

SPORTUNTERRICHT ALS KONJUNKTIVER ERFAHRUNGSRAUM. REKONSTRUKTION KOLLEKTIVER ORIENTIERUNGEN ZUM SPORTUNTERRICHT VON SCHÜLER_INNEN IM 7. SCHULJAHR

von Benjamin Zander

ZUSAMMENFASSUNG | Im Beitrag werden über den Einsatz von Gruppendiskussionen und dokumentarischer Methode die beiden Forschungsfragen untersucht, welche gruppenspezifischen Orientierungsmuster Schüler_innen des 7. Schuljahrs in Bezug auf ihren Sportunterricht zeigen und welche gruppenübergreifenden Orientierungsmuster der befragten Schüler_innen auf Strukturen des Sportunterrichts als einem konjunktiven Erfahrungsraum verweisen. Als Ergebnis lassen sich acht gruppenspezifische Orientierungsmuster rekonstruieren und zu einem sport-, schul- und peerbezogenen Typ verallgemeinern. Aus Sicht der befragten Schüler_innen kann der Sportunterricht als ein konjunktiver Erfahrungsraum bestimmt werden, der anhand gruppenübergreifender Orientierungsmuster drei Erlebnisstrukturen aufweist. Sportunterricht als (1) schulisch verordnetes Sporttreiben, (2) Verwertung vorhandener Handlungsressourcen und (3) multimodale Gruppeninteraktion.

Schlüsselwörter: Sportunterricht, Schüler_innenforschung, dokumentarische Methode

PHYSICAL EDUCATION AS CONJUNCTIVE SPACE OF EXPERIENCE. RECONSTRUCTION OF COLLECTIVE ORIENTATIONS OF 7TH GRADE STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT | With the help of group discussions and the documentary method, the two following research questions are going to be investigated in this article: which group-specific orientation patterns show pupils of 7th grade in relation to their physical education and which cross-group orientation patterns of the surveyed pupils refer to structures of physical education as a conjunctive experiential space? As a result, eight group-specific orientation patterns can be reconstructed that can, further, be generalized into a sport-, school-, and peer-related type. From the perspective of the interviewed students, physical education can be determined as conjunctive space of experience which demonstrates three different structures in relation to the group-crossing orientation patterns. Physical education as (1) school-prescribed sports activities, (2) utilization of existing practical resources and (3) multimodal group interaction.

Key Words: Physical education, student research, documentary method

SPORTUNTERRICHT ALS KONJUNKTIVER ERFAHRUNGSRAUM. REKONSTRUKTION KOLLEKTIVER ORIENTIERUNGEN ZUM SPORTUNTERRICHT VON SCHÜLER_INNEN IM 7. SCHULJAHR

1 | EINLEITUNG

Schüler_innen entwickeln im Laufe der Schulzeit verschiedene Handlungsstrategien, die es ihnen ermöglichen, am Sportunterricht teilzuhaben und auch schwierige, belastende und widersprüchliche Situationen entweder zu lösen oder möglichst unbeschadet zu überstehen (Bräutigam, 2011, S. 82). Das am Beispiel von Handlungsstrategien angerissene Thema einer Ko-Konstruktion von Unterricht durch Schüler_innen wurde von der sportpädagogischen Schüler_innenforschung differenziert aufgearbeitet (vgl. u. a. Kamper, 2015; Miethling & Krieger, 2004). Der seit den 1980er-Jahren zunehmende Fokus auf den Unterrichtsalltag und die Hinwendung zu den Unterrichtsbeteiligten als Handlungssubjekte öffnete den Blick für die Vielfalt des Schüler_innenhandelns (vgl. z. B. Bräutigam, 2011; Miethling, 1998; Theis, 2010), während zugleich die Erforschung kollektiv geteilter Wissensbestände von Schüler_innen über das Handlungsgeschehen aus dem Blick geriet, wie z. B. in Form kollektiver Orientierungen von Schüler_innengruppen.

Vor dem Hintergrund dieser Leerstelle werden im vorliegenden Beitrag die beiden Forschungsfragen untersucht, welche gruppenspezifischen Orientierungen Schüler_innen des 7. Schuljahrs in Bezug auf ihren Sportunterricht zeigen und welche gruppenübergreifenden Orientierungen der befragten Schüler_innen auf einen konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack, 2017) verweisen. Der Fokus auf kollektiv von Gruppen geteilte Orientierungen wird gelegt, da angenommen werden kann, dass sie als handlungsleitendes Wissen in entscheidendem Maße die Ko-Konstruktion von Unterricht bedingen. Den Sportunterricht als konjunktiven Erfahrungsraum in seinen sozial geteilten Erlebnisstrukturen zu rekonstruieren, ist für die Untersuchung von zentraler Bedeutung, da nur so die Genese dieser kollektiven Orientierungen deutlich wird. Ausgehend von theoretischen Überlegungen einer praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017), werden im Beitrag die gruppenspezifischen und gruppenübergreifenden Orientierungen mit den Erlebnisstrukturen des unterrichtlichen Erfahrungsraums von Schüler_innen des 7. Schuljahrs, verbunden in einer Typologie, dargelegt. Abschließend wird diskutiert, inwieweit diese Typologie die sportpädagogische Schüler_innen- und Unterrichtsforschung bereichern kann.

2 | THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN UND FORSCHUNGSSTAND

Unter Bezugnahme auf theoretische Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) lässt sich der Blick auf die Herstellungs- und Vollzugspraxis des Sportunterrichts richten und ein darin enthaltenes explizites und implizites Wissen auf einer kommunikativen bzw. konjunktiven Sinnenebene analytisch unterscheiden. Beide Wissensbestände haben für Unterrichtsbeteiligte handlungsorientierendes Potenzial und gehen einher mit verschiedenen Modi der Verständigung bzw. Interaktion zwischen den Akteur_innen. Die Unterscheidung und das Zusammenspiel der bei-

den Wissensbestände kann mit den Unterkategorien „Orientierungsschema“ und „Orientierungsrahmen“ innerhalb der Oberkategorie „Orientierungsmuster“ gefasst werden (Bohnsack, 2012, S. 119ff.). Die kommunikative Sinnebene bezieht sich auf lexikalisches und damit auch gruppenübergreifendes sowie kontextunabhängiges Wissen über z. B. die soziale Rolle von Schüler_innen innerhalb der Institution Schule, während die konjunktive Sinnebene auf existenzielle Erfahrungszusammenhänge und ein fallspezifisches Wissen verweist (z. B. den Unterrichtsalltag von Schüler_in XY am Gymnasium XY im Stadtteil XY). Das explizite Wissen auf der kommunikativen Sinnebene ist den Akteur_innen als Orientierungsschema u. a. in Form normativer Erwartungen bewusst zugänglich. Das implizite Wissen auf der konjunktiven Sinnebene ist nur bedingt gedanklich verfügbar und wird als inkorporierter Orientierungsrahmen im Modus Operandi der Akteur_innen sichtbar. Ausgehend von dieser Wissensdifferenzierung, sollen im vorliegenden Beitrag gruppen- und jahrgangsspezifische Orientierungsmuster zum Sportunterricht von Schüler_innenkollektiven untersucht werden (Kap. 4).

Für eine kollektivzentrierte Untersuchung der wissensbasierten Herstellungs- und Vollzugspraxis des Sportunterrichts kann aus der praxeologischen Wissenssoziologie die Kategorie des „konjunktiven Erfahrungsraums“ aufgegriffen werden, da er auf Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens und der Sozialisationsgeschichte von Akteur_innen verweist (Bohnsack, 2010, S. 111). Konjunktive Erfahrungsräume lassen sich auf den drei Ebenen Gesellschaft, Organisation und Interaktion/Gruppe identifizieren (Bohnsack, 2017, S. 117ff.). Sie sind auf der Grundlage kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände durch eine Doppelstruktur gekennzeichnet und auf dasjenige Erfahrungswissen bezogen, das kollektivspezifisch einerseits die Konstruktion und Verwendung der beiden Wissensbestände und andererseits den Umgang mit dem komplexen Verhältnis der Wissensbestände zueinander umfasst. Die Komplexität des Verhältnisses resultiert aus der prinzipiellen Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Handlungslogik bzw. aus der Spannung zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen (Bohnsack, 2017, 102ff.). Dieser komplex gefasste Blick auf den Sportunterricht kann Gemeinsamkeiten einzelner Schüler_innenkollektive erfassen und dabei z. B. das kollektive Wissen über den Umgang mit schul- und sporttypischen Normen in einer zweckrationalen und habituellen Logik unterscheiden. Insbesondere in der Schule ist aufgrund spezialisierter Rollenanforderungen von einer Spannung zwischen rollenförmigem und habituellem Handeln auszugehen (Streblov, 2005, S. 37ff.). Diese Spannung kann entstehen, wenn der konjunktive mit dem kommunikativen Sinn schlecht zu vereinbaren ist oder sich widerspricht, wie im weiteren Verlauf des Beitrags empirisch gezeigt werden soll (Kap. 4).

Ein konjunktiver Erfahrungsraum dokumentiert sich in vielfältigen und weitreichenden Formen der praktisch-habituellen Übereinstimmung von Akteur_innen, jenseits ihres theoretischen Erkennens und ihrer kommunikativen Absichten (z. B. in Form ähnlicher Praktiken, Handlungs-, Denk- oder Sprachstile). In einem kollektiv geteilten Erfahrungsraum vollzieht sich die Interaktion als unmittelbares intuitiv-praktisches Verstehen, während sie bei nichtgeteilten Erfahrungsräumen auf kommunikative Verständigung der im Sinne rationaler Abstraktions- und Interpretationsleistungen Akteur_innen angewiesen ist (Bohnsack, 2010, S. 59f.). Das konjunktive Erfahrungswissen ist dabei wie der Orientierungsrahmen im engeren Sinne nicht kausal an soziale Zugehörigkeiten

oder ein gruppenhaftes Zusammenleben gebunden, sondern an die Teilhabe an einem existenziellen Erlebniszusammenhang (Bohnsack, 2010, S. 61ff.). Auch Unterricht kann einen derartigen Erlebniszusammenhang bieten und konjunktiver Erfahrungsraum sein:

„Als konjunktiver Erfahrungsraum wird ‚Unterricht‘ von den Beteiligten als fraglos vertraut und selbstverständlich vorausgesetzt und zugleich auch von den Schüler_innen als Ko-Konstrukteuren ihres Unterrichts nach präreflexiven generativen Mustern immer wieder neu erzeugt und modifiziert“ (Schierz, Messmer & Wenholt, 2008, S. 167).

Sportunterricht lässt sich als Fachunterricht zwar, formal betrachtet, als konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnen, jedoch kann man nicht im Vornhinein für die Schüler_innen unterstellen, dass er erfahrungsrelevant wird und für sie mehr als ein „Anwesenheitsraum“ ist (Bonnet, 2009, S. 225). Um als konjunktiver Erfahrungsraum von Schüler_innen zu gelten, bedarf der Sportunterricht eines existenziellen Erlebniszusammenhangs, den es im vorliegenden Beitrag empirisch zu rekonstruieren gilt (Kap. 4.2.2).

In der Schule können prinzipiell mehrere, sich gegenseitig überlagernde, konjunktive Erfahrungsräume identifiziert werden (Nohl, 2010). Sozialisierungstheoretisch betrachtet, sind Schüler_innen das Ergebnis einer vielschichtigen Erfahrungsgeschichte, die sich innerhalb eines vorgegebenen historisch-gesellschaftlichen Zusammenhangs auch aus der mehrdimensionalen Relation zu mehreren konjunktiven Erfahrungsräumen ergibt und die Genese sportunterrichtlicher Orientierungsmuster bzw. seiner Figur und Komponenten mitbegründet. Während das Orientierungswissen in den privaten Bezugsgruppen Familie und Peergroup i. d. R. unproblematisch greift (Bittlingmayer, 2006, S. 42f.), kann es innerhalb öffentlich organisierter Bezugsgruppen wie Schule aufgrund der Konstellationen unterschiedlicher Erfahrungsräume auch zu konflikthafter und diskriminierender Formen im Handeln führen (Nohl, 2010, S. 195ff.). Für eine Untersuchung des Sportunterrichts in Bezug auf unterschiedliche Erfahrungsräume und ihre Konstellationen können die in der sportpädagogischen Schüler_innenforschung (Bräutigam, 2011) bekannten Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen sowie leistungsstarken und -schwachen Heranwachsenden als heuristische Anhaltspunkte berücksichtigt werden. Im vorliegenden Beitrag wird zudem mit dem Fokus auf Schüler_innen im 7. Schuljahr eine Lebensphase mit angesprochen, die u. a. durch den Eintritt der Heranwachsenden in die Pubertät mit ihren diversen körperlichen Entwicklungen (Göppel, 2011) auch mit Veränderungen im Sportverhalten, einhergehen kann. Zumindest lassen sich im organisierten Vereinssport erste Einbrüche in der Partizipation verzeichnen (Mutz & Burrmann, 2015), was aber für den Sportunterricht noch nicht differenziert untersucht wurde. Im Jugendalter dürften v. a. über die Peergroups unterschiedliche Orientierungsmuster aus verschiedenen Erfahrungsräumen in der Schule aktualisiert werden, da sie sowohl außer- und innerhalb der Schule entstehen und sich ihr Aktionsfeld sowohl außer- als auch innerhalb der Schule befindet (Zinnecker, 2008). Die mehrdimensionale Verbindung konjunktiver Erfahrungsräume geht für Akteur_innen auch mit der Notwendigkeit einer Vereinbarung von Wissensbeständen einher, die in ihrer Sinn- und Soziogenese auf differente soziale Kontexten verweisen, was im Folgenden näher für die Herstellungs- und Voll-

zugspraxis des Sportunterrichts erläutert wird. Hierzu wird die zweifache Forderung einer Passung aufgegriffen, die Scherler (2008, S. 19) als dialektische Denkfigur seiner Unterrichtslehre zugrunde legt: „Schüler_innen müssen sich der Schule anpassen, und Schule muss sich den Schüler_innen anpassen!“ Im vorliegenden Beitrag wird die (sport-)didaktische Grundfrage einer Passung nicht als Forderung für das Gelingen guten Unterrichts verstanden, sondern deskriptiv gewendet als relationale Perspektive genutzt, um zentrale Bedingungen für die Herstellungs- und Vollzugspraxis des Sportunterrichts zu identifizieren. Hierzu wird angenommen, dass alle Heranwachsenden durch Schule aufgefordert sind, ihren Job als Schüler_in zu machen (Breidenstein, 2006). Schüler_innen lernen folglich die Ko-Konstruktion von Unterricht, wobei aus dem Zusammenspiel primärer und sekundärer Sozialisation (Helsper, Kramer & Thiersch, 2014) kollektivspezifische Resultate einer kulturellen Passung zwischen den Handlungsanforderungen des Sportunterrichts mit den außerschulisch erworbenen Orientierungsmustern der Schüler_innen zu erwarten sind. In diesem Zusammenhang lässt sich zudem annehmen, dass die Herstellung und Form der Passung nicht nur in Abhängigkeit von spezifischen Schüler_innenkollektiven, sondern auch von den jeweils spezifischen Anforderungen auf der Vorder- und Hinterbühne des Unterrichts variieren (Wagner-Willi, 2005).

Den Theorieteil abschließend, wird nun unter Bezugnahme auf bereits vorliegende Erkenntnisse sportpädagogischer Forschung begründet, warum der Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum besonders von sportiven und schulischen Orientierungen geprägt sein dürfte. Nicht nur für die bildungspolitische Legitimation sowie schul- und fachkulturelle Stellung des Sportunterrichts ist relevant, dass Heranwachsende sportbezogene Kompetenzen nicht nur in der Schule, sondern vor allem außerhalb von ihr erwerben (Kurz, 2010). Schüler_innen bestätigen mehrheitlich, dass sie im Sportunterricht von ihren sportlichen Vorerfahrungen profitieren (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006), was vermuten lässt, dass der außerschulische Sport auf das Handeln im Unterricht orientierend wirkt. Vor dem Hintergrund ungleicher Vorerfahrungen dürften z. B. sozial benachteiligte Jugendliche (Albert, 2017) eine kollektivspezifische Passung zum Sportunterricht erzeugen. Mit Blick auf die Herstellungs- und Vollzugspraxis des Sportunterrichts werden, empirisch betrachtet (Wolff, 2017), bei allen Unterrichtsbeteiligten neben sportiven vor allem auch schulische Orientierungen aktualisiert. Sport wird unter bestimmten schulischen Bedingungen (u. a. Verpflichtung, Notengebung) zu einem Schulfach, das mit Blick auf seinen gesamten Stundenumfang im Rahmen einer Schulkarriere zwar im Vergleich mit den anderen Unterrichtsfächern groß ist, jedoch zugleich den Status eines Nebenfachs innehat. Zugleich lassen sich noch Schulstufenunterschiede vermuten. So wird in der Sekundarstufe I das eher spielerische Sich-Bewegen der Primarstufe zunehmend mehr in einen Vollzug von Sportarten überführt. Zudem ergeben sich durch eine leistungsbezogene und sozialstrukturelle Selektion der Schüler_innenschaft schulformspezifische Bedingungen für den Sportunterricht, z. B. lassen sich aus Schüler_innenperspektive deutliche Unterschiede im Sportunterricht an Hauptschulen und Gymnasien in Form einer emotions- bzw. leistungsfokussierten Ausrichtung aufzeigen (Theis, 2010). Welche sportiven und schulischen Orientierungen von Schüler_innen im 7. Schuljahr im Sportunterricht unterschiedlicher Schulformen relevant werden und inwieweit diese in einem konjunktiven Erfahrungsraum aufgehen, wird im vorliegenden Beitrag empirisch untersucht.

3 | SAMPLING, DATENERHEBUNG UND -AUSWERTUNG

Für den Beitrag werden Daten aus einem DFG-geförderten Forschungsprojekt genutzt, in dem Gruppendiskussionen geführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.¹

3.1 | DATENERHEBUNG

Gruppendiskussionen, die unter Bezugnahme auf die Methodologie dokumentarischer Interpretation geführt werden, sind als Interaktions- und Kommunikationsprozesse zu verstehen, die in ihrem regelhaften Ablauf auf gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen verweisen (vgl. Schäffer, 2011, S. 76). Das für das Verfahren zentrale Merkmal der Selbstläufigkeit ist dann gegeben, wenn sich die Gruppe der Diskutant_innen ihres Relevanzsystems in Erzählungen und Beschreibungen versichert und (vorrangig) nicht die Relevanzen der Diskussionsleiter_innen bearbeitet (Schäffer, 2011, S. 76).² Alle Gruppen bekamen zu Beginn der Diskussion die gleiche Ausgangsfrage gestellt, wie sie zur Gruppe geworden sind. Mit dieser Frage sollte herausgefunden werden, wie die Gruppenmitglieder miteinander verbunden sind (z. B. über sportliche Aktivitäten). Immanent anknüpfend an diese Frage wurde für den weiteren Verlauf der Diskussion der erzählgenerierende Grundreiz, bezogen auf die zentralen Aktivitäten der Gruppe, gesetzt. Hierbei war das Anliegen, schulische und außerschulische Aktivitäten der Gruppen zu erfragen. Im weiteren Verlauf der Diskussion sprach die Gruppe zudem über selbstinitiierte, aber auch vorgegebene (Leitfaden) Themen.³ Spätestens dann wurde auch über Schulsport und Sportunterricht gesprochen.

3.2 | DATENAUSWERTUNG

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgt nach der dokumentarischen Methode in vier Schritten (Bohnsack, 2010, S. 34ff.): 1. Wurden alle Gruppendiskussionen nach entsprechenden Richtlinien⁴ transkribiert und ihr thematischer Verlauf paraphrasiert. 2. Wurden einzelne Passagen als Analyseeinheiten nach bestimmten Kriterien⁵ ausgewählt und eine formulierende Interpretation erstellt, die auf den kommunikativ-generalisierten Sinngehalt der Orientierungsschemata

1 Das Projekt Sportive Orientierungen und Körperkulturen von jugendlichen Migrantinnen und Migranten im Spannungsfeld von Lebenswelt und Schule wurde im Zeitraum von 2014 bis 2017 an der TU Dortmund unter der Leitung von Prof. Dr. Jörg Thiele, Prof. Dr. Michael Meuser und Prof. Dr. Ulrike Burrmann durchgeführt. Für wertvolle Hinweise zur Verbesserung des Beitrags danke ich dem Projektteam und den beiden anonymen Gutachter_innen.

2 Zur praktischen Vorbereitung und Durchführung derartiger Gruppendiskussionen sind bestimmte methodische Maßnahmen einzuhalten (Bohnsack, 2010, S. 208ff.).

3 Weitere Leitthemen waren u. a. Körper-, Geschlechter- und Schönheitsvorstellungen.

4 Die Transkripte basieren auf Richtlinien, die für die dokumentarische Methode entwickelt wurden (vgl. Bohnsack, 2010, S. 236f.). „@“ steht für Lachen. Die Schüler_innen sind mit einer Kombination von großen und kleinen, das Geschlecht anzeigenden Buchstaben markiert („Aw“ steht für Schülerin A), die Diskussionsleiterin und der Diskussionsleiter sind mit „Y1“ und „Y2“ bezeichnet. Bei allen genannten Namen handelt es sich um Anonymisierungen. Auslassungen in den Zitaten werden so [...] markiert.

5 Die Analyseeinheit „Passage“ wird unter formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten bestimmt (Przyborski, 2004, S. 50ff.). Kriterien für ihre Bestimmung und Auswahl sind: Eingangspassagen, die über die Rahmung des vorgegebenen Themas durch die jeweilige Gruppe Auskunft geben; Passagen mit hoher interaktiver und/oder metaphorischer Dichte, die verdeutlichen, dass die Gruppe über für sie besonders relevante Themen redet, die in einem engen Zusammenhang mit den „Erlebniszentren“ der Gruppe stehen und anhand von „Fokussierungsmetaphern“ identifiziert werden (Bohnsack, 2010, S. 138); Passagen zur Praxis des Sportunterrichts (v. a. Erzählungen und Beschreibungen), die vor dem Hintergrund der Fragestellung des Forschungsvorhabens inhaltlich relevant sind; Passagen, die für einen thematischen Vergleich der Diskussionen von Bedeutung sind.

bezogen ist. 3. Wurde für dieselben Passagen eine reflektierende Interpretation (z. T. im Rahmen von Interpretationswerkstätten) verfasst, die eine sequenzanalytische Rekonstruktion des Orientierungsrahmens zum Gegenstand hat. Hierbei ist besonders relevant, wie die Gruppe ein spezifisches Thema behandelt, was v. a. über die Diskursorganisation zum Ausdruck kommt. 4. Wurden über fallinterne und -übergreifende Vergleiche fallspezifische Orientierungsmuster rekonstruiert. Diese vergleichende Analyse ist für die dokumentarische Methode wesentlich. Sie mündet in sinn- und anschließend auch in soziogenetischen Typen.

3.3 | SAMPLING

In der vorliegenden Studie wurden 16 Gruppen von Schüler_innen des 7. Schuljahrs (N = 71) auf Basis ihrer Selbstdefinition als befreundete und auch außerschulisch aktive Peergroups befragt.⁶ Der Zugang und die Rekrutierung der Gruppen fand über Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen statt, wo auch die ca. 90-minütigen Diskussionen durchgeführt wurden. Unter Berücksichtigung der besonders einschlägigen Befunde zur sozialstrukturellen Differenzierung jugendlicher Sportengagements (Mutz & Burrmann, 2015) wurden Diskussionen mit weiblichen und männlichen Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund an Gymnasien und Hauptschulen durchgeführt (vgl. Tab. 1), um auch einer möglichen geschlechts-, herkunfts- und schulformspezifischen Rahmung sportunterrichtlicher Orientierungsmuster Rechnung zu tragen. Eine Gruppe bestand aus mindestens drei Schüler_innen, wobei gezielt mehrere Gruppen an unterschiedlichen Schulen befragt wurden, um auch Einblicke in spezifische Schulkulturen (z. B. konfessionelles Mädchen-gymnasium) und ihre Jahrgangs- bzw. Klassenkontexte zu erhalten.⁷

Tab. 1: Sample, differenziert nach verschiedenen Merkmalen

Gruppe	Schule	Schulform	Anzahl	Verein	Alter	Geschlecht	Migration
1	A	HS	5	2	12-14	M	4
2	A	HS	5	1	12-15	W	3
3	A	HS	3	1	12-15	M	2
4	B	GYM	6	4	12-13	W	3
5	B	GYM	4	3	12-13	M	1
6	C	GYM	5	5	12-13	W	3
7	B	GYM	5	5	12-13	W	2
8	C	GYM	4	3	12-13	W	1
9	D	HS	5	0	12-14	3m / 2w	5
10	D	HS	3	0	14	W	2
11	D	HS	6	0	13-16	1m / 5w	5
12	E	GYM	4	4	12-13	2m / 2w	1
13	F	HS	6	1	13-14	M	6
14	F	HS	4	1	13-14	W	4
15	G	GYM	3	0	12	W	3
16	G	GYM	4	4	12	W	0

6 Eine Schülerin hat zweimal teilgenommen, weshalb die Anzahl der befragten Heranwachsenden nicht identisch mit der Anzahl der Diskutant_innen ist.

7 Diese Informationen wurden von Schüler_innen in einem Kurzfragebogen nach der Gruppendiskussion angegeben oder während des Gesprächs erzählt.

Bezogen auf die außerschulischen Aktivitäten der befragten Schüler_innen, kann das Sample als sportaffin bezeichnet werden, da nur zwei Schülerinnen der Gruppe 10 explizit angeben, in ihrer Freizeit überhaupt nicht sportlich aktiv zu sein. Schüler_innen vom Gymnasium sind besonders häufig in den Vereinssport involviert bei zugleich niedrigen Drop-out-Raten.

4 | ERSTE ERGEBNISSE DER SINNGENETISCHEN TYPENBILDUNG

Es werden nun erst die gruppenspezifischen und dann die gruppenübergreifenden Orientierungsmuster zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr dargelegt. Die Orientierungsmuster sind erste Ergebnisse einer sinngenetischen Typenbildung, die sich zu einer soziogenetisch fundierten Typologie erweitern lässt. Für diesen Zweck werden zu den jeweiligen Orientierungsmustern explizite Anschlussstellen für weiterführende soziogenetische Forschungen benannt.

4.1 | GRUPPENSPEZIFISCHE ORIENTIERUNGSMUSTER ZUM SPORTUNTERRICHT

Bei den 16 befragten Peergroups der 7. Jahrgangsstufe lassen sich über fallinterne und -externe Vergleiche diverse kollektive Orientierungen in Bezug auf ihren alltäglichen Sportunterricht rekonstruieren, wobei in diesem Kapitel nur die für die jeweiligen Gruppen einschlägigen Orientierungen als gruppenspezifische Muster dargelegt werden. Alle Orientierungsmuster verweisen in ihren Ausprägungen auch auf gruppenübergreifendes Erfahrungswissen (Kap. 4.2). Hierdurch ist für die sinngenetische Typenbildung ein gemeinsamer Bezugspunkt gegeben, der zugleich die Abgrenzung der Muster in einen sport-, schul- und peerbezogenen Orientierungstyp ermöglicht.

4.1.1 Sportbezogener Orientierungstyp

Der Sport ist der zentrale Referenzpunkt der nun dargelegten vier sachbezogenen Orientierungsmuster. Auch wenn sich alle Orientierungsmuster auf den Sportunterricht beziehen, sind sie an sportspezifisches Wissen über z. B. außerschulisch verortete Handlungs- und Sinnformen des Sports gebunden.

a) Orientierung am sportlichen Erfolg (2 Fälle; Gruppe 1, 13)

Gängige Ergebnisdarstellungen im Sinne der dokumentarischen Methode sind dichte Fallbeschreibungen oder systematische Typiken (Bohnsack, 2010, 139ff.). Auf der Grundlage des umfangreichen Fallkorpus' der DFG-Studie bietet sich im vorliegenden Beitrag der Fokus auf eine Typenbildung an. Hiermit ist eine Abstraktion vom Einzelfall verbunden, sodass fallspezifische Ergebnisse mit ihren entsprechenden Interpretationsschritten schwierig nachzuvollziehen sind. Für die bessere Nachvollziehbarkeit soll an dieser Stelle ein exemplarischer Einblick in die Umsetzung der reflektierenden Interpretation gegeben werden, welche auf die Sequenzanalyse der Diskursorganisation gerichtet ist. Der exemplarische Einblick bezieht sich auf die Analyse einer Passage einer fünfköpfigen Jungengruppe einer großstädtisch gelegenen Hauptschule (Gruppe 1). Bereits in der Eingangspassage der Gruppendiskussion wird deutlich, dass sich die Jungen als Gruppe in der Schule gefunden haben und „manchmal draußen rumhängen und so“. Damit ist gemeint, dass sie in der Pause auf dem Schulhof gemeinsam z. B. Fußball spielen und sich auch zusammen in der Freizeit zum Fußball verabreden. Zwei der Jungen sind aktive und zwei sind ehemalige Vereinsfußballer.

Darüber hinaus ist durch den weiteren Verlauf der Diskussion bekannt, dass auch im Sportunterricht der Jungen häufig Fußball gespielt wird. Das Fußballspielen ist insgesamt eine zentrale und kontextübergreifende Aktivität der Gruppe.

Im Laufe der Diskussion über das informelle und vereinsbezogene Fußballspiel der Gruppe zielt die Diskussionsleiterin (Y1) nun mit einer Nachfrage auf die Unterschiede im Fußballspiel zwischen den verschiedenen Kontexten ab („Läuft das in der Schule anders ab?“). Die geschlossen formulierte Nachfrage fokussiert bezüglich der Unterschiede des Fußballspielens auf die Prozess- bzw. Handlungsebene. Zwei der fünf Jungen (Em und Bm) antworten unmittelbar und fast zeitgleich mit „Ja“. Dies lässt durchaus deutliche Unterschiede im Ablauf (und damit z. B. auch in der Organisation) des Fußballspiels innerhalb und außerhalb der Schule vermuten. Bezogen auf den Diskursmodus, sprechen die Jungen an dieser Stelle inhaltlich und formal unisono, was als Indiz für einen ähnlichen Zugang zur Welt auf Basis eines geteilten Erfahrungsraums gilt (Przyborski, 2004, S. 316). Dass nicht nur punktuell die beiden Jungen, sondern auch die Gruppe identische Erlebnisse im Fußballspiel teilt und diesbezüglich auch kollektive Orientierungen eines sportunterrichtlichen Erfahrungsraums aufweisen, wird im weiteren Verlauf der Passage durch bestätigende Aussagen und erläuternde Handlungsbeschreibungen deutlich. Das anschließende Passagenteilstück soll illustrieren, dass die Diskursbewegungen der Gruppe insgesamt in einem inkludierenden Modus aus einer kollektiv geteilten Perspektive heraus realisiert werden:

Y1: Was is der Unterschied?

Am: Ja, Lehrer-A und so ähm wechseln immer (.) die Spieler nach ein / zwei Minuten.

Em: Ja, weil wir nich so lange haben, am Ende. Also ähm Fußballverein da hat man ja ein Team, macht man Übungen

Y1: //mhm//

Em: ähm und dann gibt's verschiedene Übungen und hier in der Schule mit Lehrer-A haben wir in Sport

Bm: LWill man einfach nur gewinnen, ne.

Em: und da da sin- es gibt da ja auch Mädchen, die spielen ja nich so gerne Fußball, deswegen wechseln wir immer jeden nach einer Minute ab, damit jeder mal spielen darf. Das finde ich eigentlich irgendwie doof.

Y1: Warum? Weil man dann

Em: Weil ich ich bin aus unserer Klasse der Beste in Tor. Und dann kommt so'n Junge³ rein, dann (.) kassieren wir 10.000 Tore.

Anhand dieser Teilpassage wird ein Einblick in die reflektierende Interpretation gegeben. Über die Sequenzanalyse der formalen Diskursorganisation⁸ und der damit einhergehenden Gesprächsinhalte lassen sich die Orientierungen zum Sportunterricht rekonstruieren. Der abgedruckte

8 Strukturmerkmale sind u. a. Proposition, Elaboration, Exemplifizierung, Validierung, Opposition, Konklusion oder immanente Nachfrage (vgl. z. B. Bohnsack, 2010, S. 223ff.).

Passagenteil beginnt mit einer immanenten Nachfrage von Y1 nach dem Unterschied im Fußballspiel. Vor dem Hintergrund der bereits getätigten Validierung von Em und Bm fordert er eine Exemplifizierung aus Sicht der Jungen ein. Aus der Proposition von Am lässt sich folgern, dass beim vereinsbezogenen und informellen Fußballspiel der Jungen die Wechsel der Spieler-(Positionen) nicht so schnell/häufig stattfinden. Validierende Elaboration und Anschlussproposition durch Em: Der Grund für die häufigen Spielerwechsel im Sportunterricht ist wohl durch wenig Spielzeit begründet. Em nennt einen weiteren Unterschied zum Fußballverein (Team, Übungen). Dies lässt wiederum vermuten, dass im Sportunterricht neben dem Spielen in wechselnden Teams keine speziellen Übungen stattfinden.

Die Anschlussproposition von Em wird nach der Formulierung „hier in der Schule“ durch eine elaborierende Anschlussproposition des Schülers Bm unterbrochen, der angibt, dass man ein Fußballspiel „einfach nur gewinnen“ will. Die unpersönlich („man“) und formelhaft („einfach“) aufgestellte Proposition kann als Orientierungsschema am sportlichen Erfolg interpretiert werden, das von einem konjunktiven Verständnis des Fußballspiels als Wettkampf gerahmt ist. Das überlappende Sprechen in Kombination mit dem ausschließenden Adverb „nur“ zeigt hier zudem an, dass durch die Orientierung am sportlichen Erfolg auch Bm die Bedeutung des Übens als einem sportvereinsbezogenen Orientierungsschema für den Sportunterricht negiert.

Parallel, ohne Bm zu widersprechen, setzt Em seine Anschlussproposition als Elaboration fort. Die Spielerwechsel werden von ihm nicht auf einen Mangel an Zeit zurückgeführt, sondern darauf, dass es im Sportunterricht auch Mädchen gibt, die „nich so gerne“ Fußball spielen. Über diese Differenzsetzung kann gefolgert werden, dass sich das Spiel bei den Jungen der Klasse großer Beliebtheit erfreut und die Beteiligung der Mädchen am Spiel spezifischer Maßnahmen bedarf. Durch die Erlaubnis („dürfen“) und das Eingreifen (Spielerwechsel) des Lehrers kommen alle Teilnehmer_innen des Unterrichts trotz heterogener Interessenslagen zu Spielanteilen. Dieses schulische Orientierungsschema findet Em „eigentlich irgendwie doof“. Mit dieser Bewertung beendet er seine Elaboration und markiert zugleich, dass er dieses Orientierungsschema nicht teilt.

Auf die immanente Nachfrage durch Y1 nach der Begründung dieser Bewertung führt Em seine Beschreibung als Argumentation fort, wobei er das bereits von Bm eingeführte Orientierungsschema am sportlichen Erfolg aufgreift und entfaltet. Er gibt an, aus der ganzen Klasse der beste Torwart zu sein. Wenn er dann gegen eine andere Person (hier exemplarisch als Junge 3 markiert) ausgetauscht wird, geht dies häufig mit mehreren Gegentoren für die eigene Mannschaft einher. Entsprechend ist für ihn das Fußballspiel an spezifische Spielerrollenerwartungen und den Erfolg der Mannschaft gekoppelt. Die subjektiv hohe Bedeutung sportlichen Erfolgs und die Rahmung als Wettkampf kommen nun auch bei Em durch den großen Ärger über die Gegentore bzw. durch das sprachliche Mittel der Übertreibung („kassieren wir 10.000 Tore“) zum Ausdruck. Die Thematisierung der unterrichtlichen Nichtberücksichtigung des Leistungsprinzips kann als (unwidersprochene) Konklusion der im Vorfeld getätigten Elaborationen verstanden werden. Mit Blick auf

die Jungengruppe dokumentiert sie eine konflikthafte Spannung zwischen einem schulspezifischen Orientierungsschema und einem wettkampfsportspezifischen Orientierungsrahmen.

Für die finale Rekonstruktion der Orientierungen dieser Gruppe bedarf es einer differenzierten Kontrastierung der verschiedenen Passagen zu v. a. auch anderen Sportunterrichtssituationen desselben Falles (fallinterner Vergleich) unter Einbezug der anderen Fallergebnisse (fallexterner Vergleich). Das Orientierungsschema am sportlichen Erfolg kann bei zwei Jungengruppen (Nr. 1 und Nr. 13) als insgesamt zentrales sportunterrichtliches Orientierungsmuster bestimmt werden. Als sportbezogenes Orientierungsschema bezieht es sich auf die Herstellung einer bestmöglichen (eigenen und/oder gruppenbezogenen) Leistung im Sportunterricht. Es basiert auf dem Erfahrungswissen, dass sportliche Leistungen über die einfache Mess- und Zählbarkeit sportlicher Resultate in der Klassenöffentlichkeit im Modus des Wettkämpfens durch eine vergleichende Überbietung (z. B. als Sieg/Niederlage) konstruiert und z. B. durch soziale Anerkennung unter Peers bestätigt werden. Bezogen auf seine einzelnen Wissenskomponenten, profitiert das Orientierungsschema von der harmonischen Passung zu einem wettkampffaffinen Orientierungsrahmen. Das Orientierungsmuster einzelner Gruppen kann auf Basis dieser Passung das Unterrichtsgeschehen stark handlungsleitend dominieren, auch wenn es nicht von der Mehrheit der anderen Unterrichtsakteur_innen geteilt wird, was z. B. durch den komparativen Fallvergleich über die Kontrastierung mehrerer Gruppen innerhalb einer Klasse deutlich wird (vgl. z. B. für Gruppe 1, 2, 3). Wie auch oben im abgedruckten Transkriptauszug angesprochen wurde, ist die Orientierung am sportlichen Erfolg und Wettkampf auch möglich, wenn sie den von der Lehrkraft bevorzugten Orientierungsschemata bzw. Handlungsnormen auf der Vorderbühne des Unterrichts widerspricht. Schüler_innen mit einer hohen Orientierung am sportlichen Erfolg nutzen insbesondere die Hinterbühne, um Einfluss auf das Sportgeschehen zu nehmen. Die Orientierung am sportlichen Erfolg ist daher bei beiden Jungengruppen auch in Herrschaftsverhältnisse eingebunden, die in Form von Verdrängungs- und Bleibestrategien in einer ungleichen Partizipation von Schülerinnen am Wettkampfgeschehen münden. Es finden sich mehrere Hinweise für eine (hauptschul-)bildungstypische Geschlechtsspezifität des Orientierungsmusters (u. a. geschlechtsstereotype Differenzzuschreibungen), was jedoch weiterführender Untersuchungen bedarf.

b) Orientierung an körperlicher Beanspruchung (2 Fälle; Gruppe 4, 9)

Die Orientierung an körperlicher Beanspruchung dokumentiert sich erstens in Stellungnahmen zur Auswahl und Umsetzung von Sportarten und zweitens in der Thematisierung der effektiven Bewegungszeit im Sportunterricht. Das Orientierungsmuster ist dadurch gekennzeichnet, dass dem Sportunterricht eine vergleichende Folie traditionell normierter Sportarten zugrunde gelegt wird, die als ‚richtiger‘ Sport wahrgenommen werden. Aus Sicht der befragten Schüler_innen ist der richtige Sport als positiver Gegenhorizont eine fremdstrukturiert-normierte Körperbeanspruchung, die sich von den selbstreguliert-spielerischen Bewegungen des Sportunterrichts unterscheidet („Kinderspiele“). Die Schüler_innen nutzen den Gegenhorizont auch für eine Einschätzung der Kompetenz der Lehrkraft, z. B. wird das Wissen und Können der Lehrkraft in Bezug auf normierte Sportarten bewertet (Gruppe 4). Zum anderen wird sie auch dazu ge-

nutzt, um die Auswahl von Inhalten, deren motorische Intensität und die Verhältnismäßigkeit der Bewegungszeit insgesamt zu kritisieren (Gruppe 9). Normierte Anreize für körperliche Anstrengung stellen weniger einen impliziten Orientierungsrahmen als vielmehr explizit verbalisierte Orientierungsschemata für die Teilnahme am Sportunterricht dar (Gruppe 4):

- Ew:** Wir haben zum Beispiel eine Doppelstunde Sport und ich mein, Badminton macht ja Spaß, aber [...] dann haben wir 'ne Doppelstunde und sitzen irgendwie die- also
- Fw:** ↳Spielen nur zweimal.
- Ew:** Und dann sitzen wir irgendwie, ich glaube, so fast, ich glaube, so anderthalb Schulstunden sitzen wir dann auf der Bank und haben vielleicht zwei Badmintonspiele, die dann auch nur fünf Minuten gehen oder so.

Für das Orientierungsmuster an körperlicher Beanspruchung ist weniger die Auswahl der Sportart, sondern besonders ihre Umsetzung wesentlich. Als sportbezogenes Orientierungsmuster wird es von beiden Gruppen für den Sportunterricht als tendenziell nicht verwirklicht gerahmt. Ursächlich wird dies insbesondere auf die Lehrkraft bezogen, welche die Macht über die Auswahl geeigneter Inhalte und eine entsprechende intensive Umsetzung hat. Das Orientierungsmuster dürfte bezüglich seiner Soziogenese z. B. in besonderer Weise mit der medialen Legitimation und schulkulturellen Stellung des Sportunterrichts (als z. B. kompensierendes Bewegungsfach) korrespondieren, was jedoch näher zu untersuchen ist.

c) Orientierung am spannungsvollen Sich-Bewegen (1 Fall; Gruppe 14)

Dieses sportbezogene Orientierungsmuster bezieht sich auf die Verwirklichung spannungsvoller Bewegungen. Spannung entsteht im Prozess des Bewegens und wird z. B. in Form eines Wettkämpfens, Erkundens oder Spielens erlebt, wie an folgendem Fallbeispiel (Gruppe 14) deutlich wird:

- Aw:** Bei Brennball muss man, also eine Mannschaft ist in Mittelfeld [...] danach ist der ja verbrannt, wenn er außerhalb von dieser Station ist und, ja, das ist eigentlich voll cool. Ich liebe das.
- Cw:** Ich mag eigentlich alle Spiele, weil wegen, au- weil ich liebe es eigentlich nicht zu laufen wegen die Ausdauer und so weil.
- Dw:** Der Körper macht da einfach nicht mit, manchmal.

Vor dem negativ bewerteten Gegenhorizont einer monotonen körperlichen Belastung dokumentiert sich der Orientierungsrahmen an psychosozialen Spannungsmomenten des Sich-Bewegens. Neben Spielen werden von der Gruppe auch solche Inhalte präferiert bzw. im Verlauf der Diskussion als positiver Gegenhorizont eingebracht, die, wie z. B. Tanzen, auf körperlichen Ein- und Ausdruck abzielen. Diese Sportarten werden von den Schülerinnen der Gruppe 14 selbst stereotyp als weiblich gerahmt. Inwieweit dieses Orientierungsmuster (und auch die anderen) damit auch geschlechtsspezifisch konstruiert wird, muss weiterführend untersucht werden.

d) Orientierung an selbstbestimmter Sportrealisation (2 Fälle; Gruppe 3, 15)

Anders als die drei bisherigen sportbezogenen Orientierungsmuster ist die Orientierung an einer selbstbestimmten Sportrealisation weniger auf spezifische Bedeutungen und Relevanzen des Sports bezogen, sondern stärker auf die Organisation des Sportunterrichts und den diesbezüglichen Einfluss der Schüler_innen. Der positive Gegenhorizont des Orientierungsmusters ist das freiwillige und selbstorganisierte Sporttreiben in der Freizeit. Für die Schüler_innen wird ihr Sport unter den schulischen Rahmenbedingungen zur Pflicht, wobei die damit einhergehende Fremdbestimmung (durch z. B. konkrete Vorgaben der Lehrkraft) als negativer Gegenhorizont gesehen wird. Als Kritik am Sportunterricht wird dieser Gegenhorizont aber nur dann verbalisiert, wenn die Schüler_innen ihre eigenen Sportarteninteressen nicht verwirklichen und bereits Gekonntes reproduzieren können. Das Orientierungsmuster verweist damit auf eine Erwartungshaltung der Schüler_innen, dass die unterrichtlichen Anforderungen, ausgehend von ihrem Können, ihren Interessen oder auch Gefühlen, festgelegt werden, wie an folgendem Fallbeispiel (Gruppe 15) deutlich wird:

Aw: [...] Ich hab mich letztes Mal nicht getraut und das, was mich beim Sportunterricht irgendwie so nervt ist, dass wenn man sich nicht traut, irgendwas zu machen, dass dann, dass man dann gezwungen wird. Das nervt dann auch übertrieben. Also manchmal, also die Leute halt zu helfen, man muss das ja nicht machen, aber manche Lehrer sagen: „Ja, mach das.“ Und so weiter.

In dem Zitat dokumentiert sich, dass der Sportunterricht mit seinem Fokus auf sportiv-genormte Körperbewegungen die Schüler_innen nicht nur körperlichen, sondern auch psychosozialen Anforderungen aussetzt, die auf unterschiedliche Art und Weise emotional verarbeitet und kognitiv eingeordnet werden. Das Bedürfnis nach einer selbstbestimmten Sportrealisation kann demnach auch von der Orientierung an Schutz und Sicherung individueller Körperlichkeit gerahmt sein, was mit Blick auf z. B. sportschwache Schüler_innen vertiefender Untersuchungen bedarf.

4.1.2 Schulbezogener Orientierungstyp

Die Schule ist der zentrale Referenzpunkt der folgenden zwei Orientierungsmuster. Auch wenn diese auf den Sportunterricht bezogen sind, wird in ihnen ein institutionsspezifisches Wissen über Schule, z. B. über die Rolle der Lehrkraft, zum Ausdruck gebracht oder sie stehen in einem inhaltlichen Verweisungszusammenhang zu schulischen Anforderungen in z. B. anderen Fächern.

a) Orientierung an der Erweiterung von Bewegungskönnen und -wissen (3 Fälle; Gruppe 6, 8, 12)

Das schulische Orientierungsmuster an der Erweiterung von Bewegungskönnen und -wissen bezieht sich zum einen auf das Üben und Trainieren von sportartspezifischen Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten und zum anderen auf das Kennenlernen neuer Sportarten und den Erwerb eines

sportartspezifischen Wissens (z. B. Taktik des Volleyballs). In einem Sportunterricht, der z. B. eine Erweiterung von Bewegungskönnen und -wissen ermöglicht, werden Sportarten nicht nur praktiziert, sondern „Themen bearbeitet“. Das Orientierungsmuster umfasst harmonisch sich ergänzende sport- und schulspezifische Orientierungsschemata innerhalb eines zugrunde liegenden schulischen Orientierungsrahmens. Dieser Rahmen dokumentiert sich als positiver Gegenhorizont u. a. in Beschreibungen eines kognitiven oder körperlichen Gefordertseins, in dem Wunsch eines Erwerbs von (Bewegungs-)Wissen oder in der Kritik an fehlenden oder fachlich falschen Vermittlungsbemühungen der Lehrkraft. Zwei der drei Schüler_innengruppen (Nr. 6 und Nr. 8) thematisieren die Verwirklichung dieser Orientierung für ihren Sportunterricht nicht als Regel-, sondern als Ausnahmefall:

- Bw:** [...] die Lehrerin, ähm, die hat mit uns halt einfach, ähm, uns beigebracht, wie das funktioniert also und dann auch Taktiken, also wie man so spielt, Techniken,
Cw: ↳Und Techniken.
Bw: ähm, wie man sich aufstellt [...]. Und eine, die dann halt nicht mitmachen konnte, [...] hat sie halt auch noch ein Referat über Volleyball gehalten, ähm, und das war halt auch dann interessant, weil dann man hat noch so `n bisschen sachliche Informationen bekommen, also
Cw: ↳Die Geschichte.
Bw: Ja, die Geschichte und dann war das halt sehr interessant auch mal im Sportunterricht, das war halt früher nicht, also
Aw: ↳Das war halt (.) das war halt insgesamt `n gutes Thema, also ist gut bearbeitet worden.
Bw: ↳Ja.

Das Fallbeispiel (Gruppe 8) zeigt, wie das schulische Orientierungsmuster an der Erweiterung von Bewegungskönnen und -wissen innerhalb eines geteilten Orientierungsschemas zum Tragen kommt, dass Schule und auch Sportunterricht vermittlungs- bzw. zielorientiert sein sollten. Das Orientierungsschema korrespondiert hier mit einer (gymnasial-)bildungsspezifischen Entwicklungsorientierung, die sich bei den drei Gruppen auch in verschiedenen anderen schulischen und außerschulischen Feldern zwar inhaltlich anders, aber strukturähnlich andeutet, jedoch noch vertieft untersucht werden kann.

b) Orientierung an der Fürsorge der Sportlehrkraft (2 Fälle; Gruppe 5, 16)

Die komparative Analyse macht deutlich, dass Schüler_innen über ein schulspezifisches Wissen der Fürsorgepflichten von Sportlehrkräften verfügen. Zumindest, wenn man Fürsorge auch als Bereitschaft der Lehrkraft versteht, die fachlichen bzw. motorischen Schwächen der Schüler_innen durch geeignete Unterrichtsmaßnahmen auszugleichen. Darüber hinaus meint Fürsorge auch einen gerechten Unterrichtsstil der Sportlehrkraft, was sich besonders in der Benotung oder in der Schiedsrichtertätigkeit zeigt. Ein Zitat der Gruppe 5 zu ihrem Sportlehrer soll Teile des Orientierungsmusters verdeutlichen:

- Am:** [...] Und, ehm, ihm ist das auch egal, wenn wir irgendwas nicht können, dann bringt der uns das einfach nicht bei, dann lässt der uns so schlecht und dann-
- Cm:** ↳Jaaa, wir ham beispielsweise jetzt n neues Thema Volleyball und da wissfängt der direkt mit den schwierigsten Sachen an. So Pritschen und-
- Am:** Ja, und dann haben wir nur fünf Minuten Zeit, das zu üben und wenn wir das nicht können, macht der einfach weiter. Ist dem egal, der gibt uns dann 'ne schlechte Note, fertig!

Das Beispiel fungiert für die Gruppe als negativer Gegenhorizont, um die Verletzung der Fürsorgepflicht aufzuzeigen. In der Teilpassage dokumentiert sich ein kollektiv geteiltes Orientierungsschema von der Lehrkraft, deren Verpflichtung es ist, u. a. verantwortlich für die Entwicklung der Schüler_innen und für die Vermittlung von Sachverhalten zu sein. Das schulbezogene Orientierungsmuster der Fürsorge umfasst weitere explizite schulische Orientierungsschemata, die sich z. B. auf ein Wissen über das Erreichen von guten Schulnoten beziehen. Zudem integriert es den Orientierungsrahmen, dass Schule als pädagogischer Ort ein Wohlbefinden der Schüler_innen ermöglichen kann. Vor dem Hintergrund dieses schulischen Orientierungsrahmens ist es für die Gruppe selbstverständlich, dass die Lehrkraft den Unterricht gezielt steuert (z. B. eine lernförderliche Passung von Inhalt und Schüler_in herstellt) und auch weitreichend kontrolliert, z. B. auch Einfluss auf Beziehungen unter Mitschüler_innen nimmt. Inwieweit das Orientierungsmuster an die Spezifität von Lehrer_innentypen, Schul-(Form)- und Fachkulturen gebunden ist, kann weiterführend untersucht werden.

4.1.3 Peerbezogener Orientierungstyp

Die Peers sind der zentrale Referenzpunkt der folgenden beiden Orientierungsmuster. Der Orientierungstyp berücksichtigt – im Gegensatz zu den beiden anderen Typen – in besonders stark ausgeprägter Weise den Umgang der Schüler_innen untereinander auf Basis eines beziehungs- und personenspezifischen Wissens.

g) Orientierung am sozialen Entertainment (2, Fälle; Gruppe 2, 10)

Schüler_innen, die miteinander auch als Peergroups durch z. B. geteilte Interessen verbunden sind, nutzen den Sportunterricht für intensive soziale Beziehungen zu Mitschüler_innen, sodass für sie Schule und Sport kaum noch relevant ist. Insbesondere aus solchen Peergroups heraus können v. a. auf der peerprivaten Hinterbühne des Sportunterrichts Aktivitäten entstehen, z. B. verbale Kommentierungen, die dem zentralen Handlungsgeschehen auf der klassenöffentlichen Vorderbühne einen anderen Sinn geben. Die Peergroup bearbeitet ihre eigenen Themen und erzeugt dadurch für sie spaßige Erlebnisse im Unterricht, die im Sinne eines Entertainment eine gegenwartsfokussierten Bedürfnisbefriedigung dienen. Insbesondere ein sichtbares Misslingen der Umsetzung von Bewegungsvorgaben der Lehrkraft bietet der Peergroup einen Anlass für ihre Binnenkommunikation, wie dieses Zitat der Gruppe 2 zeigt:

- Bw:** Manche fliegen ja auch auf die Fresse. @ [...] Das ist auch witzig. Wenn man irgendwas spielt, zum Beispiel Basketball oder Fußball [...]

Aw: Vorhin im Sportunterricht da sollten wir 'nen Radschlag versuchen. Dann sah das auch voll lustig aus, wie wir das dann gemacht haben. Haben wir alle einfach nur noch gelacht.

Das peerbezogene Orientierungsmuster am sozialen Entertainment fußt auf subkulturellen Orientierungsschemata und -rahmen und geht bei den beiden untersuchten Hauptschulgruppen mit einer (häufigen) Verweigerung des verpflichtenden Sportunterrichts einher. Bei Schüler_innen von Hauptschulen kann eine besonders stark ausgeprägte Peerorientierung rekonstruiert werden, die in der Freizeit und in der Schule (fächerunabhängig) die dominante Bezugsgröße ist. Inwieweit das Orientierungsmuster auch für Gymnasialschüler_innengruppen relevant ist und auch geschlechtsspezifisch gerahmt wird, lässt sich weiterführend untersuchen.

b) Orientierung an Mitschüler_innen mit gleichem Könnensstand (1 Fall; Gruppe 7)

Die Einschätzung des Könnens durch die Lehrkraft oder durch die Mitschüler_innen erzeugt im Sportunterricht Differenzen, entlang derer sich Gruppen von Schüler_innen formieren, die ihrer Zuschreibung und Zuordnung entsprechende Orientierungen ausbilden können. Die Genese dieser Orientierung ist maßgeblich auf ausgrenzende Erlebnisse im Unterricht zurückzuführen. Das explizit durch sportunterrichtliche Erfahrungen generierte Orientierungsschema wird pragmatisch durch die Gruppe ähnlich Betroffener positiv gewendet. Sie ist darauf gerichtet, das Beste aus dem zugeschriebenen Könnensstand und der damit einhergehenden Rolle als gute/schlechte Sportler_in zu machen, wie dieses Zitat (Gruppe 7) zeigt:

Aw: Und wenn wir irgendwelche Themen haben, kommen wir eigentlich immer zusammen in eine Gruppe, weil wir immer voll schlecht sind-

Cw: ^LDie Schlechteren sind!

Ew: Jaaa!

Cw: Aber das find ich eigentlich ganz cool, weil man dann so in der-also ich find es jetzt nicht vielleicht nicht so toll, wedass wir die Schlechteren sind, aber es ist einfach halt so, und damit muss man sich auch irgendwie abfinden.

Das Zitat dokumentiert, wie sich eine Differenzierung nach Könnensstand mit ihren einhergehenden Macht- und Partizipationsverhältnissen handlungspraktisch stabilisiert, auch weil die Gruppe diese als legitim anerkennt. Weiterführend könnte untersucht werden, wie sich die Konstruktion sportferner Subgruppen innerhalb des Klassenverbands vollzieht und wie dieser Prozess die Soziogenese des Orientierungsmusters bedingt.

4.2 | GRUPPENÜBERGREIFENDE ORIENTIERUNGSMUSTER ZUM SPORTUNTERRICHT

Für die befragten Schüler_innen des 7. Schuljahrs lassen sich drei fallübergreifende Orientierungsmuster rekonstruieren, die als konjunktiv geteilte Erlebnisstrukturen beschrieben werden und die unterrichtliche Genese der diversen gruppenspezifischen Orientierungen miterklären können (Kap. 4.2.1). Im Anschluss werden alle Ergebnisse in einer Basistypik (Kap. 4.2.2) zusammengefasst.

4.2.1 Konjunktiv geteilte Erlebnisstrukturen im Sportunterricht

Die bisher rekonstruierten gruppenspezifischen Orientierungstypen wurden als jeweils unterschiedliche Gewichtungen und Verschränkungen eines Erfahrungswissens über Sport (a), Schule (b) und Peer (c) dargelegt. Analog zu den drei bisher rekonstruierten Orientierungstypen wird nun das fallübergreifende Erfahrungswissen in drei Erlebnisstrukturen beschrieben, die von allen befragten Schüler_innen des 7. Schuljahrs strukturidentisch erfahren werden. Diese strukturidentische Erfahrung dürfte jedoch auch kollektivspezifisch variieren, z. B. hinsichtlich ihrer Geschlechts- und Bildungsspezifität, was tiefer gehend für eine soziogenetische Typbildung zu untersuchen ist.

a) Sportunterricht als schulisch verordnetes Sporttreiben

Aus Sicht der befragten Schüler_innen ist Sportunterricht ein schulisch verordnetes Sportangebot. Durchweg findet man Begriffe, die auf den verordnenden (z. B. „müssen“, „sollen“ etc.) und sportbezogenen („Warmmachen“, „Trainieren“, „Spielen“) Charakter verweisen. Mit Blick auf den Ablauf einzelner Unterrichtsstunden kann er fast ausschließlich tätigkeitsorientiert im sprachlichen Modus des „Machens“ beschrieben werden, wie dieses Zitat der Gruppe 12 zeigt:

- Bm:** [...] Und dann zieht man sich halt um @, kommt dann, äh, kommt in die Turnhalle, wenn alle umgezogen sind [...], dann setzen wir uns meist in den Kreis und begrüßen die Lehrerin. Ich glaub, dann sagt die meistens, was wir heute machen, oder?
- Cw:** Und fragt, ob wer krank ist oder so.
- Bm:** LGenau. Oder wer nicht mitmachen kann.
- Cw:** LDamit sie das vermerken kann.
- Bm:** Und dann machen wir eigentlich in der Regel oft ein Fangspiel zum Warmmachen, und auf das Thema bezogen dehnen wir uns dann vielleicht noch, also wenn man irgendwas mit Turnen oder so macht.

Das Zitat veranschaulicht die hohe sportbezogene Inhalts- und Ablauforientierung des Sportunterrichts. Bereits das ritualisierte Umziehen vor dem Sportunterricht markiert den Übergang zu einem sportbezogenen Bereich von Schule, der sich auch in sporttypischen Räumen und Materialien dokumentiert. Das Ritual des Umziehens mit seinen einhergehenden Symbolen, wie z. B. der Wechsel von der Schul- zur Sportkleidung, leitet diesen Übergang ein, der bei der Frage, wer (nicht) körperlich aktiv mitmacht, explizit zugespitzt wird und spätestens in der Vorbereitungsphase der Erwärmung in einer Aktualisierung der sportbezogenen Handlungsorientierung mündet. Die Lehrkraft organisiert die räumlich-sozial-zeitlichen Bedingungen der einzelnen Formate des Sports (wie z. B. Sportarten, Übungen) und steuert die Schüler_innenkörper durch die einzelnen Phasen schulischen Sporttreibens. Das schulisch verordnete Sporttreiben hat in seiner Erlebnisstruktur vor allem einen sportiven Sinn. Für die Schüler_innen lässt sich der Sportunterricht erst über den Gegenhorizont von z. B. anderen Unterrichtsfächern als Teil von Schule konstruieren (z. B. als Abwechslung im Schulalltag oder Erholung/Vorbereitung von/auf kognitive/n Belastungen).

b) Sportunterricht als Verwertung vorhandener Ressourcen

Das Sporttreiben wird im Sportunterricht durch die Lehrkraft bewertet. Für die befragten Schüler_innen ergibt sich damit die Notwendigkeit, ihr Können und Wissen zu präsentieren. Dass im Sportunterricht auch gelernt werden kann, wird dabei von den Schüler_innen negiert, was u. a. in der Kritik an der Notengebung im Sportunterricht deutlich wird. Ein Lernen als v. a. sportpraktische Könnensverbesserung wird von den Gruppen außerhalb der faktischen Möglichkeiten von Unterricht und damit auch außerhalb der Verantwortlichkeit als Schüler/in gesehen, wie dieses Zitat (Gruppe 16) illustriert:

Aw: In Sport is das halt so, wenn man keine Begabung hat, dann kann man auch eigentlich keine gute Note kriegen, man muss ganz, ganz viel dafür üben [...]

Dw: ↳Ja. Also Sport is so 'n Fach, wo du, man das braucht, genauso wie Musik, wenn man nich musikalisch is, dann ist das so, dann kann man da nichts

Aw: ↳Oder

Dw: für, das kann man auch nich ändern.

Aw: Oder wie in Kunst, wenn man nich zeichnen kann, dann kann man`s nicht, und so is das auch in Sport.

Nicht nur diese Gruppe reduziert das Lernspektrum im Sportunterricht auf messbare Körperleistungen und konstruiert diese unter Rückgriff auf Begabungsideologien und Talentmythen als etwas natürlich bzw. genetisch Gegebenes. Insbesondere dieses Leistungsverständnis ist fallübergreifend ein Nährboden für den sportunterrichtlichen Orientierungsrahmen einer Verwertung von vorhandenen Ressourcen in Form außerschulisch und schulisch erworbener Könnens- und Wissensbestände. Der Erfolg der Verwertung bzw. Inwertsetzung von Ressourcen spaltet die Schüler_innschaft polar entlang der Codierung von Können vs. Nichtkönnen und entscheidet maßgeblich darüber, ob z. B. der Unterricht Spaß macht. Ein störungsarmer Unterrichtsablauf auf Basis heterogener Schüler_innenressourcen wird im Sportunterricht durch eine Inhaltsauswahl möglich, die tendenziell zu den Interessen der Schüler_innen an spezifischen Sportarten und ihren gegenwärtig verfügbaren Könnensbeständen passt, wie dieses Zitat (Gruppe 3) zeigt:

Bm: Meistens, wenn wir Fußball spielen, wird so in zwei Gruppen aufgeteilt. Die einen spielen Fußball und die anderen machen dann irgendwas anderes, Badminton oder so. Sodass halt jeder was macht, was er auch möchte. Und es gibt auch noch Momente, wo natürlich alle Fußball mitspielen müssen und da sind wiederum welche, die einfach nur eh in der Ecke rumstehen, sag ich mal, und-die spielen dann auch so irgendwie mit. Sprich, der Ball kommt zu ihnen, dann schießen sie auch schon mal, und das ist eigentlich schon so gut.

Im Sportunterricht werden über solche pragmatischen Arrangements Durchschnittsschüler_innen konstruiert, die kein zielgerichteter Beitrag individueller Förderung sind und bestenfalls dem Interesse einzelner Schüler_innengruppen entsprechen. In dieser fallübergreifenden Erlebnisstruktur

hat der Sportunterricht für die befragten Schüler_innen einen (positiv vs. negativ besetzten) gegenwartsbezogenen Wert.

c) Sportunterricht als multimodale Gruppeninteraktion

Anstatt wie in anderen Fächern im Modus von Körperpassivität und Informationsaufnahme „rumzusitzen“ und „aufzupassen“, fokussiert der Sportunterricht über die Reproduktion bekannter Formate des Sports auf Körperaktivität. Unter Einbezug sporttypischer Materialien und Räumlichkeiten geht mit diesem Fokus auch eine Erhöhung multimodaler Interaktionsmöglichkeiten einher, die in (fach-)spezifischen Verhaltens- und Umgangsweisen der Unterrichtsbeteiligten münden, wie dieses Zitat (Gruppe 10) zeigt:

Bw: Ja, zum Beispiel in der Turnhalle brauchst du nicht leise zu sein oder sowas. Da kannst du wirklich, wenn jemand ganz am Ende steht, kannst du dann rumschreien ohne dass der Lehrer irgendwas sagt oder die anderen Schüler.

Die Interaktionen in der Großgruppe des Klassenverbandes werden unter den schulischen Rahmenbedingungen von u. a. Heterogenität der Schüler_innenschaft und unter Beibehaltung einer sportbezogenen Ablauforientierung (z. B. routiniert durchgeführte Organisationsformen des Sports) durch verschiedene Formen der Mitbestimmung von Schüler_innen in unterschiedliche Richtungen gelenkt. Die starke Einflussnahme der Schüler_innen auf das Interaktionsgeschehen unterscheidet den Sportunterricht von anderen Unterrichtsfächern oder auch z. B. vom Training im Sportverein.

Dw: Also bei Lehrer6 ist das irgendwie so, wir können da immer machen, was wir wollen irgendwie. Also da gibt's halt so bestimmte Zeiten, da muss man halt Badminton dann spielen, aber man sonst wenn man grad nicht dran ist, kann man eigentlich machen, was man will.

Wie dieses Zitat (Gruppe 4) nur andeuten kann, führt der Sportunterricht teils, organisatorisch bedingt, zu vielfältigen Nebenaktivitäten, wobei die Sportpraxis selbst in ein Nebeneinander von gruppenbezogenen Interaktionen diffundieren kann. Die Simultanität der Sportunterrichtspraxis bietet den Schüler_innen in ihren multimodalen Gruppeninteraktionen entsprechend große Freiräume für Bedeutungs- und Relevanzzuschreibungen und eine Vielzahl an Gelegenheiten zum Import (fachfremder) Erfahrungen. In der Konsequenz bilden sich im Sportunterricht aufseiten der Schüler_innen auch unterrichtsferne oder -negierende Orientierungen heraus.

4.2.2 Basistypik: Sportunterricht im 7. Schuljahr als konjunktiver Erfahrungsraum

Die kollektiven (gruppenspezifischen und -übergreifenden) Orientierungsmuster mit ihren jeweiligen Erlebnisstrukturen beziehen sich (wenn auch jeweils gruppenspezifisch ausgedeutet und gewichtet) auf die Sportpraxis, die Lehrer_in und die (Mit-)Schüler_innen. Gemeinsam liegt ihnen eine Orientierungsfigur zugrunde, die sich auch grafisch darstellen lässt (Abb. 1).

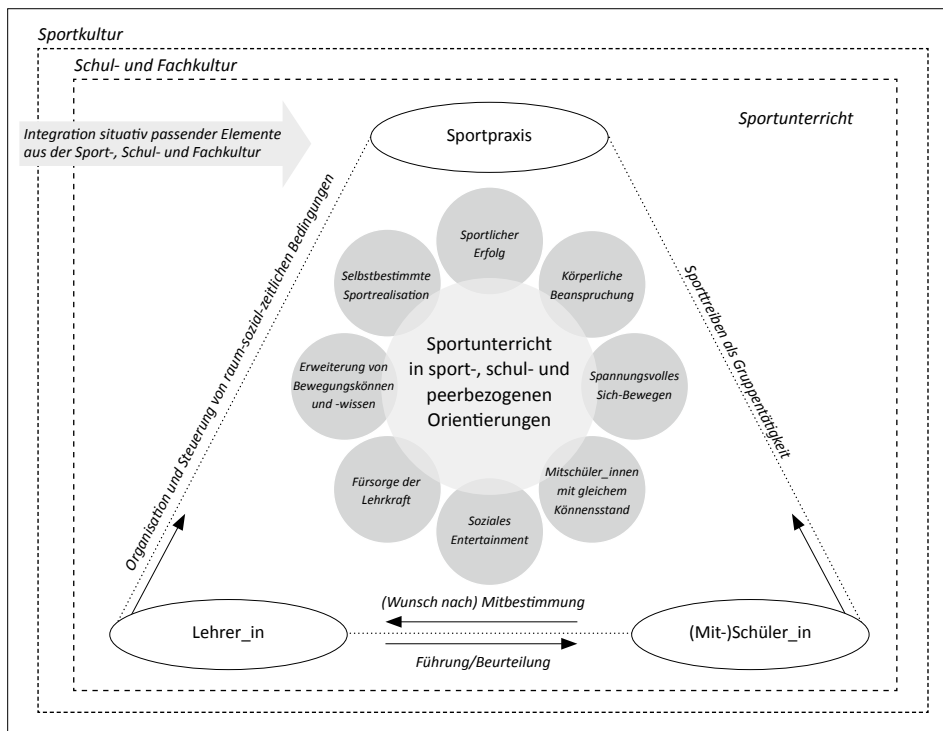


Abb. 1: Sportunterricht im 7. Schuljahr als konjunktiver Erfahrungsraum

Die sport-, schul- und peerbezogenen Orientierungsmuster und Erlebnisstrukturen verweisen auf einen gemeinsamen existenziellen Erlebniszusammenhang in der Sportunterrichtspraxis. Dieser Erlebniszusammenhang bezieht sich auf die machtvolle Durchsetzung einzelner Orientierungen, einerseits zwischen den verschiedenen Schüler_innengruppen und andererseits zwischen den Schüler_innen und der Lehrer_in (vgl. Pfeile in Abb. 1). Er dokumentiert sich nicht nur in der hohen Anzahl von gruppenspezifischen Orientierungsmustern innerhalb einer Klasse, sondern zeigt sich vor allem daran, dass die befragten Schüler_innen den Sportunterricht in seinen handlungspraktischen Grenzen vor dem Hintergrund negativer Gegenhorizonte thematisieren. Auch die gruppenübergreifenden Orientierungsmuster verweisen auf einen höchst ambivalenten Erlebniszusammenhang, der einerseits Raum für gruppenspezifische Orientierungen bietet, diese jedoch bei ihrer Überführung ins Handeln begrenzt. Die Genese dieses Erlebniszusammenhangs lässt sich u. a. auf die Bedeutungslosigkeit des Fachs zurückführen. Sportunterricht hat im Kontext anderer Themen für Peergroups im 7. Schuljahr geringe Relevanz, was vor allem daran deutlich wird, dass er selten in den Gruppendiskussionen von allein angesprochen wurde. Zudem dokumentiert sich in den sportunterrichtlichen Erfahrungsaufschichtungen kein eigenständiger und verbindlicher Auftrag als Unterrichtsfach, der dann auch gruppenübergreifend geteilt wird. Stattdessen lässt sich rekonstruieren, dass der Sportunterricht eine Spielfläche

für unterschiedliche Orientierungen bietet, die durch die Relationen zu den drei unterrichts-externen Bezugspunkten des Sports, der Schule und der Peergroup geprägt ist. Im didaktisch-methodischen Arrangement des Sportunterrichts werden die unterschiedlichen Orientierungen zudem nicht gleichwertig aufgegriffen oder miteinander vereinbart. In der Konsequenz stehen fast alle gruppenspezifischen Orientierungen isoliert in einer spannungsreichen Passung zu den Erlebnisstrukturen des Sportunterrichts. Die Bedeutungslosigkeit des Fachs mit den einhergehenden spannungsreichen Passungen werden auf der Oberfläche durch das routinierte Machen einer Sport(arten)praxis bei Integration situativ passender Elemente aus der Sport-, Schul- und Fachkultur verdeckt (Abb. 1).

Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum geht im 7. Schuljahr mit dem Erfahrungswissen der Verwirklichung kollektiv geteilter Orientierungen einher. Gruppen (bis hin zu ganzen Schulklassen) streben im Sportunterricht danach, ihre intern geteilten Orientierungen zu verwirklichen und ihre (sportiven) Wünsche oder Interessen aufrechtzuhalten. Wird dies nicht oder nicht in vollem Maße erreicht, werden schnell einzelne Akteur_innen des Unterrichts (z. B. Lehrer_innen oder andere Schüler_innengruppen) als Hindernis angesehen. Das kann offen konflikthaft auf der Vorderbühne des Unterrichts und/oder eher verdeckt vor der Lehrkraft auf der Hinterbühne geschehen. Eine kollektive Handlungsstrategie von Schüler_innen im Sportunterricht bezieht sich gewissermaßen auf die Kontrolle der als störend angesehenen Personen/Gruppen und auf die Reduzierung ihrer Macht bzw. ihres Einflussbereichs. Das Erfahrungswissen wird nicht nur durch die eigens realisierte Durchsetzung gruppenspezifischer Orientierungen gespeist, sondern auch durch die Erfahrung, dass sich andere (Mit-)Schüler_innen in das Was und Wie des Unterrichtsgeschehens einbringen. In diesem Zusammenhang können z. B. besonders offensive Orientierungen identifiziert werden, wie z. B. am sportlichen Erfolg, die größere Anteile des simultanen Unterrichtsgeschehens dominieren. Zudem erfolgt die Verwirklichung kollektiv geteilter Vorstellungen nicht nur situationsspezifisch in der Unterrichtspraxis, sondern reicht so weit, dass sich einzelne Schüler_innengruppen der Teilnahme komplett entziehen. Abschließend betrachtet, gelingt es nicht allen Gruppen gleich gut, ihre einschlägigen Orientierungen zu verwirklichen. Die gruppenspezifische Verwirklichung im Sportunterricht weist v. a. geschlechts- und schulformspezifische Züge auf, was in einer soziogenetischen Typenbildung weiterführend zu untersuchen ist.

5 | DISKUSSION

In der im Beitrag dargestellten Studie wurden kollektiv geteilte Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr mit Gruppendiskussionen erhoben und über den Einsatz der dokumentarischen Methode rekonstruiert. Die Verbindung der beiden Verfahren zur Untersuchung kollektiver Orientierungen hat sich inzwischen in diversen Studien unterschiedlicher Disziplinen bewährt (Bohnsack, 2010). Sie bietet großes Potenzial, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen sozialen Kollektiven prozessbezogen und auf verschiedenen Abstraktionsebenen in ihren sinn- und soziogenetischen (Wissens-)Strukturen zu untersuchen. Bisherige qualitative Studien sportpädagogischer Schüler_innenforschung (vgl. z. B. Miethling & Krieger,

2004; Theis, 2010) fokussierten häufig über Einzelinterviews und kategorienbildende Auswertungsverfahren (insbesondere in Anlehnung an die Codierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie) auf inhaltliche Aspekte des Sportunterrichts. Die im Beitrag vorgestellte Studie ist hingegen anders ausgerichtet und in ihren Ergebnissen an die Methodologie dokumentarischer Interpretation und deren fallrekonstruktive Arbeitsschritte gebunden. Die Studie fokussiert mittels fallinterner und fallexterner Vergleiche explizit darauf, den Kontrast in der Gemeinsamkeit zwischen Kollektiven von Schüler_innen im 7. Schuljahr zu suchen und über eine Typenbildung zu systematisieren. Diese kollektivzentrierte Perspektive mit ihrer streng komparativen Logik öffnet der sportpädagogischen Schüler_innenforschung den Blick für gruppenspezifische und gruppenübergreifende Orientierungen in Form kollektiv geteilter und praxisorientierender Wissensbestände. Durch diese Perspektivverschiebung lassen sich z. B. im Hinblick auf die Ko-Konstruktion von Unterricht durch Schüler_innen die tendenziell psychologisch-individualistischen Erklärungsansätze der qualitativen Schüler_innenforschung durch wissenssoziologische Ergebnisse ergänzen.

Unter Bezugnahme auf methodologische bzw. erkenntnistheoretische Überlegungen der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) rückt die Herstellungs- und Vollzugspraxis des Sportunterrichts mit ihrem inhärenten Wissen in den Blick. Für die Rekonstruktion dieses kollektiven, in Teilen inkorporierten Wissens ist es nicht relevant, ob die von den Schüler_innen verbalisierten Unterrichtssituationen auch tatsächlich so stattgefunden haben. Über die sequenzielle Rekonstruktion der verbalisierten Herstellungs- und Vollzugspraxis des Sportunterrichts werden die mit ihr einhergehenden und sie erzeugenden Orientierungsmuster differenziert erfasst und dabei Wissensrelationen systematisch aufgedeckt, z. B. in Form von spannungsvollen Verhältnissen zwischen z. B. schulbezogenen Orientierungsschemata und sportbezogenen Orientierungsrahmen. Auf Basis dieser metatheoretischen Ausrichtung sind auch die im Beitrag in Form einer sinngenetischen Typologie dargestellten Ergebnisse primär grundagentheoretischer Art. Dabei dürften einzelne der rekonstruierten Orientierungsmuster in ähnlicher Form bereits bekannt sein, wenn man sich z. B. qualitative Forschungsbefunde zum Sport im Jugendalter vor Augen führt oder fachdidaktische Überlegungen zur Mehrperspektivität des (Schul-)Sports berücksichtigt. Überraschen dürfte jedoch die Unterschiedlichkeit der Orientierungen sowie die Gleichzeitigkeit und das Zusammenspiel gruppenspezifischer bzw. gruppenübergreifender Orientierungen. Dies bietet der sportpädagogischen Schüler_innenforschung Anschlussstellen für soziologische oder didaktische Forschungsfragen in den Themenkomplexen Genese von Ungleichheiten im Unterricht oder Umgang mit Heterogenität.

Die Typologie ist für die sportpädagogische Schüler_innenforschung von erkenntnisgenerierendem Wert. Sie expliziert und systematisiert kollektive Orientierungen und strukturidentische Erfahrungen von Schüler_innen des 7. Schuljahrs im Sportunterricht und markiert damit zugleich das gemeinsame Erfahrungswissen in Form eines konjunktiven Erfahrungsraums. Im Rahmen der Typenbildung wurden hierzu gruppenspezifische Orientierungsmuster zu einem sport-, schul- und peerbezogenen Orientierungstyp verallgemeinert. Hierbei hatte die kompa-

rative Analyse dokumentarischer Interpretation neben einer erkenntnisgenerierenden auch eine erkenntnis kontrollierende Funktion, da sie die Standortgebundenheit der Interpretation durch den Einbezug empirischer Gegenhorizonte aufdeckt. In diesem Zusammenhang wurden die Ergebnisse der vorliegenden Studie in Forschungswerkstätten der Projektgruppe hinsichtlich ihrer empirischen Verankerung und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit validiert. Hierbei wurden auch diverse Grenzen erkannt, die im Beitrag bei der Ergebnisdarstellung zum Teil als Anschlussstellen für zukünftige Forschungen benannt wurden. Auf Basis der Typologie kann der Sportunterricht im 7. Schuljahr als ein konjunktiver Erfahrungsraum verstanden werden, der in Abhängigkeit vom Zusammenspiel sport-, schul- und peerbezogenen Wissens spezifisch gelagerte Erlebnisse für Schüler_innen bereithält. Insbesondere der existenzielle Erlebniszusammenhang einer unterrichtlichen Durchsetzung von Orientierungen lässt sich unter Bezugnahme auf bereits vorliegende Studien näher ausbuchstabieren, z. B. hinsichtlich machtbbezogener Prozesse zwischen Mitschüler_innen (Grimminger, 2012).

Die Typologie kann insbesondere über die konjunktiven Erlebnisstrukturen und den existenziellen Erlebniszusammenhang auch einen Beitrag für die sportpädagogische Unterrichtsforschung liefern, weil sie zentrale Bedingungen von Unterricht in Form von praxisstrukturierenden Wissensbeständen erfasst. In diesem Punkt bietet sie nicht nur der praxeologisch ausgerichteten Schüler_innen- (Kamper, 2015) und Unterrichtsforschung (Wolff, 2017) eine Schnittstelle. Auch kann sie erst in der Verbindung mit anderen Studien ihre bisherigen Erkenntnislimitierungen überschreiten. Die vorliegende Studie greift nur auf die verbalisierten Perspektiven von Schüler_innen zurück, womit gerade mit Blick auf eine Erforschung des Unterrichtsgeschehens Limitierungen einhergehen, die sich durch den Einbezug der Perspektiven von Lehrer_innen, aber vor allem durch die Rekonstruktion von Beobachtungsdaten überwinden lassen. Für den im Beitrag rekonstruierten Sportunterricht ist wesentlich, dass er die verschiedenen Orientierungen von Schüler_innen in einer Klasse nicht im Sinne einer vermittlungsbezogenen Klammer zielgerichtet auf den Zweck der Erweiterung von Können und Wissen vereint, obwohl z. B. einzelne der befragten Gruppen explizit eine solche unterrichtsaffine Orientierung vorweisen. Sportunterricht wird stattdessen von einem Großteil der Unterrichtsbeteiligten als eine der wenigen schulischen Gelegenheiten der Verwirklichung außerunterrichtlicher Orientierungen positiv gewendet und handlungspraktisch stabilisiert. Das Ergebnis, dass Sportunterricht nicht Unterricht im Sinne dieser Ziel- und Zweckorientierung ist, erweitert die Befunde der sportpädagogischen Unterrichtsforschung, in der er bereits als Grenzfall von Sport und Unterricht bezeichnet wurde (Schierz, 2012) und bestätigen unter Berücksichtigung der allgemeinbildenden Aufgabe von Schulfächern (Schierz & Thiele, 2013) den Befund, dass sich im Sportunterricht allenfalls Spuren eines reflexiven Unterrichtens über das soziale Phänomen Sport identifizieren lassen (Serwe-Pandrick & Gruschka, 2016).

Abschließend lässt sich mit Blick auf zukünftige Forschungen vor dem Hintergrund der im Beitrag dargestellten Ergebnisse die Frage aufwerfen, inwieweit die kollektiven Orientierungen, auch wenn sie unmittelbar auf die Praxis des Sportunterrichts bezogen sind bzw. in ihr aktua-

lisiert werden, durch die Teilhabe der befragten Schüler_innen an anderen Erfahrungsräumen bedingt sind (z. B. Vereinssport). Die rekonstruierten Orientierungen verweisen aufgrund ihrer sport-, schul- und peerbezogenen Ausrichtung auf eine Genese in Sozialisationskontexten außerhalb des Sportunterrichts, was weiterführend untersucht werden kann. Zudem wurden im Zuge der Rekonstruktion der Orientierungen v. a. Geschlechts- und Schulformspezifika als mögliche Kollektividifferenzierungen innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums identifiziert, die sich vertiefend im Rahmen einer soziogenetischen Typenbildung untersuchen lassen. Hierbei gilt es, auch unter einer Längsschnittperspektive und/oder im Altersvergleich zu prüfen, inwieweit die rekonstruierten Ergebnisse nur für das 7. Schuljahr gültig sind.

LITERATUR

- Albert, K. (2017). *Sportengagement sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine qualitative Längsschnittstudie in den Bereichen Freizeit und Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bittlingmayer, U. H. (2006). Grundzüge einer mehrdimensionalen sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer, & W. Edelstein (Hrsg.), *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 38-55). Berlin: LIT.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. durchgesehene Aufl.). Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschema, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (2), 219-240.
- 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: VS.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Göppel, R. (2011). Erwachsen werden. Der pubertierende Körper aus bio-psycho-sozialer Perspektive. In Y. Niekrenz & M. D. Witte (Hrsg.), *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten* (S. 23-40). Weinheim: Juventa.
- Grimminger, E. (2012). Anerkennungs- und Missachtungprozesse im Sportunterricht. Die Bedeutung von Machtquellen für die Gestaltung sozialer Peer-Beziehungen. *Sportwissenschaft*, 42 (2), 105-114.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS.
- Kamper, S. (2015). *Schüler im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken*. Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. (2010). Fachdidaktische Ausgangspunkte. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 47-71). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. (Hrsg.). (1998). *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht* (RETHESIS). Schorndorf: Hofmann.
- Mutz, M., & Burrmann, U. (2015). Zur Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten am Vereinssport. In U. Burrmann, M. Mutz, & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 69-90). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS.
- Schäffer, B. (2011). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3. durchgesehene Aufl., S. 75-80). Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre* (2. überarb. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im*

Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen (S. 281-299). Bielefeld: transcript.

Schierz, M., Messmer, R., & Wenholt, T. (2008). Dokumentarische Methode – Grundgedanke, Vorgehen und Forschungspraxis. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 163-185). Schorndorf: Hofmann.

Schierz, M., & Thiele, J. (2013). Weiter denken - Umdenken - Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 123-147). Aachen: Meyer & Meyer.

Serwe-Pandrick, E., & Gruschka, A. (2016). Reflexion über Sport im Sportunterricht – Annäherung an die Logik praktischer Versuche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*: 28. Jahrestagung der

dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April - 2. Mai 2015 in Bochum (S. 21-49). Hamburg: Feldhaus.

Streblow, C. (2005). *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung*. Opladen: Babera Budrich.

Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive. Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.

Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS.

Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht: eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript.

Zinnecker, J. (2008). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 531-554). Wiesbaden: VS.