunikation zwar zugänglich, aber nebensächlich und für den Lehrer selbst ist das Maß an zumutbarer Wissensvermittlung eh schon erreicht [...] Seine Lehrerrolle

und damit verbunden seine Kompetenz und Souveränität wird durch die Akteurssichten im Übrigen bestätigt und bestärkt. Auch die als klassisch zu bezeichnende, dem Sportartenprogramm verpflichtete Inszenierungsform wird als solche nicht in Frage gestellt, sondern von allen Beteiligten als ‚normal‘ vorausgesetzt.“ (Kap. 3, S. 31)

Wir sind damit an einem Punkt der Beobachtung angelangt, an dem überdeutlich wird, dass selbst ein in hohem Maße informatives Projekt wie die Reflexion des Nicht-Reflektierten es ernsthaft mit jenen für moderne Beobachtungsverhältnisse typischen Rückbezüglichkeiten zu tun bekommt: mit ihrer eigenen Beschränktheit und Kontingenz. Dieser Spur möchte ich exemplarisch in einem letzten Schritt nachgehen, indem ich mir die kognitive Elastizität des Schemas Reflexion/Nicht-Reflexion zu Nutze mache und auf die Reflexion selbst anwende, oder einfacher gesagt: Welche Ungereimtheiten und blinde Flecken sind im Aufweis der Ungereimtheiten im Vor-Fall Korbleger zu beobachten? Und damit zugleich: Wie ist es um die Kontingenz der fachlichen und überfachlichen Kontingenzdiagnose selbst bestellt?

1.3 Kontingenz der Reflexion

Bestand das Anliegen bisheriger Beobachtungen vor allem darin zu zeigen, wie Fall-Beobachter das Planen, Reden, Handeln und Begründen von Lehrer B. kontingent setzen, und dass sie dabei jeweils nur sehen, was ihre mitgebrachten Unterscheidungen zu sehen erlauben, ist nun der Ausschlussbereich dieses Sehens wenigstens ansatzweise zu konturieren. Was bleibt in der theoriegeleiteten Auswertung unausgewertet, was in der Reflexion nicht-reflektiert? Anhand der Fragestellung ist leicht erkennbar, worin der Clou dieses Vorhabens besteht: in der autologischen Anwendung einer Anwendung auf sich selbst.

Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn man das Gesagte auf das Gesagte selbst bezieht, etwa die Genderperspektive auf die Genderperspektive. Man sieht dann, dass diese sich exakt jener Kategorien bedient, deren legitime Benutzung sie im Rahmen der Unterrichtsszene kritisch hinterfragt, oder um es umgekehrt zu sagen: Um Genderangelegenheiten in unserer Szene analysieren zu wollen, kommt die Analyse nicht umhin, *selbst gender zu bezeichnen*. Mit der beim beobachteten Beobachter problematisierten Unterscheidung von Jungen und Mädchen gibt sich der beobachtende Beobachter *nolens volens* auch die eigene Form. Die Auflösung unterrichtlichen

Geschehens entlang der Zwei-Seiten Form des Geschlechts (Kap. 4.3, S. 89 ff., S. 93) führt auf ein *grundsätzliches Dilemma* gendertheoretischer Reflexion: Sie bringt hervor, was sie bezeichnet, also ‚Jungen‘ und ‚Mädchen‘ sowie entsprechend: ‚Zugehörigkeiten‘ und ‚Differenzen‘. An Beispielen:

- Wenn beobachtet wird, dass „die Jungen zusammen mit dem Lehrer tendenziell den Unterricht tragen, während den Mädchen keine konstruktive Funktion für den Unterricht zukommt“ (S. 93), so ist unschwer zu erkennen, dass damit selbst „die Zugehörigkeit zur Geschlechterkategorie betont und das Trennende der Geschlechter“ (S. 91) hervorgehoben wird;
- wenn man fordert, unterrichtliche „Themen so zu gestalten, dass sowohl Jungen als auch Mädchen an ihre lebensweltlichen Erfahrungen anknüpfen können“ (S. 94), so werden Themen wie der Korbleger im Basketball unweigerlich (auch) zur Frage von Geschlecht;
- wenn man zu dem Schluss gelangt, dass sich „der Sportlehrer unserer Szene so verhält wie die Mehrheit seiner Kolleginnen und Kollegen, die die Geschlechterhierarchie bekräftigen“ (S. 94), dann bekräftigt diese Aussage letztlich selbst, was sie kritisiert: Generalisierungstendenzen in Genderfragen.

Die Genderreflexion ist deshalb paradox, weil zu guter Letzt selbst dementiert, was sie so generös empfiehlt: „mehr auf die Individuen einzugehen, als ‚die‘ Jungen und ‚die‘ Mädchen zu unterscheiden, um die Geschlechterunterschiede nicht noch weiter zu bestärken“ (S. 94). Und gerade weil für sie die „konstruktivistische Annahme gilt, dass alle Beteiligten an der Herstellung des sozialen Geschlechts beteiligt sind“ (S. 93), gibt es konsequenterweise keinen guten Grund, sich selbst davon auszunehmen. Die Analyse des *doing gender* ist unhintergebar Teil des *doing gender*. Das ist *ihr* blinder Fleck.

Vielleicht spannender noch als dieses insgesamt zu wenig beachtete performative Dilemma einer ansonsten behutsam argumentierenden Einzelperspektive erweist sich abermals der Blick auf die abstraktere Ebene der das Gesamtprojekt tragenden Leitunterscheidung. Auch wenn wir ihn bereits an zahlreichen Beispielen illustriert haben, der Gedanke, dass sich Beobachter stets abhängig machen von ihren mitgebrachten Unterscheidungen, tritt hier in besonderer Weise zu Tage. Die leitende Annahme des Forscherteams, dass „einem professionellen Lehrer nicht einfach aus ‚gesundem Menschenverstand‘ ein guter Unterricht gelingt, sondern er weiß und [...] auch

nachvollziehbar begründen kann, warum er so handelt“ (Kap.1, S. 8), stellt die Verhältnisse *eindeutig* klar. Guter, gelingender Unterricht und professionelles Lehrerhandeln – das ist Sache von Reflexion. Im Gegenzug wird alles Nicht-Gute, Nicht-Gelungende, Nicht-Professionelle an den Gegenwert, an Nicht-Reflexion verwiesen.

Im Vollzug einer Beobachtung, die ziemlich stabil unterscheidet zwischen Reflexion als Positivwert und Nicht-Reflexion als Negativwert, wird *das Positive des Negativen* fast undenkbar (ebenso wie umgekehrt: das Negative des Positiven). Beobachter sehen lediglich das im Rahmen ihrer Kontextur zu sehen Mögliche – und im vorliegenden Fall verbleibt die potenzielle Unverzichtbarkeit und Produktivität von Nicht-Reflexion im Unterricht nahezu vollständig im *unmarked space* (Spencer Brown) der nicht-berücksichtigten Möglichkeiten (nahezu deshalb, weil zumindest die kommunikationstheoretische und strukturtheoretische Position sehr wohl die unterrichtliche Relevanz von Ungewissheit schätzen, sie allerdings innerhalb ihrer Fallauswertung vergleichsweise wenig stark machen). Dass auch Nicht-Reflexion im unterrichtlichen Handeln weder notwendig noch unmöglich ist, wäre hier der nicht vernachlässigbare Punkt der Beobachtung.

Dem positiven Leitbild eines sich selbst-transparenten reflexiven Lehrers, der weiß, was er tut, und warum er tut, was er tut, wäre im Sinne einer Aufwertung des Nicht-Reflexiven entgegenzusetzen, dass konkrete Lehrerinnen und Lehrer keineswegs immer wissen, was sie tun und dafür authentisch didaktisch-pädagogische Motive angeben können – und dennoch (erfolgreich) handeln. Darin nun lediglich einen überempirischen Reflex der Systemtheorie zu vermuten, wäre unterdessen wohl zu einfach. Mit dem Nicht-Reflexiven rückt ein innerhalb der internationalen empirischen Unterrichtsforschung inzwischen sehr ernst genommenes Gegenstandsfeld in den Blick, das unter Labeln wie *tacit knowing/knowledge* (im Sinne Polanyis, vgl. Neuweg, 1999) nicht länger als Makel, sondern als Konstituens pädagogischer Praxis behandelt wird. Und gelegentlich wird hier sogar vor den negativen Effekten einer analytisch überzogenen Bewusstmachung impliziter Theorien gewarnt (vgl. Helsper, 2005).

Dass wir uns insgesamt noch immer ziemlich schwer damit tun, dem Nicht-Reflexiven eine eigene Dignität oder sogar handlungsleitende Bedeutung zuzusprechen, liegt nicht zuletzt an einem selten hinterfragten Konventionalismus, dem zufolge wie selbstverständlich davon auszugehen ist, dass letztlich jede pädagogische Handlung auf ein Innen, auf ein Motiv, einen Sinn, eine Absicht, eine vernünftige Entscheidung verweist – also im Grunde auf Reflexion beruht (als

Bedingung und Ergebnis zugleich). Aber ist die für uns so selbstverständliche hermeneutische Übung, in der wir Handlung koppeln an Motive, an subjektiven Sinn und Reflexion, nicht selbst schon eine hochvoraussetzungsreiche Zuschreibung, die starke Geleitprämissen mitführen muss, um so plausibel zu wirken: z.B. die Annahme eines bürgerlichen, vernunftbegabten und rational entscheidenden Subjekts, etwa hinterlegt in einer neuzeitlichen Subjektphilosophie, einer verstehenden Soziologie, einer Theorie gelingenden kommunikativen Handelns; hier einmal ungeachtet aller Unterschiede?

Der (hoffentlich ein wenig) irritierende Blick auf die eingeübte und selten befragte Zurechnungspraxis von Handlung auf Handlungsmotive etc. führt eine fachdidaktische Gegenbeobachtung auf überaus heikles Terrain. Um nur eine Konsequenz kurz weiterzudenken: Handlung wäre dann nicht länger *allein* vom (als gegeben angenommenen) Subjekt her zu erklären, sondern *ebenso* umgekehrt: Subjekte bzw. Prozesse der Subjektivierung von der Handlung her (Nassehi, 2008), hier genauer: aus der Beobachtung der Handlung heraus. Wie Handlungen mit Subjektivität ausgestattet werden, kann man wiederum sehr schön an den Selbstbeobachtungen der Akteure beobachten sowie an den forscherseitigen Fremdbeobachtungen dieser Selbstbeobachtungen (vgl. Kap. 3) – indem man darauf achtet, *wie* hier jeweils zugeschrieben wird. Z.B. „Deniz als souveräner, selbstsicherer Schulsportprofi, Sarah als mit ihrer Leistung unzufriedene Schülerin und Herr B. als selbstkritischer Analytiker...“ (Kap. 3, S. 30). Obwohl (bzw. gerade weil) in dieser Optik eine mächtige abendländische Konvention der Zuschreibung kontingent gesetzt wird, kann das freilich gerade nicht heißen, dass sich diese provokante Umkehrung selbst im voraussetzungsfreien Raum bewegt. Sie entspringt vielmehr *ihrerseits* einem Konventionalismus, dessen Prämissen nun eben andere, nämlich systemtheoretische, sind.

Was ich soeben als mächtige Konvention bezeichnet habe, eröffnet gerade im pädagogischen Kontext ein weiteres eminent wichtiges Beobachtungsfeld. Mit der Emergenz des Beobachters 2. Ordnung in der Pädagogik, also spätestens seit J.J. Rousseaus *Emile* (1762), müssen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur selber wissen, warum sie tun, was sie tun; sie müssen ebenso eine relativ sichere Ahnung davon gewinnen, warum ihre Schülerinnen und Schüler (nicht) tun, was sie (nicht) tun. Das Kind aus der Sicht des Kindes zu verstehen, Motive seines Erlebens und Handelns unmittelbar zu begreifen, ist bekanntermaßen die Zumutung der neuzeitlichen Pädagogik und seither ein konstantes Schema, mit dem sich Lehrerinnenhandeln beobachten lässt: *wie* beobachtet der Beobachter (Lehrer) den Beobachter (Schüler)? Tut er es

angemessen, d.h. geraten subjektive Sinnzuschreibungen, Absichten und Motive der Schülerinnen und Schüler im Unterricht in den Blick? Stellt der Lehrer sein Handeln darauf ein?

„[...] ein vom Schüler her gedachter Lernprozess muss bei der Absichtsbildung starten. Erst wenn eine Bewegung von den Schülerinnen und Schülern so wahrgenommen wird, dass sie in ihrer Vorstellung positiv besetzt ist, dann werden sie bereit sein, sie zu lernen. Solange sie diese Absicht des Lehrers nicht teilen, wird dieser mit seinen Vermittlungsbemühungen keinen Erfolg haben.“ (Kap. 4.1, S. 40)

In der Reflexion des Vor-Falls Korbleger legen vor allem die fachdidaktischen Modelle der Mehrperspektivität, der Entpädagogisierung und der Entwicklungsförderung sowie die Perspektive der Bewegungsvermittlung nahe, dass Lehrer B. mit der Wahl des Inhalts und Art und Weise der Aufgabenstellung mehrheitlich nicht an den subjektiven Sinn- und Befindlichkeitslagen seiner Schülerinnen und Schüler andockt. Erneut also *unzureichende Reflexion*, diesmal auf die Innenseite des Schülersubjekts.

An dieser Beobachtung ist zweierlei beachtenswert: Zum einen die *implizite Normativität*, denn für Bewegungshandeln scheint es keineswegs darum zu gehen, dass irgendwie gehandelt wird, sondern dass *sinnvoll* gehandelt wird, und sinnvoll bedeutet hier in strenger Geste und alternativlos: dass der Sinn der zu vollziehenden Bewegung sich im Einklang befindet mit den subjektiven Sinnanschlüssen der Schülerinnen und Schüler. Und nur dann, so die Annahme, gelingt Unterricht. Das Ganze erinnert in seiner normativen Einseitigkeit an die Theorie kommunikativen Handelns Frankfurter Provenienz. So wie dort Verstehen letzten Endes wichtiger und besser ist als Missverstehen, ist hier sinnvoll handeln wichtiger als irgendwie handeln: irgendwie, das meint alles außerhalb subjektiv-positiver Sinn-Zuschreibungen. Damit allerdings wird ein Ausschlussbereich des Sinns erzeugt, der logisch auf eine Paradoxie hinausläuft: Selbst wenn „Einzelne sich nicht“ vom Thema der Stunde und der Vorgehensweise des Lehrers „angesprochen fühlen, also keinen subjektiven Sinn zu entdecken vermögen“ (Kap. 4.2, S. 74), wäre auch das, der Nicht-Sinn, der Unsinn, also dieser negative Sinn immer noch: ein subjektiver Sinn. Aber ist überhaupt Lernen zwangsläufig gebunden an („den“ einen positiven) Sinn? Werden Lehr-Lern-Prozesse durch derartige normative Engführungen nicht allzu vorschnell abgekürzt? Und: Wirkt sich ein gescheitertes Sinnangebot, wie offensichtlich dasjenige von Lehrer B., notwendigerweise negativ aus auf die individuellen Lernbiographien? Das sind natürlich schwierige empirische Fragen, die hier kaum beantwortet werden

können. Ihre Funktion besteht lediglich darin, die Möglichkeit von Kontingenz wenigstens in Reichweite zu bringen.

Die Systemtheorie aber hat mit der routinemäßigen Kopplung von Handlung an Sinn noch ein ganz anderes Problem. Wenn man Handlungen der Hermeneutik subordiniert, so mag tatsächlich „der Gewinn handlungstheoretischer Überlegungen darin“ gesehen werden, „dass die Prozesse in den Blick geraten, die vor dem äußerlich sichtbaren Handlungsergebnis – der beobachtbaren Bewegung, ablaufen.“ (Kap. 4.1, S. 36), also Absichtsbildung, Sinnzuschreibung etc. Aber geraten diese Prozesse wirklich in den Blick? Wie kann sich ein Lehrer, wie ein Forscher, darüber sicher sein, dass es sich bei den *angenommenen* subjektiven Motiven um die *tatsächlichen* subjektiven Bewusstseinsereignisse handelt? Die Systemtheorie zumindest geht davon aus, dass psychische Systeme jeweils operativ geschlossen sind, intransparent, füreinander Umwelt. Und nur deshalb entsteht Kommunikation als emergenter Systemtyp, der zwar notwendigerweise an Bewusstsein gekoppelt ist, jedoch operativ völlig eigene Wege geht. Kommunikation ist nicht auf Bewusstsein reduzierbar (Körner, 2008, S. 68ff.). Wenn aber das zutreffen sollte, wird die Rekonstruktion subjektiv gemeinten Sinns zum Problem: Was, wie es oben heißt, „in den Blick gerät“, wäre dann *nicht* Bewusstsein, dem ein Subjekt, ein momentaner Sinn, eine momentane Absicht etc. innewohnt, sondern *Kommunikation*, der ein Subjekt, ein Sinn, eine Absicht etc. zugeschrieben wird. Was dann im Übrigen auch für die in Textform vorliegenden Interviews, und erst recht für deren Auslegung gelten würde.

Und die Annahme operativer Geschlossenheit erklärt gleichfalls, warum die innerhalb der strukturtheoretischen Betrachtungsweise an den unterschiedlichen Arbeitsbündnissen immer wieder problematisierte Synchronisation des Erlebens und Handelns zwischen Lehrer und Schülern (Kap. 4.5, S. 125ff.), insbesondere im Hinblick auf eine gemeinsame Zielsetzung, so einfach nicht ist. Wir sehen es ja: Für Lehrer B. macht das Programm seiner Stunde Sinn, für Kiki scheinbar nicht (also nicht den gleichen). Sofern sich – entgegen einer mächtigen hermeneutischen Tradition der Divination (Dilthey) – ein Bewusstsein eben nicht buchstäblich in ein anderes Bewusstsein hineindenken kann, und auch das Interaktionssystem Sportunterricht nicht vermag, die zerebrale Distanz seiner anwesenden Gehirne durch Kommunikation zu „überbrücken“, dürfte es sich bei gelingenden Arbeitsbündnissen um eine ausgesprochen anspruchsvolle und zunächst in hohem Maße *unwahrscheinliche Verstehensleistung* handeln.

Wenn das Planen, Entscheiden, Handeln, Reden und Begründen von Lehrer B. auch jeweils anders hätte ausfallen können, so gilt dies mit der Emergenz eines Beobachters 2. Ordnung gleichermaßen für jene Modelle, die den Blick dafür schärfen. Um meinen Gedanken der Kontingenz der Kontingenzdiagnose in einem letzten Angang plausibel zu machen, möchte ich noch kurz auf einen für das Projekt insgesamt beachtenswerten *Kontingenzstopp* aufmerksam machen, der gleichsam dessen Bedingung der Möglichkeit betrifft. Ich unterscheide hierzu eine Sach-, Zeit- und Sozialdimension.

Nehmen wir den Vor-Fall Korbleger als Sachdimension fachdidaktischer und überfachlicher Beobachtung näher in Betracht, so fällt vor allem auf, dass das, was hier den Vor-Fall ausmacht, nämlich „ungünstige Bewegungsvermittlung, [...] mangelnde Professionalität“ (Kap. 1, S. 11) etc. nicht eigentlich erst im Durchgang der Perspektiven entwickelt wird, sondern bereits vorab feststehen muss, um einen Vor-Fall zu einem *Fall von...* zu machen. Das im Projekt offensiv vertretene deduktive Erkenntnischema (nach der Devise: erst Subsumtion, dann rekonstruktionsanalytisch-verstehende Vorgehensweise) produziert dabei die übliche Kapriole: Wenn man immer schon weiß, was im Prinzip in oder für eine Situation der Fall ist, sanktioniert dieses Wissen im Grunde einen weiterhin offenen Zugang für die Besonderheiten des Einzelfalls. Man sieht dann nur noch, was in das Schema einer ‚mislungenen Bewegungsvermittlung, mangelnden Professionalität‘ etc. passt. Und die Frage ist dann, ob eine theoriegeleitete Auswertung noch in vollem Umfang ist, was sie eigentlich sein möchte: „angemessener, verstehender Umgang“ (Kap. 4.5, S. 116).

Beachtenswert ist zweitens die scharfe Reduktion des Zeithorizonts auf *nur* eine Episode nur einer Unterrichtsstunde. Über das Systemgedächtnis dieser 5. Klasse Sport, über Vergangenes und Künftiges, über die für pädagogische Professionalität unverzichtbaren Routinen und Rituale unterrichtlichen Handelns wissen wir nichts; und ebenso wissen wir nichts über möglicherweise vor- oder nachgängige Episoden zum Thema Basketball. So wäre ja durchaus denkbar, dass Lehrer B. zur Einführung das genetische Lehr-Lern-Paradigma benutzt, zwischendurch auf kooperative Lernformen gesetzt und am Ende der Reihe die Schülerinnen und Schüler Basketball hat spielen lassen, mit der Sinnperspektive Spaß oder Leistung im Mittelpunkt.

In der Sozialdimension schließlich irritiert drittens die nahezu ausnahmslose Konzentration der theoriegeleiteten Auswertung auf das Lehrerverhalten, bzw. auf ein Schülerverhalten, das jedoch als linear abhängig vom Lehrerverhalten modelliert wird. Dass aber gerade das je

besondere Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Alter von schätzungsweise 11 bis 12 Jahren auch ganz andere Gründe haben kann, gäbe es innerhalb sozialisations-, entwicklungs- oder motivationstheoretischer Kontexturen zu entdecken. Diese aber fehlen im Sortiment. Alle drei Wahldimensionen kennzeichnet mithin hohe Selektivität. Und diese hat (wie immer) ihren Preis, systemtheoretisch: Den Aufbau von Eigenkomplexität bezahlt die theoriegeleitete Auswertung des Vorfalls Korbleger mit Komplexitätsreduktion: sie erzeugt letztlich extrem vereinfachte Innenansichten ihrer Umweltbezüge (Lehrer, Schüler, Unterricht).

Man könnte jetzt abschließend noch an der Auswahl der fachlichen und überfachlichen Perspektiven ansetzen, und z.B. danach fragen, ob Didaktiken, die schulischen Sportunterricht mittels eher politisch oder tentativ angehauchten Leitdifferenzen aufzulösen beabsichtigen, überhaupt eine fachdidaktische oder curriculare Relevanz zugesprochen werden kann (ich meine z.B. jene Positionen, die feste semantische Vorstellungen vom „Affirmativen“ oder „dem“ guten Sinn pflegen). Doch selbst wenn man sich noch mit guten Gründen an dieser Selektivität des Blicks reiben könnte, bezeichnet letztere nicht das eigentliche Problem. Selektivität ist schlicht unhintergebar. Mit jeder Auswahl entstehen Opportunitätskosten: Jede Entscheidung erzeugt mit ihrem Vollzug einen eigenen Ausschlussbereich. Dass die Beobachtungsmittel im *Vor-Fall Korbleger* keineswegs ausgereizt sind und der Einbau weiterer flankierender Reflexionsangebote vielmehr zu begrüßen wäre (also weder notwendig noch unmöglich ist), davon kündigt das Projekt sehr offen (Kap.1). Damit gibt es sich als Teil typisch moderner Beobachtungsverhältnisse zu erkennen, die in einer rekursiven Verkettung von Beobachtungen Kontingenz als Eigenwert erzeugen (vgl. Luhmann, 1992).

Literatur:

Gumbrecht, H. U. (2001). How is Our Future Contingent? Reading Luhmann against Luhmann. *Theory, Culture & Society* 18, (1), 49-58.

Helsper, W. (2005). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R.

Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142-161). Weilerswist: Velbrück, 2. Aufl.

Henningens, J. (1964). Peter stört. *Deutsche Schule* 56, 617-632.

- Körner, S. (2008). *Dicke Kinder revisited. Zur Kommunikation von Übergewicht und Fitnessmangel im Kindes- und Jugendalter*. Bielefeld: transcript.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). *Beobachter der Moderne*. Opladen. Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2004). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems. In Ders., *Schriften zur Pädagogik (S. 91-110)*. Herausgegeben und mit einem Vorwort von D. Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, St. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. (S. 79-106)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie von Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Spencer Brown, G. (1977). *Laws of Form (2nd Print)*. New York: Julian Press Inc. [Orig. 1969]

