

SCHULISCHE TEILNAHME AM UNTERRICHT ODER ENTSCHULTE TEILHABE AM SPORT? EIN FORSCHUNGSBEITRAG ZUR KONSTITUTION UND NICHTKONSTITUTION VON „UNTERRICHT“ IM SOZIALEN GESCHEHEN VON SPORTSTUNDEN

von Matthias Schierz und Esther Serwe-Pandrick

ZUSAMMENFASSUNG | Es ist gegenwärtig eine umstrittene Frage, ob und wie sich im sozialen Geschehen von Sportstunden schulischer „Unterricht“ konstituiert. Der vorliegende Beitrag prüft anhand des vorliegenden Datenmaterials einer Begleitstudie zur Unterrichtsentwicklung in Nordrhein-Westfalen, ob die schulpflichtigen Heranwachsenden, die an alltäglichen schulischen Sportstunden teilnehmen, in deren Praktiken und operativen Ordnungen die Formate und Thematisierungspraktiken von Wissen identifizieren, die sie veranlassen würden, das soziale Geschehen in Sportstunden sinnhaft als „Unterricht“ oder vielleicht eher als „Sport“ zu bezeichnen.

Schlüsselwörter: Unterrichtstheorie, Sportstunden, Partizipation, Situationsanalyse

SCHOOLING PARTICIPATION IN EDUCATION OR DESCHOOLING PARTICIPATION IN SPORTS? A RESEARCH CONTRIBUTION TO THE CONSTITUTION AND NOT-CONSTITUTION OF EDUCATION IN SOCIAL OCCURRENCES OF SPORTS LESSONS

ABSTRACT | Currently, it is a controversial question if and how a “lesson” is constituted through the social events of physical education in school. On the basis of the available data from an accompanying study on the development of teaching in North Rhine-Westphalia, this paper examines whether the compulsory school-age children, who take part in everyday school lessons of physical education, in whose practices and operative orders they identify the formats and thematic practices of knowledge, that would induce them to meaningfully describe social events in sports lessons as „teaching“ or possibly rather as „sports“.

Key Words: Theory of teaching and learning, sports lessons, participation, situational analysis

SCHULISCHE TEILNAHME AM UNTERRICHT ODER ENTSCHULTE TEILHABE AM SPORT? EIN FORSCHUNGSBEITRAG ZUR KONSTITUTION UND NICHTKONSTITUTION VON „UNTERRICHT“ IM SOZIALEN GESCHEHEN VON SPORTSTUNDEN

1 | EINLEITUNG

In einem Sammelband zur „Empirie des Schulsports“ (Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2011) stellt Bräutigam im Kapitel über Schülerforschung die Auskunft eines Schülers vor, der das „übliche Standardgeschehen“ (Bräutigam, 2011, S. 75) in Sportstunden so beschreibt:

„Wenn wir in der Halle Volleyball spielen, wird halt am Anfang ein bisschen sich warm gemacht, ein paar Schlagübungen, dann wird halt einfach nur ein Spiel gemacht, wobei der Lehrer halt am Rand steht, pfeift und Punkte zählt und halt zwischendurch immer ein paar Verbesserungsvorschläge einwirft“ (Schulz, 2003, S. 17, zit. nach Bräutigam, 2011, S. 75).

Je konkreter die Nachfrage wird, so Bräutigam, „umso deutlicher zeichnen die Schüler das Bild eines Sportunterrichts, der die Vermittlung seiner Ziele (und deren Vielfalt) nur auf sehr eingeschränkte Weise betreibt“ (ebd., S. 75). Die Einschränkung scheint so weit zu gehen, dass sich die Frage stellt, ob in der Sequenz tatsächlich noch die Rede von Unterricht ist. Wenn die Schilderung der Praktiken des „Standardgeschehens“ zutreffend ist, dann wird nicht ersichtlich, warum sich in der operativen Ordnung „Aufwärmen, Üben, Um-Punkte-Spielen“ überhaupt schulischer „Unterricht“ konstituiert haben soll. Denn der Befragte schildert damit keine Bauform des Unterrichts (Prange, 1998), sondern lediglich das „Standardgeschehen“ eines alltäglichen Trainingsablaufs, das sich genauso in jeder beliebigen Organisation des Sports auch außerhalb der Schule abspielen könnte.

Wie weit darf also die von Bräutigam angesprochene Einschränkung der Vermittlung von Unterrichtszielen im Alltag eines Schulfachs gehen, sofern es noch Geltung als ein „Unterricht“ konstituierendes Fach der Schule beanspruchen will? Die sich in der von Bräutigam präsentierten Sequenz widerspiegelnde Problematik der Grenzbestimmung zwischen einer schulisch eingeforderten aktiven *Teilnahme* Heranwachsender am Unterricht und ihrer institutionell ermöglichten *Teilhabe* an den mehr oder weniger vielfältigen Sport- und Bewegungsangeboten in den Stunden des Fachs, entstand zunächst in einem weiten Forschungskontext kritischer Beiträge zur pädagogischen Professionalität Sportlehrender.¹ Diese sensibilisierten u. a. dafür, wie schwer es fiel, in

1 Wir unterscheiden zwischen „Teilnahme am Unterricht“ und „Teilhabe am Sport“, auch wenn der umgekehrte oder gemischte Fall unter den Rahmenbedingungen von Schule nicht ausgeschlossen ist. Die Rede von der „Teilhabe am Sport“ soll im Sinne der Ermöglichung kultureller Teilhabe den Gedanken der Eröffnung eines offenen Zugangs zum Praktizieren von Sport unter differenten Sinnperspektiven und Inhalten zum Ausdruck bringen, den Schule im Rahmen

den routinierten sozialen Praktiken und standardisierten operativen Ordnungen von Sportstunden, aber auch in den Berufsverständnissen Sportlehrender, Spuren einer Konstitution grundlegender Strukturelemente eines professionalisierten „Unterrichts“ der Schule zu finden (Cachay & Kastrup, 2006; Ernst, 2014; Kastrup, 2009; Lüsebrink, 2006; Schierz & Miethling, 2017; Wolters, 2010). Die im Legitimationsdiskurs um den Sonderstatus des Schulfachs geradezu tradierte Frage, ob die schulpflichtigen Heranwachsenden in Sportstunden im Sinn eines *allgemeinen Anspruchs der Schule* systematisch an einem professionalisierten, wissens- und verständnisbildenden „Unterricht“ *teilnehmen*, oder ob sie allenfalls im Sinne eines *besonderen Anspruchs des Fachs* an einem pädagogisierten, der Intention nach motivations- und haltungsbildenden „Sport“ in der Schule *teilhaben*, geriet seitdem in den Fokus einer kritischen Diskussion, die einmal mehr die Frage nach dem Stellenwert des Schulfachs Sport im Kanon der allgemeinbildenden Schulfächer berührte (Schierz, 2014).

Gegenwärtig wird die Sonderstellung des Schulfachs Sport zwar unterschiedlich bewertet, aber nicht ernsthaft bestritten. Dass eine Sonderstellung vorliegt, darf in der Sportdidaktik als übereinstimmende Auffassung gelten. Wie jedoch das Schulfach in seinen alltäglichen Praktiken seine Besonderheit hervorbringt und erhält, ist noch wenig untersucht. Mit der leitenden Fragestellung unseres Beitrags wollen wir uns unter einer Perspektive unterrichtsbezogener Konstitutionsforschung daher Antworten annähern, die Auskunft darüber geben, durch welche Prozessstrukturen, historisch tradierten Deutungsmuster und fachkulturellen Habitus die Sonderstellung des Schulfachs Sport und die seiner Schulstunden alltäglich zustande kommt. Dazu präsentieren wir in diesem Beitrag Teilergebnisse einer Interviewstudie zu den Konzepten, in denen schulpflichtige Heranwachsende das soziale Geschehen in Sportstunden sinnhaft deuten und mitkonstituieren.²

Unser Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden wir unsere Fragestellung nach der Grenzbestimmung zwischen der Teilnahme am Unterricht und der Teilhabe am Sport in den weiteren Kontext des Gegenwartsdiskurses zur Konstitution von Unterricht einordnen. Wir stellen im Anschluss

eines Fachs Kindern und Heranwachsenden – über die Beschränkungen hinaus, die sich ihnen im Kontext ihres Herkunftsmilieus stellen – bietet und sicherstellt. In welchem Ausmaß und mit welchen Prioritätensetzungen der Zugang zu Sinnperspektiven und Inhalten des Sports aber von Heranwachsenden persönlich gegenwarts- oder zukunftsorientiert genutzt wird oder nicht, entscheidet sich letztendlich nicht innerhalb, sondern außerhalb der Schule. Die Rede von der „Teilnahme am Unterricht“ bringt dagegen zum Ausdruck, dass es in der Schule nicht allein um die Ermöglichung und Sicherung eines Zugangs zu domänenspezifischen Bildungsangeboten geht, sondern darüber hinaus um die Verpflichtung, die curricular festgeschriebenen und gesellschaftlich begründeten Bildungszumutungen der Gesellschaft, ungeachtet persönlicher Prioritätensetzungen und Inhaltswahlen, schon innerhalb der Schule aktiv und in ihrem Erfolg kontrollier- und bewertbar zu bewältigen.

- 2 Auf den ersten Blick fügt dieser Beitrag daher im Programm der Schulsportforschung den vorliegenden Studien zur Schülerperspektive nur eine weitere hinzu. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass sich aus Sicht unterrichtsbezogener Konstitutionsforschung mit der Teilhabe Heranwachsender an einem Standardgeschehen im Sport noch keine Schülerrolle herausbildet, auch wenn das Standardgeschehen im organisatorischen Rahmen von Schule stattfindet. Die Schüler-, aber auch die Lehrerrolle – basiert auf der ebenso sinnhaften wie performativen Konstitution von Unterricht. Sofern sich im sozialen Geschehen in Sportstunden zwar Sport, aber kein Unterricht konstituiert, konstituiert sich auch im Rahmen von Schule keine Schüler- oder Lehrerrolle. Wir sprechen aus diesem Grund im Kontext von Forschungen zur Konstitution und Nichtkonstitution von Unterricht auch rollenneutral von der Perspektive der Akteure, Heranwachsenden oder Teilnehmenden.

die methodologische und methodische Anlage unserer Studie dar. Wir prüfen daher anhand von Interviews mit Teilnehmenden, ob und in welchem Sinn sie als Ko-Konstrukteur*innen der sozialen Praxis in Sportstunden diese in ihren Konzepten als „Unterrichtspraxis“ deuten und stellen die Konzepte der Interviewpartner*innen in den Kontext einer sprecher*innenunabhängigen Analyse ihrer diskursiven Position. Ein Fazit und ein knapper Ausblick schließen unseren Beitrag ab.

2 | EINORDNUNG UND SPEZIFIZIERUNG DER FRAGESTELLUNG

Forschungen, die differenziert darüber Auskunft geben könnten, ob und wie sich Unterricht in Sportstunden konstituiert, hängen nicht zuletzt davon ab, in welchem theoretischen Rahmen das Gegenstandsverständnis von „Unterricht“ in den entsprechenden Forschungsdesigns entfaltet und fixiert wird (Combe, 2013). Mit der in den 1980er-Jahren einsetzenden Neuausrichtung der Sportdidaktik auf empirische Fragen der Unterrichtsforschung stieß die explizite und explizierende Arbeit an der theoretischen Grundlegung eines forschungsleitenden Unterrichtsbegriffs noch selten auf Interesse und blieb lange Zeit ein Desiderat. Es schien rückblickend in der kurzen Geschichte empirischer Unterrichtsforschung in der Sportwissenschaft offensichtlich so selbstverständlich zu sein, dass man unterstellen dürfe, „Unterricht“ sei das, was in Sportstunden passiert, sodass sich die Frage nach der theoretischen *Grundlegung des Unterrichtsbegriffs* – als unverzichtbares Moment der Gegenstandskonstitution empirischer Unterrichtsforschung – selbst nicht zu stellen schien. Wenn Proske bemerkt, dass in den Fachdidaktiken „die empirischen Neuausrichtungen [...] kaum Konsequenzen für die Theoriebildung über Unterricht“ (Proske 2015, S. 16) hatten, dann gilt dies auch für die Sportdidaktik. Ebenso bedeutsam, wenn nicht bedeutsamer, erscheint im Rückblick jedoch auch die Umkehrung der Feststellung: Die Theoriebildung über Unterricht hatte für die empirische Neuausrichtung der Sportdidaktik ebenfalls kaum Konsequenzen.³

Dabei war schon der von Lüders (2003) unterbreitete Vorschlag, das unterrichtstheoretische Denken auf das Sprachspielparadigma umzustellen, von der – auch für die sportdidaktische Unterrichtsforschung bedeutsamen – Feststellung getragen, dass ein „im Hinblick auf die forschungsrelevanten gegenständlichen Merkmale von Unterricht auskunftsfähiger Unterrichtsbegriff weder in der quantitativen noch in der qualitativen Unterrichtsforschung verfügbar ist“ (Lüders, 2003, S. 9). Das grundlagentheoretische Defizit war damit benannt, aber mit der Umstellung auf Sprachspieltheorie noch nicht behoben. Denn Unterricht ließ sich nicht allein als ein reines Sprachverhältnis bestimmen (Schelle, Rabenstein & Reh, 2010, S. 38f.). Meseth, Proske und Radtke veröffentlichten infolge der Kontinuität der Problematik 2011 einen ersten Sammelband zu differenten theoretischen Grundlagenbestimmungen von Unterricht. Ihm folgte 2016 ein zweiter, von Geier und Pollmanns herausgegebener Band mit dem Titel „Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form“. Bilanziert man den gegenwärtigen Diskussionsstand, so sind die Fragen nach den konstitutiven Merkmalen von Unterricht als kommunikativ erzeugter, sozialer und pädagogischer Ordnung ebenso offen wie auch noch strittig (Geier & Pollmanns, 2016a).

3 Eine Ausnahme bildet die Studie „Sport unterrichten“ (Scherler & Schierz, 1995).

Wir knüpfen in unserem Beitrag an eine kommunikationstheoretische Modellierung von Unterricht an (Meseth, Proske & Radtke, 2011a).⁴ Unterricht erscheint dann „als eine in unterschiedlichen Formaten (Schreiben, Sprechen, Zuhören, Zusehen) stattfindende Thematisierung von Wissen“ (Proske 2015, S. 18), wobei in der Schule die Thematisierung in einer klassenöffentlichen „Aufführung“ von Lernen stattfindet, die auf bestimmten Rollenerwartungen an Lehrende und Lernende basiert.

Wir gehen davon aus, dass sich eine klassenöffentliche Aufführung von „Lernen“ von einer klassenöffentlichen Aufführung von „Sport“ deutlich in ihren Zeige-, Adressierungs-, Beurteilungs- und Thematisierungspraktiken unterscheidet. Wir interessieren uns daher in allgemeiner Hinsicht für die Grenzziehung zwischen einer Teilnahme am Unterricht und einer Teilhabe am Sport in den Stunden des Schulfachs, stellen aber in diesem Beitrag in spezifischer Hinsicht die Frage, ob die Heranwachsenden selbst, die an alltäglichen schulischen Sportstunden teilnehmen, in deren Praktiken und operativen Ordnungen die Formate und Thematisierungspraktiken von Wissen identifizieren, die sie veranlassen würden, das soziale Geschehen in Sportstunden sinnhaft als „Unterricht“ zu bezeichnen. Wir sind dieser spezifischen Frage in einer Studie nachgegangen, die in ein Projekt zur fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung eingelagert war und im Kontext einer ministeriell gerahmten Netzwerkarbeit in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (2011-2012). Die inhaltliche und methodologische Anlage unserer Studie stellen wir im folgenden Abschnitt näher dar.

3 | ANLAGE DER STUDIE

Den Ausgangspunkt der Studie bildete ein umfassenderes Projekt unter der Leitung von Serwe-Pandrick, das die avisierte Implementation kompetenzorientierter Kerncurricula im Fach Sport verfolgte und der Frage nachging, wie ein idealtypisch verlaufender Lernprozess über verschiedene Bildungsgänge hinweg konzeptualisiert werden könnte. Projekterfahrene Lehrkräfte und Fachleiter*innen konzipierten exemplarische Sportstunden, die es in ihrer Realisierung und Beurteilung wissenschaftlich zu beobachten galt. Das Besondere, Außeralltägliche des Projekts trat dabei nicht zuletzt auf der Folie normaler, alltäglicher Sportstunden in Erscheinung und bot damit einen relevanten Anlass, in diesem Zuge auch grundsätzlich die *Konstitution* von „Unterricht“ im Fach Sport zu untersuchen. Dies geschah vor dem Hintergrund einer Datenerhebung, die sowohl videografierte Sportstunden als auch Leitfadenterviews mit den Teilnehmenden umfasste.

Wir greifen in diesem Beitrag aus den Interviews nur die Fragekomplexe heraus, die sich auf die einführenden Schwerpunkte des Leitfadens konzentrierten:

4 Diese hält Erwartungen des didaktischen Legitimationsdiskurses im Schulfach, Praxiserwartungen an Wissenschaft und Alltagsüberzeugungen von Unterricht bewusst auf Distanz: „Die Wissenssoziologie spricht an dieser Stelle von ‚Fremdbeschreibung‘, für die ein Beobachtungsstandpunkt außerhalb des zu beschreibenden theoretischen Objekts kennzeichnend ist (Kieserling, 2004). Oelkers hat für diese Art von Theoriebildung über Unterricht den Begriff ‚gegenläufige Reflexion‘ gewählt (2000, S. 181), um die Notwendigkeit deutlich zu machen, Erwartungen aus Profession und Didaktik auf Distanz zu bringen“ (Proske, 2015, S. 16).

1. Die grundsätzliche Wahrnehmung des Fachs Sport
 - a. *Vergleich zu anderen Fächern*
 - b. Vergleich zu anderem Sport
 - c. *Individuelle Wertschätzung des Schulsports*

2. Der Stellenwert des Fachs Sport im schulischen Kontext
 - a. *Relevanz im Vergleich zu anderen Fächern*
 - b. Individuelle Bedeutung für die schulische Laufbahn

Um unsere Frage nach der Konstitution oder Nichtkonstitution von „Unterricht“ in Sportstunden differenzierter zu untersuchen, bezogen wir uns vornehmlich auf jene Ausführungen, die von den Akteuren zum ersten Schwerpunkt (Teil a und c) sowie zum zweiten Schwerpunkt (Teil a) getroffen wurden. Uns erschien diese Fokussierung bereits ergiebig genug, um entsprechende Interpretationen zur Sozialität des Geschehens in Sportstunden anstellen zu können. Obwohl nicht explizit und differenzierter nach konkreten Praktiken, nach „Unterricht“ oder „Lernen“ im Fach Sport, gefragt wurde, ergaben die Ausführungen der Interviewten auf die recht offenen Fragen doch eindeutige Antworten zu diesen Aspekten. Für das Sampling der Interviewstudie wurde versucht, eine möglichst heterogene Akteursgruppe abzubilden. Insgesamt wurden 24 Teilnehmende der Klassenstufen 5, 6, 7, 9, 12 LK, 13 GK und 13 LK interviewt.

Im Grundsatz orientierte sich die Auswertung der Daten am Vorgehen der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2008). Die Interviews wurden jedoch im Stil des von Clarke (2012) diskurstheoretisch erweiterten Vorgehens einerseits phasenspezifisch und vergleichend codiert, aber andererseits darüber hinaus in Hinblick auf sprecher*innenunabhängige Diskurspositionen kontrastiert, um Sportstunden als in Diskurse eingebundene *soziale Welten* zu rekonstruieren, in denen es um die Hervorbringung und den Erhalt der Legitimation übereinstimmender oder diskrepanter Sinnverständnisse dessen geht, was in ihnen als „übliches Standardgeschehen“ (Bräutigam 2011, S. 75) wahrgenommen und beurteilt wird.⁵

Hinsichtlich der hier fokussierten Forschungsfrage, ob die interviewten Personen ihre Partizipation in Sportstunden als Teilnahme am Unterricht oder vielmehr als Teilhabe am Sport wahrnahmen und beurteilten, kristallisierten sich im Codierprozess fachbezogene Konzepte heraus, die sich zu einem kategorialen Gegenhorizont zwischen der Dimension des dominant „*Sportlichen*“ in den alltäglichen Schulsportstunden und der Dimension des typisch „*Schulischen*“ in den Stunden anderer Schulfächer verdichten ließen. Zwei dieser Konzepte zur (Nicht-)Konstitution von „Unterricht“ stellen wir im Folgenden anhand exemplarischer Interviewauszüge vor, die hier natürlich fragmentiert und dennoch repräsentativ für ein durchgängig konsistentes Interpretationskonstrukt stehen.

5 Wir können die komplexen methodologischen Überlegungen Clarkes und das von ihr entworfene methodische Vorgehen an dieser Stelle nicht darstellen, ohne den Rahmen zu sprengen, verweisen aber als Einführung in die Situationsanalyse im praxistheoretischen Kontext auf Both (2015).

4 | „MAN MACHT EINFACH SPORT“ – AKTEURSPERSPEKTIVEN AUF DIE KONSTITUTION VON UNTERRICHT IN SPORTSTUNDEN

Wir gehen in diesem Kapitel in drei Schritten vor: Im ersten Abschnitt stellen wir die fachbezogenen Konzepte der Befragten vor. In einem weitergehenden Schritt stellen wir die Konzepte in einen sprecher*innenunabhängigen diskurstheoretischen Rahmen, kontrastieren sie und fragen nach ihrer Bedeutung für die Unterscheidung von Fachtypen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse soll die Überlegungen abschließen.

4.1 | KONZEPTE

In den Thematisierungspraktiken der Interviewpartner*innen, die sich durchgängig als Abgrenzungspraktiken verstehen lassen, dokumentieren sich fachbezogene Konzepte, die wir als „Abwechslung“ und „Befreiung“ gekennzeichnet haben. Sie enthalten zunächst nur einen einfachen Gegenhorizont, der zwischen dem Geschehen in Sportstunden und dem Geschehen in den Stunden der Fächer Mathematik, Deutsch oder Englisch unterscheidet:

„Ich finde, es ist schon irgendwie so ein bisschen etwas anderes, wenn man jetzt den ganzen Tag nur irgendwie Englisch, Deutsch, Mathe hat, ist Sport so ein bisschen etwas Abwechslungsreicheres“ (ESP_05_Sw, 9. Jhg.).

Trotz des Wechsels von einem Fach zum anderen sieht sich die Interviewte „den ganzen Tag“ hindurch abwechslungsarm adressiert. Aus schultheoretischer Sicht ist diese Wahrnehmung wenig überraschend. Schulische Praxis vollzieht sich weitestgehend in Routinen (Caruso, 2011). Das Fach Sport bietet der Interviewpartnerin hingegen eine „Abwechslung“ durch größeren „Abwechslungsreichtum“. Aber worin besteht er? Man könnte vermuten, er bestehe in der Vielfalt und dem Wechsel der Inhalte, Methoden oder Aufgabenstellungen des Unterrichts. Das Konzept „Abwechslung“ liefert aber, wie es miteinander vergleichbare Textpassagen zeigen, eine andere Antwort. Exemplarisch sichtbar wird dies in der folgenden Aussage:

„Also, es ist irgendwie anders, weil man da auch mehr reden kann und im Klassenraum muss man ja sitzen und aufpassen. Also, im Sport muss man ja auch aufpassen, aber da kann man sich auch mehr unterhalten“ (ESP_11_Sw, 5. Jhg.).

„Ja im Sportunterricht, da ist mit den anderen Mitschülern noch lustiger als im Unterricht, weil im Unterricht müssen wir immer aufpassen und im Sportunterricht kann man eigentlich machen, was man will“ (ESP_10_Sm, 6. Jhg.).

Interessant und bezeichnend ist hier bereits die explizite Gegenüberstellung von „Unterricht“, der offenbar – als spezifische Form und Norm sozialer Praxis der Schule – in anderen Fächern stattfindet und „Sportunterricht“ als kontrastierenden Gegenhorizont dazu. In der Tat beruht die Teilnahme von Schüler*innen am Unterricht im klassenöffentlichen Raum auf einer Verpflichtung zum „Aufpassen“, da sie jederzeit von Lehrenden aufgefordert werden können, einen Wortbeitrag

zum Thema zu leisten, und zwar unabhängig davon, womit sie sich vielleicht lieber beschäftigen würden oder wie ihr persönliches Interesse am Thema strukturiert ist:

„Im Gegensatz zur Organisation der Aufmerksamkeit des Kindes außerhalb der Schule, in der die Frage, mit welchen Gegenständen sich dieses beschäftigt, dadurch beantwortet wird, ob Gegenstände die Aufmerksamkeit anziehen oder nicht, ist im Unterricht die Lenkung der Aufmerksamkeit durch den Schüler von dessen Interesse am Gegenstand losgelöst: Hier wird, auf der Grundlage einer inhaltsunabhängigen Beherrschung der eigenen Aufmerksamkeit, diese durch eine innere Anstrengung auf die Gegenstände des Unterrichts gelenkt – und zwar mit jedem Stundenwechsel auf andere“ (Wenzel, 2014, S. 27).

Es sind nicht allein die Gegenstände des Unterrichts, die unterrichtliche Aufmerksamkeit erzeugen. Es verhält sich in der Regel vielmehr umgekehrt: Die inhaltsunabhängige unterrichtliche Aufmerksamkeitsverpflichtung erzeugt Unterrichtsgegenstände (Mead, 1987, S. 468f.). Der „Abwechslungsreichtum“ im „Sport“ scheint darauf zu beruhen, dass die formellen Erwartungen an die Aufmerksamkeitsfokussierung der Schüler*innen, wie sie in Fächern wie Mathematik oder Deutsch üblich sind, im Stundengeschehen des Fachs Sport zeitweise und öfter durchbrochen werden. „Aufpassen-Müssen“ und „Sich-unterhalten-Können“ wechseln sich ab, vermischen und überlagern sich vielleicht; bis zum Empfinden, man könne „eigentlich machen, was man will“. Der Zwang zur Selbstdisziplinierung, die mit der Verpflichtung zur ständigen Erzeugung von „Aufmerksamkeit an sich“ im Unterricht eingefordert wird, lockert sich in Sportstunden erheblich. Nicht zu wissen, wo man sich gerade thematisch befindet, ist in der Sporthalle nicht so riskant wie im Klassenraum. Die Möglichkeit zur „Unterhaltung“ oder zum wohl eher privaten „Redenkönnen“ markiert den Übergang zum Individuellen und Informellen, wie es in der durch Pausen gewährten Freizeit zugestanden ist. Anders gesagt: Nicht *zwischen* den Schulstunden, sondern *in* den Stunden des Sports selbst wechseln sich in der Wahrnehmung der Schüler*innen Aufmerksamkeits fokussierende Phasen, in denen sie bei der Sache sind, mit Pausenzeiten oder erlaubten, zumindest geduldeten informellen Gelegenheiten des privaten Austauschs ab. Darin liegt ihr höherer Abwechslungsreichtum. Arbeit und Freizeit, Schüler-Sein und Selbst-Sein scheinen tiefer liegende Gegenhorizonte zu bilden, deren abwechslungsreiche Relationierung nicht allein zwischen den Fachstunden und Pausen des geregelten Schulalltags, sondern in den Stunden des Fachs Sport selbst das Geschehen bestimmt.⁶ Die von Wenzel als „inhaltsunabhängige Beherrschung der eigenen Aufmerksamkeit“ (s. o.) bezeichnete Anstrengung, die für klassenöffentlichen Unterricht typisch ist, wird in Sportstunden weitaus weniger abverlangt.

6 In Sportstunden findet demnach ein spürbarer Wechsel von unterrichtskonstituierenden Praktiken des Zeigens und Adressierens (Reh & Rabenstein, 2013), die auf Lernen und die sachliche Bearbeitung eines Inhalts gerichtet sind, hin zu Interaktionsmustern und Praktiken statt, die vielmehr privaten Kontexten des eigenen Sporttreibens ähneln. Auch der Raum der „Sporthalle“ und seine Materialität (z. B. Barren, Kästen, Bälle) legt quasinatürlich andere Praktiken des Zeigens und Adressierens der Akteure als „Sportler*innen“ nahe, in denen auch traditionell lernbezogene „Dinge des Wissens“ (Röhl, 2013) (z. B. Tafeln, Stifte, Bücher), wie sie aus dem Arbeitskontext des Klassenunterrichts bekannt sind, hier verschwinden bzw. abgewechselt werden durch sportbezogene, freizeitlich anmutende Artefakte. Diese zumindest zeitweise erlebte „Unverbindlichkeit“ des Schülerseins in Sportstunden wird von den Akteuren als Spezifikum des Schulfachs explizit herausgehoben.

Eine wesentliche Scharnierstelle zwischen den Konzepten der „Abwechslung“ und der „Befreiung“ bildet der in Sportstunden dominierende Modus des „Sich-Bewegens“ im Rahmen von formal strukturierter Schulzeit, der – aufgrund einer nahezu durchgängigen körperlichen Disziplinierung und Aufmerksamkeitsfokussierung im Klassenunterricht – zur fachlichen Besonderheit avanciert.

„Ja, Sport hat auch etwas mit Bewegung zu tun und das macht einfach Spaß!“ (ESP_13_Sm, 5. Jhg.)

„Für mich ist das einfach mehr Spaß, weil ich Spaß an Sport so habe“ (ESP_04_Sw, 9. Jhg.).

Körperliche Praktiken, die nicht dem Muster des typisch Schulischen und dem alltäglichen *Schüler-job* entspringen, sondern an informelle Räume des Selbstseins erinnern, kennzeichnen eine weitere Form der Ablenkung, indem sich mit ihnen der Ernst des Lernens durch „einfach mehr Spaß“ abwechself. Das Konzept der „Befreiung“ unterscheidet sich vom Konzept „Abwechslung“ jedoch durch eine neue Qualität der implizierten Gegenhorizonte, auch wenn beide Konzepte eng aufeinander bezogen sind.

„Schon alleine, dass man sich bewegt, das finde ich schon mal gut, und dass man halt nicht so viel schreiben muss oder halt viel nachdenken muss. Man macht einfach Sport, finde ich, da gibt es nicht so viel wie in Deutsch, da schreibt man keine Arbeiten, da muss man sich jetzt nicht so konzentrieren im Unterricht oder aufp..., o. k. aufpassen schon, aber nicht so viel schreiben“ (ESP_04_Sw, 9. Jhg.).

Schüler*innen müssen in Unterrichtsstunden so viel schreiben, weil Schriftlichkeit in kommunikationstheoretischer Hinsicht als bedeutendes Strukturmerkmal des Unterrichts gilt, das benötigt wird, um

„Wissen unter den Bedingungen vergessensempfindlicher Interaktion Erinnerungsfest machen zu können. Der Übergang zu Schriftlichkeit in der unterrichtlichen Gedächtnisbildung, vor allem in Gestalt des Tafelanschiebes, der Herstellung eigener Texte oder der medialen Projektion des zu merkenden Wissens, kann vor diesem Hintergrund Erinnerungstheoretisch als Versuch verstanden werden, der Flüchtigkeit sprachlicher Interaktion entgegenzuwirken und den Prozess der Verfestigung des Unterrichtswissens einzuleiten. Schriftlichkeit stellt für das Unterrichtssystem eine Ressource dar, mit der sich das Unterrichtswissen vergessensresistenter und in diesem Sinne wirksamer machen lässt“ (Prose, 2009, S. 806).

In den zeitlich abgegrenzten Arbeitsphasen der Schule, für die normalerweise Unterrichtsstunden stehen, werden die Heranwachsenden durch routinierte Körperpraktiken bzw. Kulturtechniken, wie das Sitzen oder Schreiben, funktional in der Art und Weise reglementiert, dass ihre Fokussierung auf ein Thema im Sinne des „Aufpassens“ und „Nachdenkens“ zum Zweck des Lernens in möglichst „vergessensresistenter“ Form gesichert wird. Erst in den sich als Routine zeigenden

Formbildungen, Techniken und Praktiken einer schulischen Lern- und Gedächtniskultur, in der Akteure thematisch fokussiert und aneignungsrelevant schreiben, lesen, zuhören, sich melden, fragen, antworten, Arbeitsblätter bearbeiten oder über Aufgaben reflektieren, werden sie über die entsprechende Adressierung zu rollenförmig handelnden Schüler*innen und damit zu Ko-Akteuren des Geschehens subjektiviert, das mit dem Unterrichtsbegriff seine Bezeichnung finden soll.⁷ Wiederum erst in diesen Praktiken, darauf verweisen Reh und Wilde (2016) am Beispiel des Geschichtsunterrichts, wird die „Sache“ des Unterrichts konstituiert, mit dessen Subjekten relationiert und an der Schnittstelle zum kommunikativen und kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft auch in schriftlichen Objektivationen konserviert.

In Sportstunden geht es aus Sicht der befragten Interviewpartner*innen jedoch ganz anders zu. Sie können sich ihrer Wahrnehmung nach bewegen, müssen nicht schreiben, dürfen sich unterhalten und sind von den Zumutungen des themen- und lernrelevanten Nachdenkens befreit. Was also die Interviewten in einem Studententypus, nämlich dem der Unterrichtsstunde, aus ihrer Sicht „viel“ und „routiniert“ müssen – Sitzen, Schreiben, Nachdenken –, müssen sie in den Stunden des Fachs Sport weitaus weniger.

„In den anderen Fächern, da sitzt man am Tisch und muss schreiben und zuhören und in Sport kann man sich einfach einmal austoben“ (ESP_07_Sw, 6. Jhg.).

„Also, für mich ist Sport so ein Ausdauer- bzw. Auslastungsfach. Also mir ist es sehr lieb, wenn Sport in der letzten Stunde ist, wo ich mich halt wirklich mal richtig auspowern kann, den Frust des Tages abarbeiten kann“ (ESP_01_Sw, 13. Jhg. GK).

„Ja, zum Beispiel in der Unterstufe ist der Sport nicht so wie jetzt theoretisch, sondern da war er einfach nur praktisch. Das war so eine Art Entlastung“ (ESP_21_Sm, 12. Jhg. LK).

Belastung tritt ein, wenn es auch in Hinblick auf Sport „theoretisch“ wird.⁸ Einfach nur praktisch ausgeübt, ist Sport dagegen vom Gewicht bzw. der Last des theoretischen Verstehenmüssens und somit reflexiver Lernansprüche befreit – er markiert gleichsam eine Art Übergang von Schulzeit zur Schulauszeit. Aufgrund des hohen Anteils praktischer Betätigung käme das Fach Sport den Akteuren „nicht so vor wie ein Unterrichtsfach manchmal“ (ESP_22_Sw, 12. Jhg. LK). Die Bedeutung des Praktischen liegt für die Interviewpartner*innen daher nicht in seinen Vorteilen für ihr erfahrungsbezogenes, daher aber das bloße Verharren im Sporterlebnis überschreitende Lernen, wie es bei-

7 Reh und Wilde (2016, S. 108) weisen darauf hin, dass die Adressierten sich zur Adressierung verhalten, sodass die Subjektivierung zum bevorzugten Subjekt „Schüler“ oder „Schülerin“ in den Zeige- und Adressierungsformen der Schulstunden kontingent bleibt.

8 Bezüglich der in einem Leistungskurs schlagartig auftretenden Theorieansprüche im Fach Sport, denen vornehmlich in ergänzenden Klassenraumstunden nachzugehen versucht wird, ist ein fachkultureller Bruch gegenüber „normalem Sportunterricht“, der auch in der Außenwahrnehmung spürbar wird, die logische Konsequenz: „Also, wenn man einfach nur normal Sportunterricht machen würde wie in der Fünften dann, ja dann würd ich verstehen, dass die Leute das unterschätzen. Dann würde ich auch verstehen, dass Leute sagen, das kann man doch nicht als LK nehmen oder so“ (ESP_24_Sm, 12. Jhg. LK).

spielsweise in Hinblick auf erwünschte Lerngewinne durch *Theorie-Praxis-Verknüpfung* im Schulfach Sport immer wieder erwartet wird (Kurz & Schulz, 2010). Es geht den Interviewpartner*innen in Sportstunden aber gerade um die Gewinne einer *Theorie-Praxis-Trennung*, also schlicht um Entlastung von der „Theoriearbeit“ und somit von dem, was sie als „Unterricht“ verstehen. Sofern eine Sportstunde „nur praktisch“ und nicht theoretisch angelegt ist, ziehen die Interviewpartner*innen offenbar eine klare Trennlinie zwischen dem „Einfach-nur-Machen“ im Sport im Sinne eines „Just do it“ und dem zusammenhangsbildenden, reflexiven, begrifflichen und universalistischen „Lernen“ im Unterricht.⁹ Dabei steigert sich in ihren Äußerungen die Wahrnehmung der simplen „Entlastung vom Theoretischen“ bis hin zum Lob der „Befreiung vom Schulleben“:

„Ja, also Sport ist für mich eigentlich ein Ausgleich, weil wenn ich in der Schule sitze, dann lerne ich und lerne ich und lerne ich. Und hier kann ich Sport machen. Das ist so befreiend“ (ESP_20_Sw, 7. Jhg.).

„Der befreit vom Alltag. Also, der lenkt ab. Dann ist man zum Beispiel gestresst und dann geht man in den Sportunterricht, macht dann Spiele und dann ist man eigentlich wieder befreit vom Schulleben“ (ESP_17_Sm, (Rollstuhlfahrer) 7. Jhg.).

„Also, da kann man sich auch von all dem Stress, Französisch, Englisch, Deutsch, Mathe befreien. Da macht man einfach mit und da kann man sich ganz abreagieren“ (ESP_09_Sm, 6. Jhg.).

Es klingt in Kenntnis des professionstheoretischen Diskurses zur Unterrichtlichkeit von Sportstunden ebenso irritierend wie vertraut: Die formal als „Schüler*innen“ adressierten Akteure des sozialen Geschehens in Sportstunden erleben das Geschehen als ein Befreiungsschlag vom Stress des Lernens, von den Zumutungen des Theoretischen und somit der Rollenförmigkeit des Schülerseins.¹⁰ Selbst diejenigen Interviewten, die alles andere als sportaffin sind, sehen in der funk-

9 Sportbezogene Praktiken werden hier nicht über den Begriff, über distanzierende Theorie und Reflexion erschlossen, sondern direkt erlebt und eingeübt. In der Präsenz und Performativität des Sports kommt all das, was im traditionellen systematischen Lehrgangunterricht stillgelegt ist, indem Wirklichkeit vornehmlich logisch-begrifflich und didaktisch-strukturiert dargestellt wird, zum Zug und wird auch mit lebensnähepädagogischen Argumentationen in präskriptiven Unterrichtstheorien zusehends protegiert (Schirlbauer, 2002, S. 51f.): Subjektive Ambitionen, allfällige Betroffenheit, Emotionalisierung und Intimisierung überlagern schließlich eine schulische Funktion des Deutens und Zeigens von Sport, womit das „einfache Machen“ das Unterrichten in seinen konstitutiven Momenten weitestgehend ablöst. Schirlbauer spricht dagegen ein „Lob der Distanz“ aus, die er im Horizont reflexiven Lernens für notwendig erachtet.

10 Wie vertraut das Konzept der „Befreiung“ aus Sicht der Akteure ist, zeigen auch die Interviewdaten von Frei (1999), in denen sie „Sport“ als ein Fach beschreiben, das es erlaubt, sich auszutoben, in dem man anders, wilder sein darf und dadurch vom typisch Schulischen auch „relaxen“ und auf andere Gedanken kommen kann (ebd., S. 216). Vielleicht irritierend und doch ebenso vertraut ist auch die Tatsache, dass ein solches Fachverständnis nicht nur deskriptiv in der Sozialität des Unterrichts aufzuspüren ist, sondern vonseiten der Sportpädagogik in präskriptiven Unterrichtskonzepten gleichsam protegiert wird. Besondere Relevanz soll das Fach Sport im System Schule demnach in einer kompensatorischen Funktion zum Rest des Schulischen erhalten, indem z. B. „Katharsis als pädagogische Perspektive des Schulsports“ nachdrücklich betont und mit dem „Plädoyer für bewussten Bewegungsausgleich“ der Status eines *Erholungsfachs* unterstrichen wird (Balz, 2014). Die Reinigung von Lernstress und die „Entlastung von schulischen Zwängen“ mögen sich in einem erfüllten Augenblick des Sich-Bewegens auflösen; mehr noch: Der Sport in der Schule soll *bewusst* als ein „spannungslösendes Sich-Befreien“ erfahren werden (ebd., S. 202).

tionalistischen Kompensation von den situativen und in der Regel sachkonstitutiven Praktiken des Lernens (Sitzen, Schreiben, Nachdenken) etwas Positives des Schulfachs Sport. Denn „Sport“ als außerschulischer Teil einer gesellschaftlichen Unterhaltungs- und Freizeitkultur entstresst, lässt vergessen und lenkt mit seiner simplen Botschaft des „Just-do-it“ und den ihr korrespondierenden situativen Praktiken des Bewegens, des Spiels, des „Abreagierens“ von den Sorgen und Anstrengungen des schulischen Alltags ab. Bezogen auf ein von Tyagunova und Breidenstein (2016, S. 100) aufgeführtes Kernmerkmal von „Unterricht“, die Akteure müssten davon überzeugt sein, in den entsprechenden Stunden etwas *lernen* zu können, zeigt sich in den Interviews eher Gegenteiliges. An die Stelle des Lernens tritt vielmehr das *Spielen* als ein wesentlicher Aspekt des beschriebenen Gegenhorizonts und gleichzeitiges Kriterium der fachlichen Relevanzmarkierung im System Schule.

„Also, wenn ich es mit bestimmten anderen Fächern vergleiche, ist es weniger wichtig. Nur so ist es eigentlich auch gut für den Körper und so, weil wir machen ja auch anstrengende Sachen und halt Sachen wie Mathematik und Deutsch, Englisch und so sind wichtiger, weil da lernt man ja was für das Leben und im Sport nicht unbedingt so viel für das Leben, sondern viel mehr für das Spielen und so“ (ESP_18_Sm, 7. Jhg.).

„Ja, da muss man nicht wirklich etwas lernen, da kann man auch größtenteils auch Spiele spielen und so“ (ESP_18_Sm, 7. Jhg.).

Sport als Moment einer außerschulischen Welt verschafft – in der Rahmung eines Schulfachs und dessen Stunden – paradoxerweise durch seine Verbindlichkeit im Schulalltag den Akteuren für kurze Zeit die Erfahrung und Illusion ihrer *Befreiung aus und von dem Schulalltag* zugleich. Die „Zerstreuung“ im Spiel verflüchtigt den Ernst des Lernens. Dass Sportstunden in einer resümierenden Sicht eines Schülers im Vergleich zu den Stunden in anderen Fächern letztendlich „ja jetzt eigentlich nur so zum Spaß da“ seien, kann angesichts des Gewichts der Konzepte „Abwechslung“ und „Befreiung“ in den Daten keine Verwunderung auslösen (ESP_12_Sm, 5. Jhg.).

4.2 | DISKURSE

In einer Position-Map sollen nach Clarke die wichtigsten Diskurspositionen innerhalb einer Situation erfasst werden, in der differente „soziale Welten“ differenter Akteure aufeinandertreffen. Die von uns herausgearbeiteten Konzepte unserer Interviewpartner*innen sind in der Clarkeschen Analyse daher zwar als wichtige „Elemente“ zu verstehen, die von Mitgliedern des Felds in die Situation der Sportstunde eingeführt und dort differenzbildend thematisiert werden. In der Situationsanalyse bildet die Bestimmung solcher „Elemente“ jedoch nur einen ersten Schritt zur Bestimmung der Bedeutung der von uns untersuchten Situation „Unterricht“. Denn Clarke befreift das in den Vollzugs- und Thematisierungspraktiken hinterlegte „Knowing“ der Akteure, also die von uns herausgearbeiteten Konzepte als ein Wissen, das in einem weiteren Schritt in einer *sprecher*innenunabhängigen* Analyse darzustellen ist. Sie begründet dies in der diskurstheoretischen Erweiterung der Grounded Theory im Anschluss an Foucault damit, dass die aus den Daten rekonstruierten Konzepte der Sprecher*innen als „Positionen in Diskursen“ (ebd., 2012,

S. 166) zu begreifen sind, die – mit Foucault gedacht – über das erkennende und wissende Subjekt hinausgreifen.¹¹ Als in Praktiken tradierte Formen kollektiven Wissens sind „Positionen in Diskursen“ zum Verständnis der Situation wiederum mit anderen „Positionen in Diskursen“ sowohl in Hinblick auf empirisch anzutreffende Aushandlungsprozesse als auch gedankenexperimentell zu kontrastieren. Auf diese Weise kann die Heterogenität des Möglichkeitsraums erfasst werden, in dem sich bestimmte diskursive Positionen und die aus ihnen hervorgehenden sozialen Welten situativ realisieren oder auch nicht.

In welchem Sprecher*innenunabhängigen narrativen oder historischen Diskurs, der über das Erkennen und Wissen der Interviewpartner*innen hinausreicht, ließen sich aber ihre Konzepte überhaupt verorten? Es fällt auf, dass sich in den Konzepten „Abwechslung“ und „Befreiung“ Dimensionen eines zentralen Gegenhorizonts wiederfinden, der für den schulkritischen Überbürdungsdiskurs des 19. Jahrhunderts typisch war. Die Interviewpartner*innen beklagen in ihren eigenen Worten ihre „Überbürdung“ durch ein schulisch erzwungenes und monotones Lernen in bestimmten Fächern, das ihnen im Übermaß Sitzen, Aufpassenmüssen, Schreiben und Nachdenken abverlangt. Sie wenden in ihren Differenzbildungen zwischen dem Schulfach Sport auf der einen Seite und den Fächern Deutsch, Englisch oder Mathematik auf der anderen Seite das Praktische gegen das Theoretische, das Bewegen gegen das Sitzen, das Machen gegen das Denken, die Erholung gegen die Belastung, das Spiel gegen das Leben, den Spaß gegen den Ernst und die Befreiung gegen den Zwang. Darin wiederholen sie Motive einer Schulkritik, deren Beginn in der historischen Forschung mit Lorinser (1836) markiert wird, die sich aber in der Phase der Etablierung des Diskurses breit gestreut in reformpädagogischen Schulprogrammatiken ebenso widerspiegelt wie in medizinischen und psychiatrischen Schulkritiken der Zeit. Im „Überbürdungsdiskurs“ des 19. Jahrhunderts zeigen sich geradezu leidenschaftliche Reaktionen auf die internen Moderneambivalenzen einer bürokratisierten Schule und ihres auf Wissenskommunikation fixierten Unterrichts (Eiben, 2015; Oelkers, 1998; Radkau, 2000; Whittaker, 2013). Dies führte zur Entstehung der Differenzordnung und Hierarchie zwischen *Lehrfächern* und *Erholungsfächern* – und das Schulfach „Turnen“ wurde in der Logik des Überbürdungsdiskurses im Rahmen körperpolitischer Verschiebungen gegen den tradierten Sinn für militärischen Drill des „Schüler-Körpers“ im Spießschen Turnen auf der Seite der Erholungsfächer verortet.¹² Die Differenz zwischen Lehr- und Erholungsfächern gewann in der Diskussionslinie zur *Rhythmisierung* des Schulalltags, die den Überbürdungsdiskurs begleitete, dann auch eine besondere Bedeutung. Die Anordnung der Fächer sollte den Schulalltag in

11 Zur Kritik der Rezeption Foucaults bei Clarke sei auf Diaz-Bone (2013) verwiesen.

12 Auch wenn der Körper in der Medizin längst zum Angriffspunkt moderner Rationalisierung und den damit einhergehenden Prozeduren seiner Vermessung geworden war, wurde er entgegen solcher Bestrebungen nicht der Logik eines theoriebasierten Weltzugangs in einem wissensvermittelnden Lehrfach „Gesundheit“ unterworfen. Letztendlich ging es nur um seine praktische Formung und Beanspruchung im Turnen. Das Spießsche Turnen war aber im Überbürdungsdiskurs selbst als schädigend in die Kritik geraten, da es in seinen Belastungsformen und Räumlichkeiten den Körper des Schülers in falscher Weise beanspruchte und gesundheitsabträglichen Bedingungen aussetzen würde. Erst mit der im Überbürdungsdiskurs einsetzenden und von Eiben (2015, S. 72) so benannten „Verschiebung in der Diskursivierung bewegter Körper“, die sich in der Forderung nach der Ergänzung des Turnens durch Spiele und „Bewegung an der frischen Luft“ abzeichnete, wurde die Grundlage eines „Erholungsfachs“ geschaffen.

einem schülergerechten Rhythmus im Wechsel von Belastung und Erholung zeitlich gestalten. Es waren aber nicht nur Turnstunden, sondern in funktionaler Äquivalenz beispielsweise auch Handarbeitsstunden Teil einer Reaktion auf den Überbürdungsvorwurf, die im Rhythmisierungsdenken Bedeutung erlangten:

„Der Leiter der Lübecker Ernestinenschule bewertete den Handarbeitsunterricht als ‚Erholung‘ und ordnete bei der Einführung eines Normallehrplans an seiner Schule an, diesen Unterricht zur ‚Erholung‘ der Schüler zwischen die ‚Lehrfächer‘ zu schieben, um einer ‚Überbürdung‘ der Schülerinnen entgegenzutreten“ (Ehrmann-Köpke, 2010, S. 320).

Man reagierte mit der Konstitution und Praktizierung bestimmter Schulfächer als Erholungsfächer auf die leidenschaftlich geführte Kritik der Medizin, der Pädagogik und der Psychiatrie an den schädigenden Wirkungen der Schule ihrer Zeit. In den Konzepten unserer Interviewpartner*innen spiegelt sich die im Überbürdungsdiskurs des 19. Jahrhunderts hervorgebrachte hierarchische Differenzordnung zwischen Lehr- und Erholungsfächern erneut insofern wider, als Erholungsfächer angesichts der dominanten Zweckbestimmung von Schule und der Hochschätzung der Lehrfächer den unter den Akteuren ebenso geschätzten wie aber zugleich „verächtlichen“ Eindruck erwecken müssen, sie seien „nur so zum Spaß da“.

Die Sichtweise der Interviewpartner*innen auf das soziale Geschehen in Sportstunden eröffnet die Möglichkeit, in ihren Konzepten eine sich in historisch sedimentierten Deutungsmustern von Schule reproduzierende Diskursposition des 19. Jahrhunderts, die Erholungsfächer gegen Lehrfächer ins Spiel bringt, zu rekonstruieren. Im Kontext des Gedankens, Situationen als Diskursarenen zu rekonstruieren, wird diese Möglichkeit aber erst dadurch interessant, dass sie sich in einer *relationalen Analyse*, d. h. im Vergleich mit anderen Diskurspositionen, als relevant für das Verständnis der Situation erweist. Es sind mehrere Diskurspositionen denkbar, die zum Vergleich herangezogen werden könnten. Nahe liegend wäre eine kontrastierende Diskursposition, in der eine Rahmentransformation von einem Erholungsfach zu einem Lehrfach gefordert wird. Sie findet sich beispielsweise dort, wo präskriptive Unterrichtstheorien den Diskurs bestimmen und Praktiken des Sitzens, Schreibens, Nachdenkens auch für das Schulfach Sport ins Spiel kommen.

Die Konstruktion des Schulfachs Sport als „Erholungsfach“ erhält ihre Relevanz aber auch im Vergleich mit einer ganz anderen Diskursposition, wenn man sie im Stil des Verfahrens von Clarke mit dem aktuellen neurowissenschaftlichen Diskurs zum Zusammenhang von Bewegung und Kognition konfrontiert, der das Fach weder als ein Erholungs- noch als ein Lehrfach konstruiert. Denn von einer Angst vor und einer Kritik an „intellektueller Überbürdung“ der Schüler*innen, wie sie noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts in den Diskussionen der Schulmedizin, der Psychiatrie oder der Reformpädagogik stark präsent war, ist im Gegenwartsdiskurs der Schulsportpädagogik nur noch wenig zu spüren. Zwar ist das Interesse an neurophysiologischen und -psychologischen Varianten der „physiologischen Pädagogik“ wieder erheblich gestiegen, aber in ihrem Namen legitimiert sich das Schulfach nicht über seinen entschulenden Erholungswert, sondern über eine

geradezu gegenläufige Hoffnung. Sie besteht darin, „Bewegung“ könne auf einer neurophysiologischen bzw. -psychologischen Ebene „Lehrfächer“ wie Mathematik, Deutsch oder Chemie in ihren Anstrengungen gezielt darin unterstützen, ihre Schüler*innen auf der Tiefenstruktur ihres Unterrichts *kognitiv* zu aktivieren. Bewegung wird in sportwissenschaftlichen Varianten des neurowissenschaftlichen Diskurses als inhaltsneutrales Universalinstrument einer Kognitions- und Konzentrationsförderung konstruiert (Jansen & Richter, 2016). Diese Konstruktion stellt Sportstunden in den Kontext einer auf Effektivität und Effizienz bezogenen, zweckrationalen Outputsteigerung solcher Schulfächer, die in der Fachhierarchie zwischen Erholungs- und Lehrfächern unstrittig oben stehen. Sportstunden sind daher in diesem Diskurs weder als Erholungsinselfen noch als Luxusvergnügen konzipiert, die sich eine kognitiv überbürdende Schule als schuleigenes Entschulungsprogramm zur Erhaltung des Wohlbefindens der Schüler*innen präventiv leistet. Sie sind funktional vielmehr als Stunden eines „Hilfsfachs“ in einer auf kognitive Leistungen ausgerichteten Schule gedacht, das einen menschenoptimierenden Beitrag zur Unterstützung der traditionellen Lehrfächer leisten soll, denen es selbst nicht zugehörig ist. Aus dieser zweckrationalen Konstitution wird nunmehr die schulische „Relevanz“ und „Besonderheit“ des Fachs Sport extrahiert.

4.3 | ZUSAMMENFASSUNG

Die Rede von der Gleichförmigkeit und Abwechslungsarmut der Fächer Mathematik, Deutsch oder Chemie verweist in den Konzepten der Interviewten auf die *Monotonie* der schulischen Routinen. Sie liegt, wie im Konzept der Abwechslung rekonstruiert, in der immer gleichen zeitlichen Strukturierung des Tagesablaufs durch den geregelten Wechsel von Unterrichtsstunden- und Pausenzeiten, von 45 Minuten Belastung und 5-20 Minuten Erholung. Lediglich der Einschub von „Erholungsfächern“ – deren Zeitstruktur selbst von angenehmen „Pausen“ durchzogen ist – in die zeitliche Strukturierung des schulischen Alltags bietet als Moment der Rhythmisierung eine Abwechslung vom „Unterricht“, dessen Konstitution den Praktiken der „Lehrfächer“ vorbehalten bleibt. Nur in den „Lehrfächern“ erledigen die Akteure ihren „Schülerjob“, da sie dort zu Schüler*innen und Lernarbeiter*innen subjektiviert und entsprechend „beschult“ werden. Die Monotonie des Schülerjobs liegt wiederum in der Wiederholung des immer Gleichen einer routinierten, distanzierten und pragmatischen Erledigung der Teilnahme am Unterricht. Denn Schüler und Schülerinnen, so Breidenstein, „gehen nicht in die Schule, um zu lernen, sondern *um ihren Job zu tun*. Dabei unterstellen sie allerdings (wie alle Beteiligten), *dass* im Unterricht gelernt wird. Die Annahme, dass dort gelernt wird, ist notwendig für die Veranstaltung von Unterricht – nur daraus bezieht sie Sinn und Legitimität“ (Breidenstein, 2006, S. 262). Auch wenn die Ausübung des Schülerjobs den Untersuchungen Breidensteins zufolge von Geschäftigkeit getragen ist und u. U. mit einem strategischen Sprechen erledigt wird, das irgendwie nach Physik oder Englisch klingt, so strengt er doch aufgrund seiner immer gleichen Rückgebundenheit an den Sinn und die Legitimität von Unterricht an: Denn „... dann lerne ich und lerne ich und lerne ich.“

Abwechslung und Befreiung vom Unterricht in den Lehrfächern bieten dagegen Stunden im „Erholungsfach“ Sport, die nur punktuell, aber nicht durchgehend abverlangen, dem auf Dauer gestellten Anspruch, etwas lernen zu müssen, zu genügen. Die Garantie der Lern- und somit

der Unterrichtsfreiheit, wenn nicht sogar der Schulfreiheit wird, überspitzt gesagt, von den Interviewpartner*innen zur fachlichen Zielmarke, Voraussetzung und zum Vollzugsmerkmal des Schulfachs Sport erklärt, dessen Sinn und Legitimität paradoxerweise darin zu bestehen scheint, Schule zu entschulen. Sportstunden verlangen nicht mehr als eine recht diffuse Teilhabe am „Sport“ dieser Stunden und bieten ausreichend Gelegenheit zum privaten Austausch. Auch in Sportstunden erledigt man vermutlich abgeklärt, routiniert und pragmatisch einen „Job“, nämlich den „Sportlerjob“, und bewegt sich so, dass es irgendwie nach Sport aussieht. Aber Sportstunden subjektivieren in der Sicht unserer Interviewpartner*innen keine Lernarbeiter*innen, sondern Freizeitakteure.

5 | FAZIT UND AUSBLICK

Es wäre ein grundlegender Irrtum, die Verallgemeinerung der Erkenntnis dieses Beitrags darin zu sehen, dass Sportstunden generell keine Unterrichtsstunden oder sogar Schulstunden seien. Jede Aufregung über eine solche Feststellung wäre verfrüht. Selbst wenn man einer Prämisse der praxeologischen Unterrichtstheorie Breidensteins (2006, S. 88) folgen wollte, dass die Akteure sozialer Vollzugspraktiken selbst darüber entscheiden, ob in ihren Augen in Sportstunden „Unterricht“ stattfindet oder nicht, folgt für unser Untersuchungsinteresse erst einmal nur, dass wir auf einen Akteur gestoßen sind, dessen Konzepte und Abgrenzungspraktiken es nahelegen, das soziale Geschehen in Sportstunden als Konstitutionsgeschehen einer Gegenwelt zur Welt des „Unterrichts“ zu verstehen, deren Hervorbringung den „Lehrfächern“ vorbehalten bleibt. Das Generalisierungspotenzial der Untersuchung liegt daher allein darin, dass sich am Material ein *Akteurstypus* herausbildet, dessen Konzepte Dimensionen eines Gegenhorizonts implizieren, die es ihm ermöglichen, das Geschehen in Sportstunden dem „außerunterrichtlichen“ Tätigkeitshorizont des „Sportmachens“ zuzuordnen und die „Entschulung“ des Schulalltags als paradoxe Kernaufgabe eines Schulfachs Sport zu begreifen.

Alles in allem erweitern die Ergebnisse der Studie schon zu diesem Zeitpunkt den Blick auf das soziale Geschehen in Sportstunden, wenn auch nicht durch wirklich überraschende oder spektakuläre Erkenntnisse. Es mehren sich die längst vorliegenden Hinweise darauf, dass sich im sozialen Geschehen von Sportstunden zwar in einem weiten Sinn eine Teilhabe an einem spielerisch verstandenen Sport konstituiert, wobei die Teilnahme an einem Geschehen, das als „Unterricht“ zu verstehen ist, u. U. eine Fehlanzeige bleibt.

Man darf daher vielleicht im Stil einer Arbeitshypothese im Sinn einer stark begründeten Vermutung sagen: Die alltagssprachliche oder auch die im gegenwärtigen Kompetenzdiskurs und der Schülerforschung ungeprüft geführte Rede von „Sportunterricht“ und von „Schüler*innen“ operiert mit einer Normalitätsunterstellung, die im Kontext der unterrichtsbezogenen Konstitutionsforschung, die auf Distanz zu den normativen Gelingenserwartungen und -behauptungen in sportdidaktischen Konzepten und Alltagsüberzeugungen von Lehrkräften geht, nicht vorbehaltlos bestätigt werden kann. In unserer Studie zeigt sich ein Fachverständnis der befragten Akteure, das in Sportstunden vieles, jedoch wenig „Unterrichtskonstitutives“ sieht. Dabei ist

das Unterrichtsverständnis der Interviewten an Thematisierungspraktiken und Formate des Schreibens, Sitzens, Aufpassen-Müssens oder Nachdenkens gebunden, die sie als strukturelle Elemente von Unterricht in Sportstunden nur selten, unsystematisch und wenn, dann störend, antreffen.¹³ Dies führt zu einer ambivalenten Haltung dem Fach gegenüber. Es wird zwar als „Erholungsfach“ sehr geschätzt. Man geht aber eigentlich in die Schule, um dort seinen Schülerjob zu erledigen. Die damit einhergehende „berufsrollenförmige“ Haltung als Folge der Restriktivität des Interaktionsraums „Unterricht“ gewinnt nur daraus ihren Sinn und ihre Legitimität, dass man im Unterricht der Lehrfächer durch kognitive Weltzugänge nicht nur etwas „über das Leben“ lernen *kann*, sondern etwas lernen *muss*. Aus diesem Legitimationsrahmen fällt das Schulfach Sport heraus und ist daher bei aller Wertschätzung doch nur „zum Spaß“ da – also möglicherweise auch verzichtbar.

Wir kommen abschließend zum Ausblick. In unserer Studie haben wir uns noch, ebenso wie Breidenstein in seinen Untersuchungen zum Schülerjob (2006), auf die Rekonstruktion nur einer Akteursperspektive und der ihr möglicherweise korrespondierenden sprecher*innenunabhängigen Diskursposition beschränkt. Wir stehen daher noch am Anfang einer „Situationsanalyse“ von Sportstunden und sind weit davon entfernt, Clarkesche Ansprüche zu erfüllen. Denn wir können zum gegenwärtigen Zeitpunkt erst Teileinsichten zur Beantwortung der Frage beitragen, wie es *empirisch* um die Konstitution von Unterricht im sozialen Geschehen von Sportstunden bestellt ist. Zur Verfertigung eines Gesamtbildes bedarf es dringend an gegenwärtig noch fehlenden *relationalen Analysen*, in denen alle relevanten Elemente der Situation und alle diskursiv relevanten Akteurspositionen erfasst werden. Erst wenn diese vorliegen, wird man auch über ein differenzierteres Wissen darüber verfügen, was und vor allem *wie* Sportstunden als situative Diskursarenen und/oder Bühnen der Aufführung von Allianzen etwas dazu beitragen, den Sonderstatus des Fachs als eines Erholungsfachs im Alltag der Schule hervorzubringen, zu erhalten, zu hybridisieren oder zu transformieren.

13 Rückbezogen auf die hier zugrunde liegende empirische Studie ergeben sich aus dieser Sichtweise äußerst interessante Analysen hinsichtlich des vorliegenden Datenmaterials; nämlich bezogen auf die Frage, wie die Akteure jene Prozesse und Wirkungen beschreiben, die mit der Implementation reflexiver Praktiken in Sportstunden und damit dem Versuch der Entwicklung von „Unterricht“ im Fach Sport einhergehen.

LITERATUR

- Balz, E. (2014). Katharsis als pädagogische Perspektive? Ein Plädoyer für bewussten Bewegungsausgleich. *Sportunterricht*, 63 (7), 201-206.
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.). (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Both, G. (2015). Praktiken kartografieren. Was bringt Clarkes Situational Analysis für Praxeografien? In R. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 197-214). Wiesbaden: Springer VS.
- 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. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. *Sport und Gesellschaft*, 3, 151-174.
- Caruso, M. (2011). Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. (2013). Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. In W. Meseth, M. Proske und F.-O. Radtke (Hrsg.). (2011), *Theorien über Unterricht* (S. 158-173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, ZISU 1.
- Diaz-Bone, R. (2013). Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? (Review Essay) *FQS*, 14 (1), Art. 11.
- Ehrmann-Köpke, B. (2010). „Demonstrativer Müßiggang“ oder „rastlose Tätigkeit“? Handarbeitende Frauen im hansestädtischen Bürgertum des 19. Jahrhunderts. Münster: Waxmann.
- Eiben, J. (2015). *Das Subjekt des Fußballs. Eine Geschichte bewegter Körper im Kaiserreich*. Bielefeld: transcript.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler. Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 63-76.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht. Zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. Sankt Augustin: Academia.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (2016a). Kein gemeinsamer Nenner – Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In Dies. (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 225-248). Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2008). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (Nachdruck der 2., korrigierte Auflage). Bern: Huber (Orig. 1967).
- Jansen, P. & Richter, S. (2016). *Macht Bewegung wirklich schlau? Zum Verhältnis von Bewegung und Kognition*. Bern: Hogrefe.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Kieserling, A. (2004). *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.). (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Lorinser, C. I. (1836). Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. *Medizinische Zeitung* (hrsg. von dem Verein für Heilkunde in Preussen), (5) 1, 1-4.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbe-griff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Mead, G. H. (1987). Der Unterricht und seine psychologischen Implikationen im Hinblick auf einen sozialen Begriff des Bewußtseins. In H. Joas (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze* (S. 462-472) (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011a). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223-241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (1998). Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In Ph. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.), *Physiologie und industrielle Gesellschaft – Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 245-285). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2000). Anmerkung zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 166-185). Weinheim: Beltz.
- Prange, K (1998). *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 796-814.
- Proske, M. (2015). Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 15-31). Münster: Waxmann.
- Radkau, J. (2000). *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*. München: Econ-Ullstein-List-Verlag.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 291-307.
- Reh, S. & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die „Sache“ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 103-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995). *Sport unterrichten*. (2. unveränderte Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 3-20.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51-61.
- Schirlbauer, A. (2002). Lob der Distanz. Bemerkungen zum Mußecharakter von Schule. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Lob der Schule* (S. 51-60). Wien: WUV.
- Tyagunova, T. & Breidenstein, G. (2016). „Was ist Unterricht?“ – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 77-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzel, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Whittaker, G. (2013). *Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880-1918*. Göttingen: V&R unipress.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (2), 65-88.