

RÄUMLICHE (AN-)ORDNUNGEN IM SPORTUNTERRICHT – POTENZIALE EINER RÄUMLICH AKZENTUIERTEN SPORTUNTERRICHTSFORSCHUNG

von Jan Erhorn

ZUSAMMENFASSUNG | Eine in den Kultur- und Sozialwissenschaften bereits etablierte räumliche Betrachtungsweise („spatial turn“) hat auch in die Sportwissenschaft Einzug gehalten. Allerdings bleibt eine räumliche Perspektive in der Sportpädagogik und insbesondere in der Sportunterrichtsforschung bisher eher selten. Im Beitrag werden im Rahmen einer explorativen Untersuchung einer jahrgangsübergreifenden Grundschullerngruppe Potenziale einer räumlichen Perspektive auf den Sportunterricht aufgezeigt. Dabei werden drei Typen der Raumkonstruktion voneinander differenziert und in exemplarischer Form fallbezogen rekonstruiert. Abschließend wird ein Ausblick auf mögliche Forschungsperspektiven gegeben.

Schlüsselwörter: Raum, Sportunterricht, Sportunterrichtsforschung, Grundschulsport

SPATIAL ARRANGEMENTS IN PHYSICAL EDUCATION – RESEARCH OPPORTUNITIES OF FOCUSING ON SPATIAL ARRANGEMENTS IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT | A spatial approach („spatial turn“), already established in the cultural and social sciences, has also entered the field of sports science. However, a spatial perspective remains underexposed in sports pedagogy, particularly in sports teaching research. In the course of an exploratory study of a group of primary school pupils, the potentials of a spatial perspective on sport lessons are presented. Three types of spatial construction are differentiated from one another and reconstructed in an exemplary manner. Finally, an outlook on possible research perspectives is given.

Key Words: Spatial approach, sports lessons, sports education research, Physical Education at primary school

RÄUMLICHE (AN-)ORDNUNGEN IM SPORTUNTERRICHT – POTENZIALE EINER RÄUMLICH AKZENTUIERTEN SPORTUNTERRICHTSFORSCHUNG

1 | EINLEITUNG

Räumliche Perspektiven haben in den Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. Löw, 2001; Bachmann-Medick, 2006; Döring & Thielmann, 2008; Schroer, 2012) und in der Erziehungswissenschaft der jüngeren Vergangenheit (u. a. Reutlinger, 2009; Hummrich, 2011) eine gewisse Konjunktur erfahren, sodass sogar von einem „spatial turn“ die Rede ist (Döring & Thielmann, 2008). Auch in der Sportwissenschaft (z. B. Peters, 2007) bzw. der Sportpädagogik (u. a. Dietrich, 1992; Thiele, 1990; Laging, 2007; Erhorn, 2010; Derecik, 2011; Hildebrandt-Stramann, 2012; Peters, 2010) wurde das analytische Potenzial der Raumkategorie erkannt. So würdigt Balz (1990, S. 6) Raum als eine „in didaktischer und praktischer Hinsicht (...) bedeutsame Dimension des Schulsports“. Vor dem Hintergrund der beachtlichen Tradition der Thematik in der Sportwissenschaft sowie der seit 10 Jahren bestehenden dvs-Kommission „Sport und Raum“ überrascht, dass die sportunterrichtliche Praxis noch kaum empirisch auf einer raumtheoretischen Folie in den Blick genommen wurde. Dies ist insbesondere deshalb verwunderlich, weil eine – konsequent einem in den Kultur- und Sozialwissenschaften etablierten relationalen Raumverständnis folgende – empirische Untersuchung sportunterrichtlicher Praxis für die Sportdidaktik durchaus spannende Einblicke verspricht. Dies soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags aufgezeigt werden. Dafür wird zunächst in gebotener Kürze ein Anschluss an den Raumdiskurs in den Kultur- und Sozialwissenschaften hergestellt und es werden aktuelle räumliche Perspektiven auf den Sportunterricht kritisch gewürdigt. Im Anschluss wird eine explorative Untersuchung vorgestellt und ein Fallbeispiel exemplarisch ausgewertet. Abschließend werden mögliche Perspektiven einer räumlich akzentuierenden Sportunterrichtsforschung skizziert.

2 | EIN RELATIONALES RAUMVERSTÄNDNIS IN DEN KULTUR- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Der kultur- und sozialwissenschaftliche Raumdiskurs ist in einem hohen Maße durch die Abkehr von einem absoluten Verständnis geprägt, nach dem Räume als „unbewegte und für alle gleichermaßen existente (deshalb homogene) Grundlage des Handelns“ (Löw, 2001, S. 18) betrachtet werden, *in* dem sich soziale Prozesse abspielen. Diese Vorstellung eines „Behälterraumes“ ist nicht geeignet, die Hervorbringung und Gestaltbarkeit von Räumen konzeptionell zu erfassen und wird als nicht hinreichend betrachtet (ebd., S. 112). Kalthoff, Rieger-Ladich und Alkemeyer (2015) resümieren, dass „als eines der wichtigsten Ergebnisse der Beiträge zur Erforschung des Raumes (...) gelten [kann], dass sich strikt relationale Betrachtungsweisen allenthalben durchgesetzt haben“. In diesem Sinne versteht Löw Raum als „relationale (An-)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (2001, S. 224). In einem Prozess der Anordnung wird eine spezifische Ordnung an Orten hervorgebracht. Den Prozess des Bauens, Errichtens und Positionierens bezeichnet Löw (2001) als „Spacing“ (vgl. auch Stosic, 2011, S. 283f.). Diese Ordnung wird tradiert und kann in

der Folge im Prozess der *Syntheseleistung* entschlüsselt werden. Hierbei weist Alkemeyer darauf hin, dass „der praktische Sinn (...) Gegebenheiten der Umgebung als Stimuli und Appelle erkennen können [muss], damit eine ‚Antwort‘ möglich ist. Die Welt ‚spricht‘ nur zu dem, der sie sich zu Eigen gemacht – einverleibt – hat“ (2004, S. 57). Der relationalen Perspektive von Löw (2001) folgend, werden die intersubjektiv wahrnehmbaren Ordnungen des Raumes als Raumkonstruktionen einer vorgelagerten Ebene betrachtet. Sie bilden die Grundlage, auf der die Akteure mittels Syntheseleistung und Spacing eigene Räume konstruieren: „Räume werden also nicht beliebig konstituiert, sondern sind sozial und materiell vorstrukturiert“ (Stosic, 2011, S. 286). Insofern begegnet die Ordnung den Akteuren zunächst in Form von Architektur, auf deren Grundlage bestimmte Handlungen nahegelegt und andere ausgeschlossen werden: „Sie [die Architektur; J. E.] macht in ihrer materiellen Widerständigkeit bestimmte Handlungen und Bewegungen attraktiv, erschwert andere oder lässt sie gar nicht erst zu“ (Nugel, 2014, S. 14). Dies gilt auch für andere Artefakte und ihre spezifische materielle Struktur. Im Rahmen einer relationalen Raumvorstellung wird Raum nicht nur in seiner materiellen Ordnung betrachtet (Schroer, 2012). Physische Räume werden nicht nur häufig sozial hervorgebracht, sozial tradiert gedeutet und genutzt, sondern räumliche Ordnungen selbst werden auch als durch soziale Akteure und Regeln gekennzeichnet betrachtet (Löw, 2001; Schroer, 2012).

Im Folgenden wird das in den Kultur- und Sozialwissenschaften dominante relationale Raumverständnis, wie es insbesondere Löw (2001) entwickelt bzw. vertreten hat, als Folie benutzt, um die räumlichen Perspektiven auf den Sportunterricht kritisch zu würdigen.

3 | KRITISCHE WÜRDIGUNG RÄUMLICHER PERSPEKTIVEN AUF DEN SPORTUNTERRICHT

Der „spatial turn“ ist an der Sportwissenschaft nicht vorbeigegangen. Davon zeugt insbesondere die bereits erwähnte Gründung der Kommission „Sport und Raum“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft im Jahre 2006.¹ Dabei handelt es sich um einen Trend, der sich quer durch die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen zieht: Räumliche Perspektiven finden sich in der Sportphilosophie (u. a. Franke, 2008; Bockrath, 2015), in der Sportsoziologie (z. B. Sobiech & Gieß-Stüber, 2012; Eichler & Peters, 2012; Fischer, 2013; Schwier & Erhorn, 2015), in der Sportökonomie (u. a. Peters, 2007; Thieme, 2014), in der Sportpädagogik (etwa Erhorn & Schwier, 2015, 2016; Erhorn, 2010; Derecik, 2011; Hildebrandt-Stramann, 2010) und in der Sportdidaktik (vgl. u. a. Diener & David, 2016; Marquardt & Starzmann, 2016; Langenbach, 2016).

Verengt man den Blick auf die Beiträge, die sich mit dem Sportunterricht beschäftigen, lassen sich Beiträge zur Architektur und Ausstattung von Schulsportstätten (Kap. 3.1), zur Gestaltung von Lehr-Lern-Räumen (Kap. 3.2), Beiträge mit Unterrichtsideen bzw. Unterrichtsbeispielen (Kap. 3.3) sowie empirische Untersuchungen (Kap. 3.4) unterscheiden.

¹ Allerdings lassen sich auch deutlich vor der Gründung der Kommission „Sport und Raum“ grundlegende Auseinandersetzungen mit dem Raum finden (insbesondere Buytendijk, 1956; Thiele, 1990; Dietrich, 1992).

3.1 | ARCHITEKTUR UND AUSSTATTUNG VON SCHULSPORTHALLEN

Die Bedeutung der Architektur und der Ausstattung von Schulsporthallen für die Praxis des Sportunterrichts hat bereits Dietrich pointiert: „Räume und ihre Ausstattung geben der Lehre klare Orientierungen. Die Schulsportstätten sind das Programm des Sportunterrichts“ (1992, S. 16). In diesem Sinne kritisieren Diener und David (2016) die derzeitige Ausstattung von Schulsporthallen nach deutscher Industrienorm als nicht kindgerecht. Im Rahmen des Konzepts einer *Bewegten Sporthalle* werden alternative Ausstattungen entworfen, welche spezifische *Bewegungen und Grunderfahrungen* sowie die Umsetzung dahinterstehender *pädagogischer Leitlinien* in besonderem Maße ermöglichen sollen. Interessant ist die darin angelegte Beziehung zwischen einer dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen vorgängigen Raumkonstruktion und der intendierten Raumkonstruktion im unterrichtlichen Geschehen. Allerdings bleibt der Beitrag raumtheoretisch vage und verzichtet auf einen empirischen Zugang, welcher die Raumkonstruktionen in der *Bewegten Sporthalle* rekonstruiert und möglicherweise sogar einen Vergleich mit den Raumkonstruktionen in herkömmlichen Schulsporthallen vornimmt.

3.2 | GESTALTUNG VON LEHR-LERN-RÄUMEN

Einen Beitrag zur Gestaltung von Lehr-Lern-Räumen liefert Langenbach (2016). Sie greift das Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ von Meyer (2013) auf und bezieht es auf den Sportunterricht (vgl. auch Gebken, 2005). Dabei unterscheidet sie drei Aspekte einer „guten“, vorbereiteten Lernumgebung: „gute Ordnung im Sportunterricht“, „funktionale Einrichtung im Sportunterricht“ und „brauchbares Lernwerkzeug im Sportunterricht“. Zu diesen drei Aspekten werden jeweils Indikatoren gebildet. Die genannten Indikatoren sind sehr formal gehalten und es fällt auf, dass sie mit einem relationalen Raumverständnis nicht voll im Einklang stehen. Zwar werden die drei Aspekte und die zugehörigen Indikatoren auf der Basis von Interviews mit Lehrkräften als Prozess betrachtet, was an dieser Stelle positiv hervorgehoben werden soll, jedoch bleibt unklar, warum nicht die Raumkonstruktion im Sportunterricht selbst beobachtet worden ist. Dies hätte die Berücksichtigung des Spezialwissens der Lehrkräfte nicht ausgeschlossen und hätte die Chance geboten, auch die Syntheseleistung und das Spacing der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und es in Beziehung zu den Raumkonstruktionen der Lehrkräfte zu setzen.

3.3 | UNTERRICHTSIDEEN

Mehrere Beiträge liefern Unterrichtsideen. Marquardt und Starzmann (2016) verfolgen die Idee, im Sportunterricht eine fruchtbare Beziehung zwischen „virtuellen“ und „realen“ Bewegungsräumen herzustellen, indem ein „jump & run“ Computerspiel im Sportunterricht nachgespielt wird. Zwar werden holzschnittartig Forschungsperspektiven aufgezeigt, jedoch verbleibt der Beitrag weitgehend auf der Ebene einer Idee für die unterrichtliche Praxis. Peters (2010) stellt die Bedeutung räumlicher Perspektiven für den Sportunterricht heraus und hebt dabei insbesondere auf die Beziehung der Disziplinen Sport und Geografie ab. So schlägt er eine „fächerverbindende Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde und Sport“, eine „Integration des Gegenstandes Sport in den Erdkundeunterricht“ und eine „Thematisierung des Räumlichen im Sportunterricht“ vor. Letzteres wird am Beispiel der Selbstmediatisierung mithilfe von Me-Tapes beim Skateboardfahren im

Sportunterricht exemplarisch ausgeführt. Zwar ist der Beitrag raumtheoretisch reflektiert, jedoch ist er hauptsächlich als Entwurf eines praktischen Unterrichtsvorhabens gedacht. Einen empirischen Zugang zur räumlichen Praxis im Sportunterricht liefert Peters (2010) nicht.

3.4 | EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN DER PROZESSE DER RAUMKONSTRUKTION

Empirische Untersuchungen, welche die räumliche Ordnung und die Prozesse der Raumkonstruktion im Sportunterricht in den Blick nehmen, sind selten (Langenbach, 2016). Allerdings existieren Arbeiten, die sich auf andere Felder beziehen und für die Untersuchung des Sportunterrichts wichtige Hinweise liefern können. So fokussiert die Studie von Derecik (2011) die Aneignung des Sozialraums Schulhof durch Kinder, Kids und Jugendliche und folgt dabei einem relationalen Raumverständnis. Die Analysen der räumlichen Strukturen und der Bewegungsaktivitäten auf dem Schulhof basieren auf einem im STUBBS-Projekt (Hildebrandt-Stramann, Laging & Teubner, 2014) generierten Datenkorpus von 21 Gruppendiskussionen, 148 Pausenbeobachtungen und 222 Leitfadeninterviews. Derecik (2011) gelingt es, mithilfe von Verfahren des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung, unterschiedliche räumliche Strukturen (Sporträume, Schulhofflächen und Spielplätze) und verschiedene Formen ihrer Aneignung herauszuarbeiten sowie diese nach Alter und Geschlecht zu differenzieren. Die Studie liefert wichtige Anregungen, wie Prozesse der Raumkonstruktion empirisch in den Blick genommen werden können. Eine weitere innovative Studie, die zwar nicht den Sportunterricht, aber zumindest eine schulische Sport-AG fokussiert, liefern Sobiech und Gieß-Stüber (2012). Sie untersuchen eine Mädchen-Fußball-AG an einer Hauptschule. Dabei greifen sie auf ein relationales Raumkonzept zurück und interpretieren die sozialen Raumpraktiken der Mädchen, wobei sie den Fokus auf den Prozess des Spacings in Gesprächskreisen legen. Mithilfe von Beobachtungsverfahren gelingt es, den Umgang der Mädchen mit der räumlichen Ordnung und Prozesse der Raumkonstruktion (Spacing) zu rekonstruieren. So arbeiten Sobiech und Gieß-Stüber u. a. heraus, dass „in Spacing-Prozessen (...) Zugehörigkeiten performativ durch körperliche Zuwendungen und Umarmungen hergestellt sowie durch die nicht bewusste Nachahmung von Bewegungen und durch synchrone Positionierungen stabilisiert [werden]“ (2012, S. 233). Der Zugang erweist sich zudem als geeignet, eine Beziehung zwischen der schulischen räumlichen Ordnung und der Raumkonstruktion durch die Mädchen herzustellen: „Einen entscheidenden Faktor für die performativen Akte der Selbstpositionierung und damit der Gestaltung des ‚TatOrtes‘ bilden die (sport-)biografischen Erfahrungen der Trainerinnen, die sich (...) beobachtbar in normativen Erwartungen, didaktischen Inszenierungen und in den Interaktionen mit den Mädchen niederschlagen“ (ebd., S. 233). In dieser Weise rekonstruierte Muster besitzen ein hohes Potenzial, die schulische Praxis besser zu verstehen und auf diese Weise Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung zu generieren. Allerdings bleiben materiell-räumliche Aspekte weitgehend ausgeblendet und die Akteursperspektive der Mädchen bleibt (zunächst) unberücksichtigt.² Dennoch kann die Studie von Sobiech und Gieß-Stüber (2012) für weitere Untersuchungen wichtige Impulse liefern.

2 Die Autorinnen berichten von Interviews mit den Teilnehmerinnen, jedoch werden diese Interviews im angesprochenen Beitrag nicht thematisiert.

3.5 | ZWISCHENFAZIT

Obwohl die räumliche Perspektive in der Sportwissenschaft inzwischen fest etabliert ist, sind Beiträge relativ rar, die sich explizit mit dem Sportunterricht beschäftigen. Jenseits von Good-Practice-Ideen für die Sporthallengestaltung oder den Sportunterricht liegen nur wenige Studien vor, die sich empirisch den Prozessen der Raumkonstruktion im Sportunterricht zuwenden. Langenbach (2016) versucht eine Annäherung über qualitative Interviews mit Lehrkräften, wobei hauptsächlich auf ihr raumspezifisches Professionswissen abgezielt wird. Die komplexen Prozesse der gemeinsamen, simultanen und ggf. widerstreitenden Raumkonstruktion kommen dabei nur unzureichend in den Blick. Vielversprechender erscheinen die Ansätze von Derecik (2011) sowie Sobiech und Gieß-Stüber (2012), die auf die Rekonstruktion von räumlichen Strukturen sowie der Prozesse der Raumkonstruktion im schulischen Kontext auf der Basis von Beobachtungen und Befragungen abzielen. Diese Ansätze gilt es, im Rahmen des eigenen Vorhabens aufzugreifen.

4 | METHODISCHES VORGEHEN EINER RAUMTHEORETISCH ORIENTIERTEN SPORTUNTERRICHTSFORSCHUNG

Die Untersuchung räumlicher Ordnungen sowie der Prozess der Raumkonstruktion im Sportunterricht verlangt nach Verfahren, die es erlauben, die Position von Personen und Dingen im Raum sowie die Interaktionen bzw. Auseinandersetzungen mit den Dingen zu erfassen (Dinkelaker & Herrle, 2009). Deshalb wird in der explorativen Untersuchung auf Beobachtungen zurückgegriffen. Da sich die Sinn- und Bedeutungsstrukturen nicht immer hinreichend aus der Beobachtung erschließen lassen, werden die Beobachtungen durch Befragungen der Handelnden in Form von Feldgesprächen und episodisch-narrativer Interviews ergänzt. Mit Letzteren können auch implizite Wissensbestände erschlossen werden (vgl. Flick, 2006; Richartz, 2008). Dies ist von Bedeutung, da die Akteurinnen und Akteure zum Teil nur ein implizites (Raum-)Wissen besitzen.

Für die explorative Untersuchung werden Daten genutzt, die in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe des zweiten bis vierten Jahrgangs einer reformorientierten Grundschule in Hamburg erhoben worden sind.³ Den Kern des für die vorliegende Untersuchung herangezogenen Datenmaterials bilden ethnografische Feldprotokolle aus 23 Unterrichtsstunden (vgl. Emerson, Fretz & Shaw, 2001; Hammersley & Atkinson, 2006). Sie sind für eine Reanalyse im Hinblick auf die räumliche Ordnung und die Prozesse der Raumkonstruktion geeignet, weil der Ethnograf zum Zeitpunkt der Erstellung der Feldprotokolle bereits raumtheoretisch sensibilisiert war.⁴ Mit den Feldprotokollen, die auf der Grundlage einer teilnehmenden Beobachtung erstellt worden sind, werden Informationen über die Konstruktion von Bewegungsräumen durch die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler sowie indirekt über die spezifischen Syntheseleistungen der

3 Aufgrund des jahrgangsübergreifenden Unterrichtskonzepts der Schule sind in der Lerngruppe vier Kinder des zweiten Jahrgangs, 15 Kinder des dritten Jahrgangs und sieben Kinder des vierten Jahrgangs vertreten (Erhorn, 2012).

4 Erst im weiteren Verlauf der Untersuchung rückte die raumtheoretische Folie des seinerzeit verfolgten Erkenntnisinteresses in den Hintergrund (vgl. Erhorn, 2012).

Akteurinnen und Akteure generiert. In den Feldprotokollen sind auch die sich direkt an die Beobachtungen anschließenden Feldgespräche dokumentiert, welche Einblicke in die Akteursperspektive und subjektive Sinngebungen liefern können. Zusätzlich werden 12 episodisch-narrative Interviews mit Schülerinnen und Schülern für die Auswertung herangezogen, um die Akteursperspektiven weiter zu erhellen, weitere Informationen über subjektive Sinngebungen zu gewinnen und dabei auch implizite Wissensbestände einzuschließen. Für die Interviews sind, nach Rücksprache mit der Lehrkraft, sechs Jungen und sechs Mädchen ausgewählt worden, die unterschiedlichen Cliques angehören, verschiedene Bewegungsgewohnheiten haben und daher die Lerngruppe gut repräsentieren. Die Interviews fanden im Gruppenraum der Lerngruppe während des Unterrichts statt und weisen keinen unmittelbaren zeitlichen Bezug zu den Beobachtungen auf.⁵ Die Interviews gliederten sich in drei Phasen. Zunächst wurden die Kinder gebeten, von ihrem Bewegungsalltag in der Pause, am Nachmittag und im Sportunterricht zu berichten. Als Gesprächsimpulse dienten die Fragen: „Was machst du im Sportunterricht?“, „Was machst du in der Pause?“, und: „Was machst du am Nachmittag?“. Auf diese Weise wurden Kontexte, an denen die Kinder teilhaben und Aktivitäten, denen sie nachgehen, in Erfahrung gebracht (erste Phase). Im Anschluss wurde versucht, mit öffnenden Fragen, wie z. B.: „Stell dir vor, es ist ‚Aufbau‘, was machst du dann?“, einen Bericht über die Bewegungsaktivitäten in den verschiedenen Kontexten zu erhalten. Die Kinder sollten möglichst selbstständig erzählen, damit ihre subjektive Sichtweise gut zutage treten kann (zweite Phase).⁶ Abschließend wurden aufgetretene Verständnisfragen gestellt und wichtig erscheinende Details erfragt (dritte Phase).

Bei der Auswertung der Daten stehen, einem relationalen Raumkonzept entsprechend, die räumlichen Ordnungen und die Prozesse der Raumkonstruktion im Fokus. Die Auswertung erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst werden die Feldprotokolle, in denen die Beobachtungen und Feldgespräche dokumentiert sind, in Sinnabschnitte gegliedert und mit konzeptionellen Bezeichnungen versehen (codiert). Im Anschluss findet die Auswertung der episodisch-narrativen Interviews statt, um weitere Informationen zu subjektiven Sinngebungen der Akteurinnen und Akteure bei der Raumkonstruktion zu generieren. Dabei werden wiederum Sinnabschnitte gebildet, codiert und den entsprechenden Sinnabschnitten aus den Feldprotokollen zugeordnet. Auf diese Weise können die Sinnabschnitte aus den Feldprotokollen und den Interviews inhaltlich gruppiert und aufeinander bezogen werden. Die Feininterpretation der Sinnabschnitte erfolgt auf der Folie eines relationalen Raumkonzepts. Dabei stehen die Fragen im Zentrum, welche räumlichen Ordnungen zutage treten, wodurch diese gekennzeichnet sind, wer die räumliche Ordnung konstruiert hat und wie dies geschehen ist. Im Wechselspiel von Fallvergleich und Fallkontrastierung werden verschiedene Typen und ggf. Subtypen räumlicher Ordnungen und Raumkonstruktionen generiert und in der Folge inhaltlich ausgearbeitet (Kelle & Kluge, 2010).

5 Dies sollte in zukünftigen Untersuchungen, z. B. in Form von fokussierten Interviews, geleistet werden.

6 Wenn die Kinder nicht ins Erzählen gekommen sind oder das Gespräch ins Stocken geriet, wurden ihnen – auf der Grundlage der in der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Einblicke – weitere Impulse gegeben, wie z. B.: „Ich habe gesehen, dass du oft mit Cindy an den Seilen spielst. Kannst du mir mal erzählen, was ihr da macht?“

5 | ERGEBNISSE EINER EXPLORATIVEN UNTERSUCHUNG IM SPORTUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE

Aufgrund des begrenzten Umfangs des Beitrags ist eine zugleich umfangreiche und detaillierte Ergebnisdarstellung nur mit Einschränkungen möglich. Daher werden die herausgearbeiteten Ebenen der räumlichen Ordnung sowie die rekonstruierten Idealtypen der Raumkonstruktion zunächst in gebotener Kürze charakterisiert, bevor die detaillierte Analyse eines ausgewählten Fallbeispiels vorgestellt wird.

5.1 | EBENEN RÄUMLICHER ORDNUNGEN

Bei der Auswertung des Datenmaterials konnten räumliche Ordnungen auf drei Ebenen unterschieden werden, die wiederum in einem spezifischen Verhältnis zueinander stehen.

Zunächst kann eine räumliche Ordnung auf der Ebene von Architektur und Ausstattung sowie Gesetzen und Rahmenrichtlinien rekonstruiert werden (Ebene A). Die Architektur der Sportstätten, im Untersuchungszeitraum lediglich die Sporthalle, ist Ergebnis einer vorausgegangenen Raumkonstruktion. Die Sporthalle besitzt die Ausmaße einer „Handballhalle“ und ist somit für eine Grundschule großzügig bemessen. Die Ausstattung der Sporthalle kann in fest installierte Geräte sowie mobile Geräte und Materialien unterschieden werden. Fest installiert sind der Hallenboden mit diversen Spielfeldmarkierungen, zwei Tore, sechs Basketballkörbe, eine Sprossenwand und zwei Schienen mit ausziehbaren Kletterseilen. Daneben ist die Sporthalle mit typischen Geräten, wie Stufenbarren, Böcken, großen und kleinen Turnkästen, Bänken, Weichböden, Turnmatten, Sprungbrettern, Minitrampolinen, Rollbrettern, Inlineskates, Pedalos sowie diversen Bällen, Jongliertüchern und -säcken, Springseilen, Hütchen und Hula-Hoop-Reifen ausgestattet. Die räumliche Ordnung ist nicht nur durch die beschriebenen materiellen Aspekte, sondern auch durch soziale Aspekte gekennzeichnet. So weist das Hamburgische Schulgesetz (Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, S. 77) den Lehrkräften in der Schule und im Unterricht eine zentrale Machtposition zu, was weitreichende Folgen für die räumliche Ordnung im Sportunterricht hat. Allerdings sind die Lehrkräfte im Kontext der beschriebenen räumlichen Ordnung an die Vorgaben der Bildungspläne gebunden. Für die untersuchte Lerngruppe war der Rahmenplan Sport (Behörde für Bildung und Sport, 2003) maßgeblich, in dem die Aufgabe des Sportunterrichts, seine Ziele und Inhalte, Prinzipien und Methoden des Unterrichts sowie Formen der Leistungsbewertung festgeschrieben sind. Dort heißt es: „Kernziel des Sportunterrichts ist es, die kindliche Lust und Freude an Bewegung, Spiel und Sport zu wecken und zu entwickeln sowie die körperliche Entwicklung durch positive Bewegungserlebnisse zu fördern“ (S. 5). Dabei werden die Inhalte „Sich ohne Gerät bewegen“, „Sich im Spiel bewegen“, „Sich mit und an Geräten bewegen“, „Sich mit Musik bewegen“, „Sich im Wasser bewegen“ und „Sich im Gelände bewegen“ vorgegeben (ebd., S. 9). Methodisch sollen sich die Lehrkräfte an den Verfahren des „Anleitens“ und „Betreuens“ orientieren, wobei das Anleiten dem Erwerb von Bewegungsfertigkeiten dienen soll und durch „Bewegungsaufgaben und -anweisungen, Vorbilder und Lernarrangements, Hilfestellungen und Rückmeldungen“ gekennzeichnet ist, während das Betreuen Bewegungserfahrungen fördern soll, „die nur in selbsttätiger Auseinandersetzung mit Bewegungsgegebenheiten gemacht werden können“ (ebd., S. 7).

Aufgrund der zentralen Position der Lehrkräfte kommen die Schülerinnen und Schüler mit der beschriebenen Ebene räumlicher Ordnung i. d. R. nicht unvermittelt in Kontakt. Vielmehr konstruieren die Lehrkräfte zunächst eine weitere Ebene räumlicher Ordnung, welche durch die Bereitstellung spezifischer Arrangements, Geräte und Materialien, der Vorgabe spezifischer Regeln und Konventionen sowie von Interaktions- und Vermittlungsformen gekennzeichnet ist (Ebene B). Dieser Prozess des Spacings steht in einer engen Beziehung zu der Synthese der räumlichen Ordnung der Ebene A. Auf der Grundlage der Auswertung des Datenmaterials können auf dieser Ebene drei unterschiedliche Idealtypen räumlicher Ordnung unterschieden werden. Die drei Typen unterscheiden sich insbesondere durch das unterschiedliche Maß an Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und Lenkung durch die Lehrkraft:

- Der erste Typ ist durch eine starke Lenkung der Aktivitäten durch die Lehrkraft gekennzeichnet. Sie bestimmt die Organisations- und Interaktionsformen, gibt vor, welche Geräte und Materialien genutzt werden, in welcher Weise und wie lange sie genutzt werden, beaufsichtigt die Art der Nutzung und sanktioniert abweichendes Verhalten. Die Lehrkraft nimmt eine anleitende Position ein.
- Der zweite Typ weist den Schülerinnen und Schülern eine aktivere Position zu. Die Lehrkraft gibt zwar ebenfalls zunächst Organisations- und Interaktionsformen vor und legt fest, welche Geräte und Materialien genutzt werden, den Schülerinnen und Schülern wird allerdings die Gelegenheit gegeben, die Art und die Dauer der Nutzung mitzubestimmen. Es wird ein Diskurs

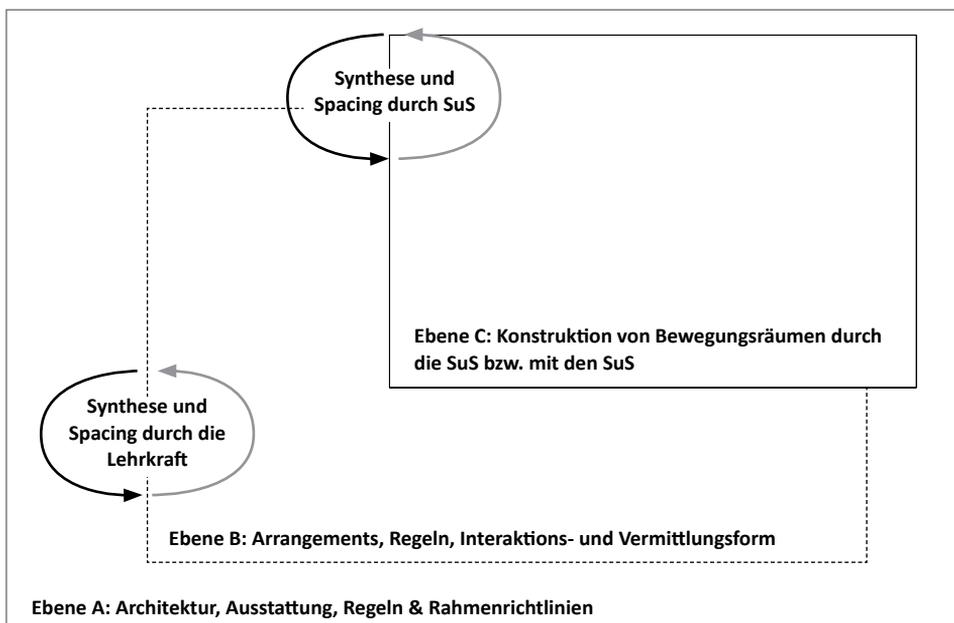


Abb. 1: Ebenen räumlicher Ordnungen

mit dem Anspruch einer Verständigung angestrebt, gefundene Lösungen sollen sich im Verlaufe des Sportunterrichts bewähren und können ggf. erneut diskutiert und geändert werden. Die Lehrkraft nimmt eine eher moderierende Position ein.

- Der dritte Typ ist durch die Darbietung von Geräten und Materialien durch die Lehrkraft und die Möglichkeit zur weitgehend selbstbestimmten und selbstaktiven Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler geprägt. Die Geräte und Materialien sind so ausgewählt, dass sie spezifische Erkundungs-, Übungs- und Spielaktivitäten ermöglichen bzw. dazu einladen. Die Lehrkraft nimmt eine betreuende Position ein.

Eine dritte Ebene der räumlichen Ordnung betrifft die Raumkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler (Ebene C). Auf dieser Ebene zeigen sich vielfältige Prozesse der Synthese und des Spacings. Die räumlichen Ordnungen der Ebene A treten zwar vermittelt durch die Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler heran (Ebene B), sie gehen jedoch in ihren Potenzialen für die Raumkonstruktion darüber hinaus, was sich in der Konstruktion von „gegenkulturellen Räumen“ zeigt. Dies wird im Folgenden an einem Fallbeispiel exemplarisch aufgezeigt.

5.2 | EIN ETHNOGRAFISCHES FELDPROTOKOLL: „OHNE FUSSBALL IST DAS HIER DOOF!“

Es ist „Aufbau“ heute, d. h., es sind mehrere Bewegungslandschaften und Geräte aufgebaut und zwei Klassen und zwei Lehrkräfte nutzen die Halle gemeinsam. Es herrscht ein großes Gewusel, sodass ich eine Weile brauche, um mir einen Überblick zu verschaffen. Ich sehe vier Mädchen (u. a. Anna⁷), die in einer Ecke der Halle Jonglieren mit Tüchern üben. Fünf Mädchen überqueren mit „Lianen“ einen „Wassergraben“. Zwei Mädchen üben an einem Basketballkorb ausdauernd den Korbwurf. Fünf Jungen springen am „blauen Elefanten“ und mehrere Kinder spielen mit Hula-Hoop-Reifen. Eine große Gruppe von Kindern spielt an den Seilen, an denen man hin- und herschwingen kann. Einige Seile sind mit einer Art Stange zusammengefasst und bilden so eine sehr große Schaukel. Die Station scheint so beliebt zu sein, dass sich eine beachtliche Schlange von sicherlich acht Kindern gebildet hat – obwohl acht Schaukeln zur Verfügung stehen. Eine Bewegungslandschaft aus drei Kästen, einem darüber gelegten Weichboden und mehreren angehängten Bänken und Leitern, die zum Teil zur Sprossenwand führen, befindet sich in der vorderen Ecke. Ich sitze immer noch auf der Bank am Rande der Halle etwa auf mittlerer Höhe. Während ich beobachte, setzen sich Dennis und Elias neben mich. Es folgt ein kurzes Gespräch:

E: Ohne Fußball ist das hier doof!

D: Ohne Fußball ist das Leeeben doof!

J: (lacht)

E: Frag du (zu mir) doch mal Frau Kunz, ob du einen Ball haben kannst – bei dir sagt sie bestimmt ja!

J: Kann ich nicht machen, ich gucke doch nur zu.

D: Oh, komm ...!

7 Die Namen der Kinder und der Lehrkraft wurden geändert.

E: Spielst du dann mit?

J: Warum spielt ihr nicht einfach Basketball?

D: Weil ich mich an der Hand verletzt habe (hält seine verbundene Hand hoch).

Elias steht auf und fragt nacheinander drei Kinder, die einen Basketball haben, ob er auch mal werfen darf. Er blitzt jedoch bei allen ab. Später sehe ich ihn, wie er auf einem Kasten sitzt und Löcher in die Luft starrt.

Nun kommt Cindy zu mir und erzählt mir ganz stolz, dass sie sich etwas ausgedacht hat, wie man super schwingen kann:

C: Einfach ein Seil um das andere wickeln und dann ziehen ... Hakan hat gezogen und ich war ganz weit oben!

Diese Szene hatte ich vorher schon beobachtet und war erstaunt darüber, wie schön friedlich Hakan und Cindy zusammengespielt haben. Offenbar konnte Hakan seine Kraft demonstrieren und Cindy das Schwungerlebnis genießen und ihre Erfindung präsentieren.

Während wir beide dasitzen und uns unterhalten, kommt ein anderes Mädchen dazu und setzt sich vor uns auf den Boden. Sie fragt: „Möchtest du mitspielen?“ Cindy fragt ganz überrascht: „Ich?“ Das andere Mädchen nickt und Cindy sagt: „Okay!“ und geht mit ihr mit. Mir fällt besonders auf, dass Cindy die Frage mit einer Mischung aus Überraschung und Freude beantwortet hat. Möglicherweise bekommt sie solche Spiel- bzw. Integrationsangebote nicht allzu häufig. Auf jeden Fall gehen die beiden jetzt zur Bewegungslandschaft, wo sie gemeinsam mit drei weiteren Mädchen in eine Art Höhle hineinkriechen. Sie kommen ab und zu wieder heraus, gehen dann aber meist schnell wieder hinein. Nach einer ganzen Weile bekomme ich mit, dass die Mädchen Geisterbahn spielen. Dazu haben sie eine Röhre in die Höhle hineingelegt, um die ein Hula-Hoop-Reifen gelegt worden ist, der wiederum an ein Seil gebunden ist und daran nach oben gezogen werden kann. So kann die Röhre bewegt werden, was Erkan unter lautem Geschrei auch leidenschaftlich macht. Den Gästen der Geisterbahn werden mit einem Parteiband die Augen verbunden und in der Röhre und später in der Höhle werden sie ordentlich erschreckt. Es herrscht zumindest ein ohrenbetäubendes Geschrei.

Derweil ist mir aufgefallen, dass Dennis und Mario mit einem Pezziball und einem Basketball herumschießen. Sie tun das hinter der Bewegungslandschaft, an der Stelle in der Halle, die am wenigsten eingesehen werden kann. Kurz darauf kommt Elias hinzu und die drei beginnen, den Basketball abwechselnd gegen die Sprossenwand zu schießen. Der Erste schießt und der Nächste muss den abprallenden Ball mit einer Ballberührung wieder gegen die Sprossenwand schießen. Wer es nicht schafft, ist raus und der Letzte, der übrig bleibt, der Gewinner. Kurz darauf bekomme ich Diskussionen mit, ob Mario den Ball mit der Hand aufgenommen hat. Dennis fragt neckisch: „Naaa ... hast du den Ball mit der Hand aufgenommen?!“ Mario bestreitet dies und das Spiel geht weiter.

Währenddessen ist mir eine weitere Szene aufgefallen. Auf der anderen Hallenseite steht Frau Kunz neben einem Mädchen, welches versucht, mit drei Bällen zu jonglieren. Sie kann es noch nicht und die Lehrerin versucht, ihr zu helfen. Dabei gibt sie ihr zunächst mündliche Anweisungen. Als

dies der Schülerin nicht hilft, macht sie ihr die Bewegung als eine Trockenübung vor und zeigt ihr zunächst eine Übung mit lediglich zwei Bällen. Diese Übung wird im Beisein der Lehrerin mehrfach wiederholt. Auch nachdem die Lehrerin bereits gegangen ist, übt die Schülerin ausdauernd weiter. (F20080911)

5.3 | RÄUMLICHE ANORDNUNG DURCH DIE LEHRKRÄFTE

Die Lehrkräfte konstruieren eine räumliche Ordnung, was im Sinne von Löw (2001) als *Spacing* bezeichnet werden kann. Dem geht die Synthese räumlicher Anordnungen einer vorgelagerten Ebene voraus. So findet der Sportunterricht in einer Sporthalle statt, deren Architektur und Ausstattung auf bestimmte bewegungskulturelle Erscheinungen verweisen, was sich in Körben, Linien, Turngeräten, Seilen etc. zeigt. Während die Architektur der in den 1960er-Jahren gebauten Halle relativ wenig Spielraum für Veränderungen bietet, ist die Ausstattung der Halle, zumindest zum Teil, an die sich verändernde Bewegungskultur angepasst worden, was sich zum Beispiel an den Materialien für Bewegungskünste, vielfältigen Bällen etc. zeigt. Ebenso wie die materiellen Aspekte der räumlichen Ordnung beeinflussen auch soziale Aspekte der räumlichen Ordnung die Synthese und das Spacing der Lehrkräfte. Sofern die Lehrkraft sich im Kontext des Rahmenplans Sport (Behörde für Bildung und Sport, 2003) bewegt, besitzt sie einen großen Entscheidungsspielraum bei der Darbietung der zur Verfügung stehenden Geräte und Materialien.

Bei der Synthese dieser räumlichen Ordnung rücken bestimmte materielle und soziale Aspekte in den Fokus, andere in den Hintergrund. Auf der Basis der Syntheseleistung konstruieren die Lehrkräfte in einem Prozess des Spacings eine räumliche Ordnung, welche wiederum die nachfolgende Synthese und das Spacing der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Die von den Lehrkräften konstruierte räumliche Ordnung verweist in ihren materiellen Aspekten auf die bewegungskulturellen Felder „Bewegen an Geräten“ und „Bewegen mit Geräten“ (siehe Tab. 1). Damit werden den Schülerinnen und Schülern bestimmte Formen von Synthese und Spacing nahegelegt, andere Formen erschwert oder sogar ausgeschlossen.

Tab. 1: Arrangements und bewegungskulturelle Felder

Bewegungskulturelles Feld	Arrangements
Bewegen an Geräten	Station mit Kästen und mehreren Seilen/Schaukeln Station mit Seilen/ Schaukeln Station mit Trampolin, Kasten und Weichboden („blauer Elefant“) Station mit einem Weichboden über zwei Kästen Station mit Weichboden auf drei Kästen mit Bänken und Leitern für den Aufstieg und als Verbindung zur Sprossenwand
Bewegen mit Geräten	Areal mit Jongliertüchern und Jonglierbällen Areal mit Hula-Hoop-Reifen Areal mit Springseilen Station mit Basketbällen und Basketballkörben Pezzibälle Röhre

Die sozialen Aspekte der räumlichen Ordnung sind durch ein hohes Maß an Offenheit geprägt. Die Lehrkraft orientiert sich stark an der im Rahmenplan Sport (Behörde für Bildung und Sport, 2003) geforderten Vermittlungsform des „Betreuens“ (Kretschmer, 2000). Den Schülerinnen und Schülern wird nicht vorgegeben, welche Arrangements genutzt werden sollen, in welcher Weise, in welcher Reihenfolge und mit welcher Dauer dies geschehen soll. Den Schülerinnen und Schülern wird ein großer Spielraum bei der Synthese und beim Spacing eingeräumt, wodurch ihnen offenbar die selbsttätige Auseinandersetzung mit Bewegungsgegebenheiten ermöglicht werden soll (vgl. Rahmenplan Sport, Behörde für Bildung und Sport, 2003, S. 7). Den Freiheiten der Kinder sind allerdings dahin gehend Grenzen gesetzt, dass sie die Vorgabe haben, „alle Spielgeräte irgendwann mal aus[zur]testen“ (IG, Z9), was jedoch offenbar nicht sichtbar kontrolliert wird. Zudem sind körperliche und verbale Gewalt verboten (F20081006, Z198-202), d. h., es existieren spezifische Regeln und Konventionen.

5.4 | VIELFÄLTIGE RAUMKONSTRUKTIONEN DURCH DIE KINDER – SPACING

Die beschriebene räumliche Anordnung wird von den Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Art und Weise synthetisiert, was in der Folge auch zu unterschiedlichen Formen des Spacings führt. Dabei spielen nicht zuletzt die „Interaktionsgeschichte des Subjekts mit den Dingen“ und „die damit verbundenen sozialen und kulturellen Erfahrungen“ eine Rolle (Gebhard, Hummrich, Rabenstein & Reh, 2015, S. 8). Die von den Schülerinnen und Schülern konstruierten Räume können zunächst grob in Übungsräume und Spielräume differenziert werden. Zudem treten im Zuge der Raumkonstruktion Konflikte auf.

5.5 | KONSTRUKTION VON ÜBUNGSRÄUMEN

Mehrere Kinder, vorwiegend Mädchen, halten sich an den Arealen auf, an denen die Lehrkräfte Jongliertücher, Jonglierbälle, Hula-Hoop-Reifen und Springseile platziert haben. Die Kinder konstruieren dort Bewegungsräume, die durch den Versuch, das eigene Können zu verbessern, gekennzeichnet sind und somit als „Übungsräume“ bezeichnet werden könnten (vgl. Ehni, 1985; Erhorn, 2012). Weitere Übungsräume werden von den Kindern an der Station mit Basketbällen und Basketballkörben konstruiert. Die Kinder konstruieren diese Räume freiwillig, was auf eine intrinsische Motivation hinweist. So beantwortet Gabriele die Frage, ob der Sportunterricht ihr Spaß bringt: „Ja. Sehr viel Spaß, weil da kann ich immer schön hochklettern oder so was. Dann kann ich trainieren, Springseil kann ich sehr gut. Hula-Hoop kann ich 10 Reifen manchmal machen, um meine Hüfte schwingen lassen. Aber meistens fallen alle runter. Also mindestens einer ist dann noch da“ (IG, Z375-378). Die von Gabriele konstruierten Räume sind offenbar dadurch gekennzeichnet, dass sie sich auf der Grundlage der materiellen Bedingungen Bewegungsprobleme stellt, deren Bewältigung sie zum Gegenstand ihrer Bemühungen gemacht hat. Zwar geht diese Form der Raumkonstruktion nicht zwingend aus den materiellen Bedingungen hervor, diese geben es jedoch her oder provozieren es möglicherweise sogar. Im Kontext der *Übungsräume* lassen sich Prozesse der gemeinsamen Konstruktion eines Übungsraumes von einer Schülerin mit der Lehrkraft für das Jonglieren beobachten. Zwar hat die Lehrkraft das räumliche Arrangement konstruiert und die Raumkonstruktion des Kindes somit provoziert, jedoch geht die Konstruktion des Übungs-

raums von der Schülerin aus. Die Lehrkraft übernimmt die Raumkonstruktion der Schülerin und führt sie in der Folge mit ihr gemeinsam fort.

In den konstruierten Übungsräumen zeigt sich, dass die betreffenden Kinder die kulturell tradierten Bedeutungen der Artefakte kennen, wahrgenommen haben, sie für sich als persönlich bedeutsam erachten und ihr Können im Umgang mit den Artefakten erweitern wollen. Die Lehrkraft nimmt dabei die Rolle als Arrangeur und teilweise auch als Unterstützer ein.

5.6 | KONSTRUKTION VON SPIELRÄUMEN

Die Gerätearrangements, welche den Kindern ein *Bewegen an Geräten* ermöglichen bzw. nahelegen, werden von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls frequentiert. Die von den Kindern konstruierten Bewegungsräume verweisen auf unterschiedliche und zum Teil kreative Formen der Synthese und des Spacings. Während das Feldprotokoll zu den Sprüngen am *blauen Elefanten* nicht viele Informationen liefert, sind die Ausführungen zur Nutzung der anderen Gerätearrangements detaillierter.

Fünf Mädchen synthetisieren das Arrangement, welches aus zwei Kastenreihen, dazwischen liegenden Weichböden und mehreren Seilen besteht, in seiner Nutzungsmöglichkeit zum Schwingen von einer Kastenreihe zur anderen. Darüber hinaus deuten sie die Seile als *Lianen*, mit denen ein *Wassergraben* überwunden werden kann.⁸ Die Synthese bezieht sich also nicht nur auf die Bewegungsmöglichkeiten des Arrangements, sondern schließt auch die fantasievolle Deutung der Artefakte mit ein. Der konstruierte Bewegungsraum ist somit nicht nur durch das Bewegungsproblem der Überquerung des Zwischenraums zwischen den Kastenreihen durch das Schwingen an einem Seil gekennzeichnet, sondern darüber hinausgehend durch die Deutung der Artefakte *als etwas*. Die damit verbundene Konstruktion eines fantasievollen Bewegungsraumes, bei dem es sich vermutlich um einen Spielraum handelt, ist somit nicht nur durch ein Spiel mit etwas, sondern auch durch ein Spiel als etwas gekennzeichnet (Dietrich, 1980; Erhorn, 2012).

An der zweiten Seilstation konstruieren Cindy und Hakan gemeinsam einen Bewegungsraum, der von der tradierten Nutzungsweise der Seile abweicht. Zwar synthetisiert Cindy die Station als eine Möglichkeit zum Schwingen, jedoch möchte sie das Schwingerlebnis intensivieren, was für solche Spiele mit etwas nicht untypisch ist (Erhorn, 2012). Dies gelingt ihr durch das geschickte Verdrehen von zwei Seilen, wobei ein Seil nur zum Schwunggeben dient. Dieses Potenzial des Arrangements hat sie erkannt und als Form der Synthese mit Hakan kommuniziert. Das Besondere am gemeinsam konstruierten Bewegungsraum sind die komplementären Rollen von Hakan und Cindy, was eine Abstimmungsleistung erfordert. Die Art und Weise, wie Cindy dem Forscher den konstruierten Bewegungsraum schildert, zeugt von ihrem Stolz und der subjektiv erlebten Bedeutsamkeit. Auch drei Wochen später kommt sie im Rahmen eines Interviews zu ihren alltäglichen Bewegungspraxen selbst auf diesen Bewegungsraum zu sprechen:

8 Diese Deutungen als „Liane“ und „Wassergraben“ wurden von den Kindern geäußert und daher in das Feldprotokoll aufgenommen.

I: Am Donnerstag, gestern z. B., da war da so ein Aufbau auch, oder?

C: Ja, da machen wir dann auch was mit den Seilen. Letztens haben wir, das ist, glaube ich, drei Wochen her, da haben wir so was, wo man sitzen konnte, da haben wir so ein loses Seil angemacht, so ... da warst du, glaube ich, noch nicht da. Da sind wir so hoch geflogen, dass wir fast an die Decke gekommen sind. Und da hatte ich schon ein bisschen Angst, aber ich bin nicht runtergefallen. (IC, Z222-227)

Die Kinder konstruieren auf der Grundlage der Synthese der Gerätearrangements auch komplexere Bewegungsräume unter Beteiligung mehrerer Kinder, wie zum Beispiel in der *Geisterbahn*. Dafür ist das ursprünglich von der Lehrkraft bereitgestellte Bewegungsarrangement mithilfe weiterer Artefakte erweitert bzw. umgestaltet und als Geisterbahn gedeutet worden. Daneben werden durch weitere Maßnahmen, wie das Augenverbinden und das Geschrei, bestimmte Stimmungen erzeugt. Auf diese Weise entfaltet die Raumkonstruktion eine spezifische Wirkung. Räumliche Arrangements wie die *Geisterbahn* sind Ergebnis eines andauernden Konstruktionsprozesses, in dessen Rahmen die Kinder die räumlichen Arrangements konstruieren, um sie dann sukzessive weiterzuentwickeln und auszugestalten (siehe auch die Feldprotokolle F20080918 und F20080925).

Allerdings zeigt sich insbesondere im Kontext von Spielen mit mehreren Kindern der Prozess von Inklusion und Exklusion, den Hummrich als eine zentrale Antinomie räumlicher Ordnung herausstellt: „Zwischen diesen beiden Polen vollzieht sich die räumliche Anordnung als Eröffnung von Teilhabemöglichkeiten, Ausschluss oder Abgrenzung von Gegenräumen“ (2011, S. 46). Dies zeigt sich in dem Fallbeispiel in der Verwunderung von Cindy über die Frage eines Mädchens, ob sie mitspielen möchte. Die Prozesse der Inklusion und Exklusion zeigen sich auch in den Befragungen der Schülerinnen und Schüler, wie folgende Passage aus einem Interview mit Gabriele illustrieren soll:

I: Du hast richtig Spaß, ist ja schön. Und hast du immer bestimmte Leute, mit denen du da immer zusammen was machst im Sportunterricht?

G: Mit Sabrina, Julia, ja, ich hab nicht so viele. Denise, mit Cindy nicht mehr, weil die richtig geizt hat.

(IG, Z379-382)

Diese Prozesse von Inklusion und Exklusion erweisen sich auf der Grundlage der Auswertung des Datenmaterials für die Konstruktion von Spielräumen im Kontext des beschriebenen Idealtypus‘ als durchaus charakteristisch. Sie treten auch auf, wenn die für die gewünschten Raumkonstruktionen benötigte materielle Grundlage nicht für alle Schülerinnen und Schüler zur Verfügung steht. Dieses Phänomen deutet sich in dem Fallbeispiel lediglich kurz an, als Elias andere Kinder fragt, ob er auch einmal mit dem Basketball auf den Korb werfen dürfe. Da der Nutzungswunsch von Elias nicht stark ausgeprägt ist, kommt es trotz der Zurückweisung durch andere Schülerinnen und Schüler nicht zum Konflikt. Für den Fall, dass eine Konkurrenz um die Nutzung materieller Grundlagen für die Raumkonstruktion entsteht, haben die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche

Strategien herausgebildet, wie das rechtzeitige „Besetzen“ (IN, Z234-236), die „physische Auseinandersetzung“ (F20080925, Z16-27) oder die „Einnahme einer Opferrolle/Funktionalisierung der Lehrkraft“ (F20080925, Z16-27).

5.7 | KONFLIKTE BEI DER RAUMKONSTRUKTION

Die Lenkung der Raumkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler durch die vorangegangene räumliche Anordnung der Lehrkräfte kann zu Konflikten führen. So beschwerten sich Elias und Dennis über den fehlenden Fußball („Ohne Fußball ist das hier doof!“) und die aufgrund dessen fehlende Möglichkeit, einen entsprechenden Bewegungsraum zu konstruieren. Offenbar sind diese Schüler so stark auf das Fußballspiel fixiert, dass sie zum einen die räumliche Ordnung dominant mit Blick auf ihren ermöglichenden Charakter für das Fußballspiel wahrnehmen und deuten. Zum anderen sind sie auch in der Konstruktion von Bewegungsräumen stark auf das Fußballspiel fixiert. Dies zeigt sich in der Weigerung, andere Bewegungsmöglichkeiten wahrzunehmen und alternative Bewegungsräume zu konstruieren. Die Fixierung auf das Fußballspiel ist so stark, dass sie schließlich in einer Hallenecke mithilfe eines Basketballs bzw. eines Pezziballs unter den gegebenen Bedingungen einen Fußballspielraum konstruieren: *„Derweil ist mir aufgefallen, dass Daniel und Matthias mit einem Pezziball und einem Basketball herumschießen. Sie tun das hinter der Bewegungslandschaft, der sichtgeschütztesten Stelle in der ganzen Halle“* (F20080911, Z49-52). Auf diese Weise wird die zu vermutende Intention der Lehrkräfte, die Schüler zu alternativen Formen von Synthese und Spacing zu bewegen, unterlaufen und ein „gegenkultureller Raum“ (vgl. Löw, 2001, S. 185f.) zu den von den Lehrkräften gewünschten Bewegungsräumen konstruiert.

6 | FAZIT UND AUSBLICK

Die Analyse des Forschungsstandes hat verdeutlicht, dass empirische Untersuchungen der Prozesse der Raumkonstruktion im Sportunterricht, die konsequent einem relationalen Raumverständnis folgen, bisher nicht oder zumindest nicht in zufriedenstellender Form vorliegen. Mit der vorgestellten explorativen Untersuchung konnte exemplarisch gezeigt werden, dass im Kontext des Sportunterrichts vielfältige Prozesse von Syntheseleistung und Spacing stattfinden, deren Rekonstruktion einen Gewinn für den sportdidaktischen Diskurs verspricht. Es wurde herausgearbeitet, dass sich im Kontext des Sportunterrichts verschiedene Ebenen der Raumkonstruktion überlappen:

- A. Die Ebene der Architektur, Ausstattung, Gesetze und Rahmenrichtlinien.
- B. Die Ebene der durch die Lehrkraft gestalteten Arrangements, Regeln und Konventionen sowie Vermittlungs- und Interaktionsformen.
- C. Die Ebene der Konstruktion von Bewegungsräumen durch die Schülerinnen und Schüler bzw. mit den Schülerinnen und Schülern.

Diese Ebenen stehen durch Prozesse von Syntheseleistung und Spacing in einer spezifischen Beziehung zueinander (siehe Abb. 1). Die räumlichen Ordnungen der jeweils vorgelagerten Ebene bilden einen spezifischen Möglichkeitsraum für die Synthese und das Spacing und somit für die

Konstruktion räumlicher Ordnungen auf der jeweils nachgelagerten Ebene. Zwar sind die konstruierten Bewegungsräume durchaus vielfältig und zum Teil individuell gestaltet, jedoch ist es möglich, Muster der Raumkonstruktion zu rekonstruieren. So deutet sich bei der exemplarischen Auswertung eines Fallbeispiels an, dass die von den Lehrkräften konstruierte räumliche Ordnung zwar unterschiedliche Raumkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht, dass diese sich aber zu einer überschaubaren Anzahl typischer Raumkonstruktionen (Übungs- und Spielräume), sowie dabei auftretender Konflikte zusammenfassen lassen. Auf diese Weise könnte ein Beitrag zu einem besseren Verständnis der Raumkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Diese Muster wären in einem nächsten Schritt auch einer pädagogischen Bewertung zugänglich. Auf der Grundlage einer solchen Bewertung könnten Empfehlungen für die Konstruktion bzw. die pädagogische Begleitung der Konstruktion von räumlichen Ordnungen im Sportunterricht ausgesprochen werden (Ebenen A und B).

Die vorgestellte explorative Studie bildet allerdings erst einen ersten Schritt auf dem Weg zu einem umfangreichen Forschungsprogramm. Ein solches Forschungsprogramm sollte die verschiedenen Ebenen der Konstruktion räumlicher Ordnungen in den Blick nehmen und die Beziehungen zwischen diesen Ebenen rekonstruieren. Von besonderem Interesse wäre dabei, welche Beziehungen zwischen den Ebenen räumlicher Ordnung durch spezifische Formen der Syntheseleistung und des Spacings durch die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler gestiftet werden. Dabei können insbesondere folgende Forschungsperspektiven in den Fokus rücken:

- Welche Potenziale eröffnen unterschiedliche räumliche Ordnungen auf der Ebene A (Architektur, Ausstattung, Gesetze und Rahmenrichtlinien) für die Konstruktion von räumlichen Ordnungen auf der Ebene B (durch die Lehrkraft gestaltete Arrangements, Regeln und Konventionen sowie Vermittlungs- und Interaktionsformen)? Welche Muster der Synthese und des Spacings von Lehrkräften lassen sich rekonstruieren? Wie ist das pädagogisch zu bewerten?
- Welche Möglichkeiten der Synthese und des Spacings bieten räumliche Ordnungen auf Ebene B (durch die Lehrkraft gestaltete Arrangements, Regeln und Konventionen sowie Vermittlungs- und Interaktionsformen) für die Konstruktion von Bewegungsräumen durch die Schülerinnen und Schüler (Ebene C)? Welche Muster lassen sich rekonstruieren? Wie ist das pädagogisch zu bewerten?

Methodisch sollte dabei auf Beobachtungsverfahren zurückgegriffen werden, um die räumlichen Praxen auch mit ihren impliziten Sinngehalten erfassen zu können. Dabei besitzen videografische Verfahren ein besonderes Potenzial, da sie sehr detaillierte sequenzielle Analysen der Prozesse der Synthese und des Spacings ermöglichen.⁹ Die Beobachtungen sollten durch Verfahren der Befragung ergänzt werden, um auch manifeste Sinngehalte bzw. die Akteursperspektiven berücksichtigen zu können (Erhorn & Krieger, 2011).

9 An dieser Stelle zeigten sich die Grenzen der in der eigenen explorativen Untersuchung benutzten Feldprotokolle.

LITERATUR

- Alkemeyer, T. (2004). Bewegung und Gesellschaft. Zur „Verkörperung“ des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur. In G. Klein (Hrsg.), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte* (S. 43-78). Bielefeld: transcript.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Balz, E. (1990). Zwischen Sporthalle und Wald. *sportpädagogik*, 14 (2), 6-10.
- Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.). (2003). *Bildungsplan Grundschule. Rahmenplan Sport*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2014). *Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Bockrath, F. (2015). Kompetent – inkompetent: Plädoyer für eine reflexive Sportpädagogik. In S. Körner & V. Schürmann (Hrsg.), *Reflexive Sportwissenschaft. Konzepte und Fallanalysen* (S. 57-71). Berlin: Lehmanns Media Verlag.
- Buytendijk, F. J. J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Als Verbindung und Gegenüberstellung von physiologischer und psychologischer Betrachtungsweise*. Berlin: Springer.
- Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen an Ganztagschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Diener, H. & David, H. (2016). Darstellung des Projektes „Bewegte Sporthalle“, einer Um- und Neugestaltung eines Sportinnenraumes nach bewegungspädagogischen Gesichtspunkten. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume. Aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (S. 111-116). Hamburg: Feldhaus.
- Dietrich, K. (1980). Spielen. *sportpädagogik*, 4 (1), 13-19.
- Dietrich, K. (1992). Bewegungsräume. *sportpädagogik*, 16 (4), 16-21.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Ehni, H. (1985). Üben. *sportpädagogik*, 9 (6), 14-25.
- Eichler, R. & Peters, C. (2012). Skateboarding als globalisiertes Körper-Raum-Spiel. In R. Kähler & J. Ziemainz (Hrsg.), *Sporträume neu denken und entwickeln* (S. 151-158). Hamburg: Czwalina.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2001). Participant observation and fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffrey, S. Delamont & J. L. L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). London: Sage.
- Erhorn, J. (2010). Räumliche Aspekte einer bewegten Schulkultur. In J. Ziemainz & W. Pitsch (Hrsg.), *Perspektiven des Raums im Sport* (S. 137-149). Hamburg: Czwalina.
- Erhorn, J. (2012). *Dem „Bewegungsmangel“ auf der Spur*. Bielefeld: transcript.
- Erhorn, J. & Krieger, C. (2011). Das Problem der Repräsentation in sportpädagogischen Ethnographien. Reflexion zweier unterschiedlicher Feldzugänge. In T. Bindel (Hrsg.), *Sportpädagogisches Forschen im Feld* (S. 53-70). Aachen: Shaker.
- Erhorn, J. & Schwier, J. (Hrsg.). (2015). *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume. SportBündnisse für Kinder und Jugendliche*. Bielefeld: transcript.
- Erhorn, J. & Schwier, J. (Hrsg.). (2016). *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript.
- Fischer, P. (2013). *Räume, Riten, Rebellen – Eine Milieustudie im Rahmen der Wiener Skateboardszene*. Unveröff. Magisterarbeit Universität Wien. Zugriff am 24.03.2014 unter <http://skateboardmsm.mpora.de/blog/skate-uni/milieustudie-der-wiener-skateboard-szene.html>.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung* (4. vollst. überarb. und erw. Auflage). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Franke, E. (2008). Raum – Bewegung – Rhythmus. Zu den Grundlagen einer Erkenntnis durch den Körper. In B. Boschert & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung* (S. 15-40). Bielefeld: transcript.

- Gebhard, U., Hummrich, M., Rabenstein, K. & Reh, S. (2015). Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 3-14.
- Gebken, U. (2005). Guter Sportunterricht. Merkmale und Ratschläge für die Praxis. *Sport & Spiel. Praxis in Bewegung*, 5 (17), S. 38-40.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2006). *Ethnography. Principles in practice* (2. ed.). London: Routledge.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010). *Zeit und Raumkonzepte in der bewegten Ganztagschule: Rhythmisierung und körperliche Aufführungspraxis in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2012). Bewegungspädagogische Perspektiven bei der Gestaltung von Schulräumen. In R. Kähler & J. Ziemainz (Hrsg.), *Sporträume neu denken und entwickeln* (S. 38-50). Hamburg: Feldhaus.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2016). Tagungseinführung: Pädagogische Bewegungsräume – aktuelle und zukünftige Entwicklungen. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume. Aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (S. 13-16). Hamburg: Feldhaus.
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R. & Teubner, J. (Hrsg.). (2014). *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBSS. Ergebnisse der qualitativen Studie: Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Schule und Familie*. Wiesbaden: VS.
- Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M. & Alkemeyer, T. (2015). Bildungspraxis. Eine Einführung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 9-33). Weilerswist: Velbrück.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarb. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kretschmer, J. (2000). Betreuen und Unterweisen. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports* (S. 121-143). Schorndorf: Hofmann.
- Langenbach, J. (2016). Die Bedeutung der „vorbereiteten Umgebung im Sportunterricht“ aus der Sicht von Sportlehrkräften. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume. Aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (S. 89-96). Hamburg: Feldhaus.
- Laging, R. (2007). Schule als Bewegungsraum – Nachhaltigkeit durch Selbstaktivierung. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (S. 62-85). Baltmannsweiler: Schneider.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marquardt, A. & Starzmann, N. (2016). „Gaming“ im Sportunterricht – virtuelle Bewegungsräume schaffen reale Bewegungsanlässe. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume. Aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (S. 97-103). Hamburg: Feldhaus.
- Meyer, H. (2013). *Was ist guter Unterricht?* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Peters, C. (2007). Sportgeographie – Sport aus der Tiefe des Raumes. *Sport und Gesellschaft*, 4, 142-159.
- Peters, C. (2010). Sport als räumliche Praxis. Zur Thematisierung von Raum als Gegenstand des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 59, 200-205.
- Reutlinger, C. (2009). Erziehungswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 93-108). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Richartz, A. (2008). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 16-25). Schorndorf: Hofmann.
- Schroer, M. (2012). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwieb, J. & Erhorn, J. (2015). Trendsport im Kindes- und Jugendalter. Bewegungskulturen, Bewegungsräume und mediale Inszenierungen. In W. Schmidt (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 179-200). Schorndorf: Hofmann.

Sobiech, G. & Gieß-Stüber, P. (2012). „TatOrt“ Fußball-AG an einer Hauptschule. Räumliche und körperliche Praktiken von Mädchen. In G. Sobiech & A. Ochsner (Hrsg.), *Spielen Frauen ein anderes Spiel? Geschichte, Organisation, Repräsentationen und kulturelle Praxen im Frauenfußball* (S. 215-236). Wiesbaden: Springer.

Stosic, P. (2011). „MachtRäume“ und „RaumMächte“. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited* (S. 275-300). Wiesbaden: Springer VS.

Thiele, J. (1990). *Phänomenologie und Sportpädagogik. Exemplarische Analysen*. Sankt Augustin: Academia.

Thieme, L. (2014). Elemente einer Sportentwicklungsplanung als Politikberatung: Zwei Fallbeispiele und deren methodologische Struktur. In: H. Wäsche & T. Schmidt-Weichmann (Hrsg.), *Stadt, Land, Sport: Urbane und touristische Sporträume* (S. 45-55). Hamburg: Czwalina.