

SCHULSPORTFORSCHUNG ALS SCHUL-FACH-KULTUR-FORSCHUNG – ÜBERLEGUNGEN ZUR THEORETISCHEN FUNDIERUNG QUALITATIVER MEHREBENENANALYSEN IM SCHULSPORT

von Jörg Thiele und Matthias Schierz

ZUSAMMENFASSUNG | Hinsichtlich der Notwendigkeit, das vorhandene empirische Forschungsengagement innerhalb der Schulsportforschung zu steigern, besteht ein weitgehender Konsens. Die Entwicklung theoretischer Zugänge zur Empirie ist jedoch trotz einzelner Beiträge ein Desiderat. Aus diesem Grund stellen die Autoren Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Schulsport vor. Dabei steht der modernisierungstheoretische Ansatz der Schulkulturforschung der Hallenser Gruppe um Helsper im Zentrum ihres Interesses. Der Beitrag geht am Beispiel des Schulfachs Sport der Frage nach, ob sich das charakteristische Prinzip der Mehrebenenanalyse dieser Theorie- und Forschungsrichtung durch die Ausdifferenzierung einer Ebene der Fachkulturforschung schärfen lässt und entwickelt Vorschläge für die theoretische und methodologische Ausformung kulturtheoretischer Schulsportforschung.

Schlüsselwörter: Schulsportforschung, Schulkultur, Fachkultur, Mehrebenenanalyse.

RESEARCH FOR SCHOOL SPORT AS RESEARCH ON SCHOOL AND PROFESSIONAL CULTURE – THOUGHTS ON THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF QUALITATIVE MULTILEVEL ANALYZES IN SCHOOL SPORTS

ABSTRACT | There is a broad consensus within the scientific community of physical education researchers that it is a necessity to increase the empirical research efforts within this field. Although, a few contributions have been made within this research field, the development of theoretical approaches to empirics still remains a research desideratum. Therefore, the authors reflect upon a theoretical foundation of multilevel analysis in qualitative research. In this context the theoretical approach of the research group of Helsper (“Hallenser Group”) is, in respect of school culture research, of major interest. This contribution concerns the school subject of physical education as an example and represents the attempt to answer the question whether or not the characteristic principles of multilevel analysis allow to differentiate the level of subject culture research. Furthermore, this contribution develops theoretical and methodological proposals with the attempt to picture a more precise cultural theoretical field of physical education research.

Keywords: research in school p. e., school culture, subject culture, multilevel analysis.

SCHULSPORTFORSCHUNG ALS SCHUL-FACH-KULTUR-FORSCHUNG – ÜBERLEGUNGEN ZUR THEORETISCHEN FUNDIERUNG QUALITATIVER MEHREBENENANALYSEN IM SCHULSPORT

1 | EINLEITUNG

Betrachtet man die Entwicklung der Schulsportforschung etwa seit der Jahrtausendwende, so besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass das bis dahin eher sporadisch vorhandene empirische Forschungsengagement einen starken Auftrieb erhalten hat. Diese Entwicklung ist zunächst begrüßenswert, ganz unabhängig davon, ob man dieses Engagement nun bereits für ausreichend oder auch weiter ausbaufähig hält (vgl. z. B. Brettschneider & Hummel, 2007; Dortmunder Zentrum, 2008; Balz et al., 2011)¹. Eine damit vergleichbare Entwicklung theoretischer Zugänge zur Schulsportforschung ist allerdings nach wie vor ein Desiderat, auch wenn dazu vereinzelt Vorschläge in die Diskussion eingebracht wurden (vgl. z. B. Bräutigam, 2008; Schierz & Thiele, 2010).

Empirische Forschung ohne eine angemessene theoretische Anbindung ist jedoch insgesamt nur begrenzt hilfreich (vgl. Bromme, Prenzel & Jäger 2014). Der vorliegende Artikel möchte die damit angedeutete Problemlage zum Ausgangspunkt nehmen, um über grundsätzliche Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen des Ansatzes der Schulsportforschung nachzudenken. Die Frage ihrer weitgehend offenen theoretischen Grundlegung, die auch die große Schwester Schulforschung/-entwicklung nach wie vor umtreibt (vgl. Rolff, 2007; Scheerens, 2013), wirft das Problem eines geeigneten theoretischen Zugangs zur Erforschung des Schulsports auf.

In Hinblick auf soziologische Theorien unterscheidet Kalthoff „Betrachtungen von 1. Theorien als beobachtungsleitenden Annahmen, 2. Theorien als aus empirischem Material entwickelten Kategorien, 3. Theorien als beobachtbaren sozialen Phänomenen“ (2008, S. 12). Eine Theorie des Schulsports ist, sofern sie aus empirischem Material entwickelt wird, als Gegenstandstheorie mittlerer Reichweite zu verstehen. Aber eine empirisch fundierte Gegenstandstheorie lässt sich nicht isoliert von beobachtungsleitenden Annahmen konstruieren. Sie impliziert in irgendeiner Form eine Sozialtheorie, die sich in der Datenerhebung niederschlägt und die Auswertung der Daten vorbestimmt. Die Auswahl an Sozialtheorien ist dabei groß: Im Theoriefeld des Sozialen haben sich diverse Schulen gebildet, die sich beispielsweise handlungs-, system-, struktur- oder praxistheoretisch verstehen und differente Grundannahmen über das Soziale und seine Erforschung formulieren. In der Regel sind solche Theorien aus benachbarten Wissenschaften in die pädagogische Schulforschung diffundiert und entstammen der Soziologie, Anthropologie, Ökonomie, Ge-

1 Pauschalisierende Behauptungen einer wahlweise zu konstatierenden sportpädagogischen Empirieabstinenz oder thematischen Desorientierung empirischer Zugänge in der Sportpädagogik (vgl. König, 2014) erscheinen demgegenüber weder haltbar noch zielführend, sondern zeugen eher von einer erstaunlichen Unkenntnis der Entwicklungen der letzten beiden Jahrzehnte.

schichts- oder Kulturwissenschaft. Forschungsmethoden setzen solche Grundannahmen über die soziale Welt an bestimmten Phänomenen (Schule, Unterricht, Sport) um und produzieren in ihren Beobachtungen auch nur solche Ergebnisse, die im Licht der beobachtungsleitenden Theorien, in die sie verwoben sind, Sinn ergeben können (vgl. Lindemann, 2008). Im handlungstheoretischen Paradigma der Rational-Choice-Theorie gilt als Datum einer Beobachtung etwas anderes als beispielsweise in einem praxistheoretischen Paradigma der Subjektivierungstheorie. Sozialtheorien sind wiederum eng mit Gesellschaftstheorien verbunden. Gesellschaftstheorien fundieren nicht selten die Problemstellungen empirischer Forschung zu sozialen Phänomenen, sofern gesellschaftliche Rahmungen als konstitutive Vorstrukturierungen sozialer Phänomene interpretiert werden.

Die Unhintergebarkeit der reflektierten Theorierelationierung von Gesellschafts-, Sozial- und Gegenstandstheorien in empirischen Forschungen, auch wenn sie auf die Konstruktion *einer* Theorie und nicht die eines Theorieverbunds inmitten eines unübersichtlichen Theorieterrains zielen, wirft die Frage nach den theoretischen Implikationen und damit nach der Scharfsicht, aber auch nach der unvermeidlich mitgeführten Blindheit empirischer Untersuchungen zur Schul- und Schulsportforschung auf.

Damit ist das Problem markiert, dem wir uns in diesem Beitrag zuwenden. Wir halten die Architektur des Schulkulturansatzes der Arbeitsgruppe um Helsper für einen solchen Zugang, der für die theoretische Fundierung der Schulsportforschung nutzbar zu machen ist und den wir auf seine Brauchbarkeit für die theoretische Fundierung der Schulsportforschung überprüfen wollen. Im Zentrum des Artikels stehen nachfolgend Überlegungen zu einer Mehrebenenanalyse, die in kultur- und mythen-theoretischer Sicht Rekonstruktionen zu den Ebenen der Schul- und der Fachkultur umfasst und in Relation zueinander stellt. Mit der Ebene der Fachkultur wird dabei eine Perspektive geschärft, die in dem etablierten Ansatz der Schulkulturforschung bislang aus nachvollziehbaren Gründen kaum betrachtet wurde. Es geht um die Generierung eines kohärenten Theorierahmens, der sicher auch anders gefasst werden könnte, von uns jedoch aus nachfolgend zu benennenden Gründen favorisiert wird. Der Artikel schließt mit einem kurzen Resümee.

2 | THEORIEARCHITEKTUR IM ANSATZ DER REKONSTRUKTIVEN SCHULKULTURFORSCHUNG

Seit etwa einem Jahrzehnt befindet sich das Forschungsdesign der „Schulkulturforschung“ der Hallenser Forschungsgruppe um Helsper in kontinuierlicher Entwicklung (vgl. z. B. Helsper, 2000; Helsper & Böhme, 2000; Helsper et al., 2001; Kramer, 2008; Helsper et al., 2009; Helsper, 2010; Helsper, 2012). Jeanette Böhme, ehemaliges Mitglied der Hallenser Forschungsgruppe, stellte im Zuge der Weiterentwicklung des Hallenser Konzepts in einem Beitrag zur „Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung“ (Böhme, 2000) die Frage, ob die Rekonstruktion von Schulmythen „ein neuer ‚Königsweg‘ in Schulentwicklungsprozessen“ (Böhme 2000, S. 245) sei. Gemeint waren nicht die Prozesse selbst, sondern deren systematische Reflexion. Böhme versuchte, die zu diesem Zeitpunkt sich normativ etablierende Idee des „Schulprogramms“, das einen makropolitischen Wechsel von der fremdverwalteten Schule zur selbstreflexiven Schule anzeigen sollte

(vgl. Wenzel, 1998), in ein Verhältnis zu imaginären Entwürfen und Bewährungsmythen der Einzelschulen zu stellen und dieses in besonderem Maße in Anschluss an Vorarbeiten von Nittel (1992), Altrichter und Posch (1996) und Helsper und Böhme (2000) zu explizieren. Schon deren vorauslaufende Studien kennzeichneten die makropolitische Leitidee selbstreflexiver Schulentwicklung als eine Strategie der Abwälzung politischer Verantwortung für die Entwicklung von Schulen in Form einer „entlastenden Autonomiezuweisung“ und belegten sie mit dem Begriff des „Mythos“. Insbesondere die qualitativen Untersuchungen der Hallenser Forschungsgruppe zu Schulkulturen als symbolischen Ordnungen basierten auf expliziten kulturtheoretischen Grundlagen, die Schulentwicklung als eine mikropolitische Streitarena um die Sinnhaftigkeit schulischer Ordnungen unter Bedingungen widersprüchlicher Anforderungen und knapper Ressourcen beschrieben. Allerdings war es und würde es auch bis in die Gegenwart hinein eine offene Frage bleiben, ob diese Art von Theorie der Schulentwicklung mit den gängigen Ansätzen der empirischen Schulentwicklung in einen konstruktiven Dialog treten könnte. Dass damit ein neuer „Königsweg“ der Reflexion von Schulentwicklungsprozessen beschritten wurde, musste wohl von vornherein mit einem Fragezeichen versehen werden. Aber der Weg des Königs führte in der Französischen Revolution zum Schafott – das könnte zu denken geben und die Attraktivität des Königswegs recht grundsätzlich mit einem Fragezeichen versehen.

Helsper et al. (2001) weisen in ihren Reflexionen zur Thematisierung von Schulkultur darauf hin, dass der Begriff der Kultur zumindest im deutschsprachigen Raum auf Distinktion verweist, sich beispielsweise in der Unterscheidung „bildungsnaher“ und „bildungsferner“ Milieus niederschlägt und wechselseitige soziale Distanzierung markiert. In historischer Perspektive ist der Anspruch, über „kulturelles Kapital“ zu verfügen und „Kultur“ inkorporiert zu haben, dem Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts als ein Deutungsmuster eingeschrieben, das sich, getragen durch die Sozialdemokratie um die Wende in das 20. Jahrhundert ausweitet und den Anspruch der Bildung des Schülers zur „Kultur“, alle Milieus übergreifend, universalisiert (vgl. Bollenbeck, 1996). Die Bildungsexpansion ging mit der Herausbildung einer „Tiefenstruktur“ schulischer Lernprozesse einher, für die Distanzierung, Affektneutralisierung und die Absetzung vom Alltagsleben im Rahmen formaler organisatorischer Abläufe und bürokratischer Rationalität bis heute kennzeichnend sind. Schule ist in ihrer Tiefenstruktur eine Institution, die „gerade keine Fortsetzung spezifischer Lebenswelten oder Herkunftsmilieus bildet, sondern alle konkreten Milieus universalistisch bricht“ (Helsper et al., 2001, S. 24).

Die Brechung war jedoch dem Ideal geschuldet und in der Realität mehr oder weniger diffus. Manche Milieus, das dürfte als empirisch gesichert gelten, wurden stärker gebrochen als andere. Die distinktive Kraft der Bildung zur Kultur wurde gerade dort nicht geschwächt, wo sich der primäre Bildungshabitus bürgerlich-akademischer Milieus im sekundär erwarteten Habitus der Schule stärker abbildete, als dass er sich an ihm brach. Für große Teile des schulischen Klientels waren Probleme ihrer „schulbiographischen Passung“ (Kramer 2008, S. 276) nicht nur Ausdrucksgestalt einer ihre Milieusozialisation brechenden Tiefenstruktur von Schule, sondern die einer milieuspezifische Befähigungen selektierenden Tiefenstruktur, die schulische Bildung zur „Kultur“ mit scheiternden Bildungskarrieren und Degradierungen, letztendlich der Reproduktion sozialer Ungleichheiten ein-

hergehen ließ². Die Universalisierung der Bildung des Schülers zur „Kultur“ transportierte insbesondere im Kontext gymnasialer Bildung einen Kulturbegriff, der für das Höhere der Bildung stand und das Niedere als kulturlos markierte, was der Zuschreibung von Bildungsferne gleichkam³. Es war daher nicht verwunderlich, dass sich als Begleiterscheinung politisch erwünschter kultureller Partizipation aller an allem in Teilen der Schülerschaft auch deutlicher Widerstand gegen Bildungserwartungen formulierte, die „Kulturalisierung“ proklamierte, aber soziale Beschämung erzeugte (vgl. Axmacher, 1990).

Helsper et al. (2001) nehmen die Geschichte der Bildungsexpansion mit dem Ziel der „Kulturalisierung des Schülers“ zum Ausgangspunkt, um in einer Analogiebildung die „Kulturalisierung der Schule“ in den Blick zu nehmen und eine interessante Frage nach dem Movens der Schulentwicklung zu stellen, wie sie im Diskurs um Schulprofile und -programme verhandelt wird: „Folgt nun der reformerisch-innovative Diskurs über Schulkultur im Zusammenhang mit Schulautonomie, Schulprogramm- und -profilentwicklung der gleichen Logik – jetzt aber formuliert für institutionelle Entwicklungs- und organisatorische Lernprozesse?“ (Helsper et al., 2001, S. 12). So wie der Schüler mit der Aufforderung zur Selbsttätigkeit im Prozess lebenslangen Lernens sich als Kulturträger entwickeln solle, solle die einzelne Schule „sich durch Selbstorganisation und Schulentwicklung schulkulturell vervollkommen – die Schule als kulturelles Bildungsprojekt ihrer selbst“ (ebd.). Sowohl „Kultur“ als auch „Entwicklung“ wären in einer solchen Lesart vor dem Hintergrund einer normativen Folie zu deuten, die Zielvorgaben enthält.

Ist bis zu diesem Punkt der Gedankenführung noch nicht so recht erkennbar, worin Helsper et al. Schulentwicklung theoretisch fundieren wollen, so wird es deutlich, wenn sie die normative Folie von „Schule als kulturelles Bildungsprojekt ihrer selbst“ explizieren. Schule würde im Kulturalisierungsansatz, so Helsper et al. (2001, S. 12f.), im Rahmen administrativer Selbstbeschränkungen zumindest in Teilen aus bürokratischer Rationalität und deren Verregelungen entlassen, um sich für eine professionelle Selbststeuerung zu öffnen. In dieser Lesart sei der normativ auferlegte Wandel der Schule zu einer selbstorganisierten und lernenden Institution Ausdruck „reflexiver Modernisierung“. Das Zitat einer etwas längeren Passage verdeutlicht, was hierunter zu verstehen ist:

„Die Schule - das Modernisierungsprojekt des 19. Jahrhunderts – wurde in den letzten Jahrzehnten immer massiver mit ihren eigenen Folgekosten konfrontiert, die ‚reflexhaft‘ auf die Schule selbst zurückschlugen (...). Mit den neuen Schulkulturentwicklungen träte Schule in die Reflexion des Reflexes ein, in die Phase einer Ermöglichung und Stärkung ‚reflexiv-professioneller Rationalität‘. Die von der universalistischen Lernkultur der Schule, ihrer ‚institutionellen Tiefenstruktur‘ (...) reflexhaft

2 Dies zeigen auch zahlreiche andere Studien aus dem Bereich der Bildungssoziologie. Stellvertretend sei hier auf die ausgesprochen interessante Arbeit der Gruppe um Grundmann zum Zusammenhang von Handlungsbefähigung und Milieu hingewiesen (vgl. Grundmann et al., 2006).

3 In dieser Perspektive ist die spezifische Einordnung der Körper-Kultur bzw. sportiver Aktivitäten in eine so gedeutete Schul-Kultur natürlich durchaus brisant, zeichnet sich doch der klassische Bildungshabitus gerade durch die Abwertung von Körperlichkeit aus – und dies allen Beschwörungen von „Ganzheitlichkeit“ der Bildung zum Trotz.

ausgehenden Folgen, Risiken und Lasten – schulische Sinnprobleme, mangelnde Motivation und Langeweile, die Dominanz strategischen Kalküls, die Trennung von Leben und Lernen, die Verunsicherung hinsichtlich der Relevanz schulischer Gegenwart für die individuelle und soziale Zukunft, die Erstarrung in rigiden Zeit- und Inhaltstakten, das zerrissene Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung usw. – würden reflexiv gebrochen, situativ angemessen in plurale, dem jeweiligen schulischen Kontext, der Schülerschaft und dem Einzugsgebiet entsprechende Formen überführt und darin die Antinomien von Bildung und Erziehung professionell bearbeitet“ (ebd., S. 12).

Damit geht eine Steigerung von Anspruchshaltungen einher – Forderungen nach lebensweltlichen Inhalten in den Fächern, nach Integration neuer Medien in den Unterricht, nach fächerübergreifendem Lernen, nach dem pädagogisch wertvollen Leben im Ganzttag, nach Entdifferenzierung in Code-Synthesen im Zuge der Öffnung zu außerschulischen Lernorten, nach der Übernahme von Erziehungsaufgaben, nach der Ästhetisierung des schulischen Sozialraums etc. –, die Schule ebenso in den Rang einer „Familienersatzversorgungseinheit“ (ebd., S. 13) erheben, wie in den Rang einer kompensatorischen Gegenwart: „Was gesellschaftlich zerfällt, soll schulisch ermöglicht werden“ (ebd.).

Die weiteste und abstrakteste theoretische Fundierung schulkultureller Empirie erfolgt im Ansatz der Hallenser Gruppe in Bezug auf Gesellschaftstheorie. Ihre bevorzugte Bezugstheorie ist die der „reflexiven Modernisierung“, als deren prominenteste Vertreter Beck und vielleicht auch Giddens zu nennen sind. Schule wird im Ansatz der Schulkulturforschung im gesellschaftstheoretischen Kontext als ein soziales Phänomen begriffen, das in die Etablierungsprozesse der Moderne und den Prozess ihres Reflexiv-Werdens gleichermaßen einbezogen ist und im Zuge der Reflexivität der eigenen Reflexe zunehmend unter den Druck gerät, sich gegenüber den Folgen der eigenen modernetypischen Tiefenstruktur zu „kulturalisieren“.

Aber Schule kann nicht jede beliebige Kultur werden, weder „Unternehmenskultur“ noch „Alltagskultur“, weder religiöse Kultur noch Kultur der Intimität (vgl. Helsper et al., 2001, S. 14). Sie kann auch nicht die Widersprüchlichkeiten der reflexiv gewordenen Moderne einfach außer Kraft setzen, deren Teil sie ist. Daher erzeuge ihr selbstbezügliches Reflexivwerden in der Bearbeitung der Folgen schulischer Tiefenstruktur mit der Einführung des Familiären, des Lebensweltlichen oder des Wirtschaftlichen unauflösbare Paradoxien, die das Auseinanderfallen von Idealisierungen einer „kulturalisierten“ Schule auf der einen Seite und den Ernüchterungen durch die Kultur einer Realschule, die sie schon immer hat (vgl. Terhart, 1994), auf der anderen Seite, bedingen.

Mit dem Bezug auf Schütze (1996) öffnet sich die Hallenser Gruppe einer zweiten Theorieebene, nämlich der der Sozialtheorie.⁴ Ihre beobachtungsleitenden Annahmen zum Wandel der Schul-

4 Schütze (1996) argumentiert in seiner Sicht auf Paradoxien der Moderne in einem handlungstheoretischen Theorierahmen und begreift Professionen als diejenigen Berufe, die Unvereinbarkeiten gegensätzlicher Handlungserwartungen bearbeiten müssen. Das zeigt sich für ihn in einem besonderen Maße am Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in schulischen Reformprojekten.

kultur gründen in einer Theorie, die mit Schütze das Paradoxe, Vergebliche und Zerbrechliche einer Kulturalisierung der Schule analysiert, das die Tiefenstrukturen der Schule durch Handlungen verändern möchte, die von den zu verändernden Tiefenstrukturen und Regelsystemen erst ermöglicht werden. Diese Grundannahme bildet einen Ausgangspunkt dafür, Schulkultur im Ansatz der Hallenser Gruppe als symbolische Ordnung in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem konstruieren zu können:

„Diese Vermittlung von Struktur- und Handlungstheorie in dem Sinne, daß Strukturen als Ergebnis des Handelns kollektiver Akteure begriffen werden, die wiederum institutionalisierte Handlungsrahmungen und -möglichkeiten für konkrete Akteure vorstrukturieren, aber auch durch deren Handeln modifiziert und transformiert werden können, bildet auch den Ausgangspunkt für das Verständnis der Schulkultur als symbolischer Ordnung“ (Helsper et al., 2001, S. 24).

Das Reale bezeichnet die für die Tiefenstruktur von Schule konstitutiven gesellschaftlichen Rahmungen, also die „gesellschaftlich erzeugten Strukturprinzipien des Bildungssystems“ (ebd., S. 24) und die aus ihnen resultierenden Widerspruchsverhältnisse, mit denen sich die einzelschulspezifischen Akteure vor dem Hintergrund reflexiv werdender Folgekosten auseinandersetzen müssen. Die in solchen Auseinandersetzungen mit den bildungssystemischen Strukturvorgaben und deren Folgekosten auftretenden Handlungen, Aushandlungen und Handlungsverkettungen, die als Arbeit an der „Kulturalisierung“ der Schule in Reformversuchen verstanden werden kann, bestimmen das Symbolische der Kultur einer Einzelschule. Das Imaginäre bezeichnet dagegen die „Repräsentanzen der Institution von sich selbst, die Selbstdarstellungen und -charakterisierungen, die Präsentation öffentlicher Schulbilder in Ansprachen, Schulzeitungen und medialen Veröffentlichungen, die programmatischen Entwürfe und idealen pädagogischen Zielsetzungen etc.“ (ebd., S. 25). Auf dieser Ebene erzeugt ein dominanter Schulmythos die legitimen, tabuisierten, idealisierten Haltungen, Habitus, Lebensstile, auf deren Grundlage die Anerkennungsverhältnisse innerhalb der Einzelschule generiert werden. Reales, Symbolisches und Imaginäres stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Auf der Ebene des Symbolischen können sich die Akteure mit dem Realen, sofern es beispielsweise in Form von Folgekosten der eigenen Tiefenstruktur reflexiv wird, auseinandersetzen und Schulentwicklungsprozesse anstoßen und vorantreiben. Sie können aber die für Schule konstitutiven gesellschaftlichen Rahmungen durch keine Reform und durch keine Transformation der Programmatiken und Profile einfach außer Kraft setzen. Das Imaginäre kann das Symbolische in der Konstruktion einer übergreifenden Sinnstiftung durch einen Mythos mehr oder weniger treffend repräsentieren und in Schulprofilen und -programmen adäquate Ausdrucksgestalten finden. Es kann aber auch beispielsweise das Scheitern oder die Kontroversen zwischen Akteuren auf der Ebene des Symbolischen entthematisieren und einzelschulspezifische Krisenkonstellationen, die zentrale Bestandteile von Schulentwicklungsprozessen sind, verkennen oder verschleiern.

Die zentralen theoretischen Konzepte, mit denen die Hallenser Gruppe ihre empirische Forschung zur Schulkultur fundiert, sind auf der Ebene der Gesellschaftstheorie der Ansatz der „reflexiven

Modernisierung“ und auf der Ebene der Sozialtheorie der Ansatz der Handlungstheorie, wobei aus der Vielfalt möglicher Handlungstheorien Oevermanns strukturalistischer Ansatz den Vorzug erhält und das empirische Arbeiten im Stil der „Objektiven Hermeneutik“ vorbestimmt. Der Gegenstand der Gegenstandstheorie, um die es in der Schulkulturforschung geht, ist die Kultur der Einzelschule, genauer gesagt, die jeweilige konkrete Variante des Spannungsverhältnisses zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem einer Schule, die im Vergleich zu anderen Schulen im Zuge von Selbstkulturalisierungszwängen unter Distinktionsdruck steht. Das Interesse der Hallenser Gruppe bestand darin, mithilfe der Rekonstruktion der Kulturen der Einzelschule Transformationen von Gymnasien in Ostdeutschland zu rekonstruieren und im Fallvergleich zu typisieren. Im Zusammenhang mit Fragen der Ungleichheitsforschung wurden weiterhin Studien zum „schulbiographischen Passungsverhältnis“ (Kramer, 2008) als Verschränkung von Institutionsanalyse und Biografieforschung relevant. Das schulische Strukturprinzip der Fächerordnung wurde aus der Analyse bislang weitgehend ausgenommen.

3 | SCHULSPORTFORSCHUNG ALS SCHUL-FACH-KULTUR-FORSCHUNG

Wie im letzten Abschnitt aufgezeigt, legt die Helpersche Variante der Schulkulturforschung ein besonderes Augenmerk auf die Einzelschule als Untersuchungseinheit, indem sie die spezifischen Facetten der je eigenen symbolischen Ordnungen rekonstruiert. Für Schulen mit einer besonderen Fokussierung auf den Sport – z. B. in Form der sogenannten *Eliteschulen des Sports* – lassen sich entsprechende Ordnungsstrukturen im Sinne einzelschulischer „Mythen“ ebenfalls plausibel rekonstruieren.⁵ Im Rahmen der vorliegenden Forschungslogik sind problemlos auch weitere Facetten einer Rekonstruktion von Schulkulturen unter Einbeziehung des Gegenstands Schulsport denkbar, z. B. im Kontext der Ganztagsentwicklung, der Inklusionsdebatte oder auch gesundheitsorientierter Profilbildungsstrategien. Dieser Gedanke soll hier aber nicht weiter verfolgt werden.

Vielmehr wollen wir prüfen, ob im Rahmen des Ansatzes der Mehrebenenanalyse⁶ die Theoriearchitektur des Hallenser Ansatzes der Schulkulturforschung auch für die Bearbeitung der Probleme einer Fachkulturforschung ertragreich sein könnte (vgl. Hummrich & Kramer, 2011). Es stellt sich für uns die Frage, ob – innerhalb der gleichen theoretischen Logik verbleibend – auch eine

-
- 5 Das stellen in Hinblick auf die Rekonstruktion der Sinnebenen von Einzelschulen zwei größere empirische Studien der Oldenburger Arbeitsgruppe um Schierz unter Beweis (vgl. Pallesen & Schierz, 2010; Pallesen, 2013). War die erste Studie noch stark an der Rekonstruktion der Spannungsverhältnisse zwischen Schulmythen einzelner Eliteschulen des Sports und den Mikropolitiken der Akteure auf der Ebene des Symbolischen ausgerichtet, so war das zweite, maßgeblich von Pallesen durchgeführte Forschungsprojekt auf die Rekonstruktion und Typisierung schulbiografischer Passungen und Bildungsgangorientierungen von Schülern und Schülerinnen ausgerichtet.
- 6 Wir greifen damit einen anderen konstitutiven Gedanken der jüngeren Schulforschung konstruktiv auf und denken ihn sportpädagogisch weiter, indem wir versuchen, das Format der Mehrebenenstruktur von Schulforschung (vgl. Fend, 2008, S. 34) „kulturtheoretisch“ noch tiefer auszudeuten. Vergleichbar den Darlegungen zur rekonstruktiven Schulkulturforschung, die sich mit kulturellen Rahmungen von sehr unterschiedlicher Reichweite beschäftigt (Gesellschaft, Bildungssystem, Schulsystem, Einzelschule), findet sich der Grundgedanke einer Mehrebenenstruktur mittlerweile auch in vielen anderen Ansätzen der Schulforschung, was für eine zumindest in strukturaler Perspektive hohe Anschlussfähigkeit spricht (z. B. Makro – Meso – Mikro – Strukturen).

eigene fachkulturelle Ebene sinnvoll angezielt und bearbeitet werden kann. Zwar verweisen auch die Arbeiten um die Forschungsgruppe von Helsper et al. immer wieder auf die unterrichtliche Dimension, so wirkt sich ein ausgeprägter „Leistungsmythos“ einer Schule selbstverständlich auch auf unterrichtliche Strukturen und Prozesse innerhalb einer Schule aus, dezidiert fachkulturelle Studien wurden aber u. W. bislang nicht unternommen⁷.

Für einen solchen Versuch spräche die Tatsache, dass innerhalb von Bildungsinstitutionen wie Schule oder auch Universität von der Existenz solcher Fachkulturen durchaus auszugehen ist. Sowohl in der Wissenschaftsforschung (vgl. z. B. Knorr-Cetina, 2002) als auch in der Schulforschung (vgl. z. B. Lüders, 2007; Willems, 2007) liegen Untersuchungen vor, die die Entstehung und Strukturierung solcher Fachkulturen exemplarisch analysieren. Mit Blick auf die rekonstruktive Schulkulturforschung spricht aus theoretischer Perspektive zunächst nichts gegen die Annahme, auch unterhalb der Einzelschulkultur noch weitere kulturelle Analyseebenen anzusetzen. Die kulturelle Ordnung von Schule wird maßgeblich durch die Fächerstruktur gerahmt, die wiederum selbst keineswegs selbstverständlich gegeben, sondern von historischen und gesellschaftspolitischen Zeitströmungen beeinflusst ist. Insofern besitzt die Rekonstruktion von „Fachmythen“ in Analogie zu den Schulmythen durchaus Plausibilität, bedarf jedoch selbstredend zudem der genauen empirischen Fundierung. Auf der anderen Seite ist das Problem der Uferlosigkeit und Unabschließbarkeit einer solchen, konstitutiv „unscharfen“ kulturellen Perspektive auch der Arbeitsgruppe um Helsper durchaus bewusst (vgl. Helsper et al., 2001, S. 19f.)⁸. Die relativ gute Abgrenzbarkeit der Fächer in der Schule könnte vor diesem Hintergrund ein zusätzliches pragmatisches und methodologisches Argument für die Etablierung einer ausdifferenzierten Fachkulturforschung innerhalb der Schulkulturforschung bieten⁹.

7 Zwar verweisen Helsper et al. auch explizit auf den Stellenwert von Fächern und Fachkulturen – insbesondere über die Akteure, hier also die Lehrkräfte – im Feld der Auseinandersetzungen auf der mikropolitischen Ebene der Schulkultur (vgl. 2001, S. 28f.), eine ausgestaltete Ebene der Fachkultur findet sich aber in ihren Überlegungen nicht.

8 Die schillernde Vielfalt des Kulturbegriffs stellt für eine wissenschaftliche Nutzung natürlich eine ernst zu nehmende Herausforderung dar. Auch der Ansatz der Hallenser Gruppe tut sich schwer mit einer griffigen Fassung des Phänomens. Im Sinne einer vorläufigen Arbeitsdefinition könnte aber im Anschluss an den „cultural Turn“ folgende Bestimmung Orientierung bieten: „Hier erscheint Kultur als jener Komplex von Sinnsystemen oder von symbolischen Ordnungen, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen oder einschränken. Kultur hat in diesem Verständnis mit der Herstellung, Stabilisierung und Performanz von Bedeutung zu tun. Sie ist das Feld, in dem die Konflikte um Bedeutungen, Sinnorientierungen, Symbole und Werte ausgefochten werden. Dieses Kulturverständnis öffnet sich somit nicht nur für die semiotische und symbolische Dimension von Kultur, sondern betont, dass zur Kultur auch vorreflexive und unbewusste Elemente gehören“ (Maiolino, 2014, S. 30).

9 Mit Blick auf den konkreten Fachgegenstand Sport finden sich bisher nur wenige Ansatzpunkte zur Ausgestaltung einer fachkulturellen Perspektive (vgl. Serwe, 2011; Schierz, 2009, 2013). Serwe (2011, S. 211ff.) stellt sich in ihrer Arbeit zur Schulsportentwicklung in einem abschließenden Kapitel die Frage „Does culture matter?“ und entwirft eine Idee von Fachkulturforschung als Perspektive der Schulsportforschung. Auf der Folie ihrer Überlegungen zur Qualitätsentwicklung im Schulsport liegt der Schwerpunkt ihrer Überlegungen auf der Frage nach den prinzipiellen Entwicklungsmöglichkeiten und -hemmnissen von Fachkulturen. Mehr im Sinne eines Ausblicks resümiert Serwe: „Der Ansatz der Fachkulturforschung zielt demnach nicht mehr einzig auf eine Darstellung des State of the Art, sondern auf die Rekonstruktion von fachwissenschaftlichen Problemstellungen, theoretischen Diskursen und institutionalisierten Handlungspraxen, die kulturell stabilisiert werden“ (ebd., S. 279). Damit wird eine Aufgabe formuliert, die von Serwe dann im Rahmen ihrer Überlegungen nicht mehr weiter in Angriff genommen wird, mit dem Kerngedanken der Rekonstruktion fachkultureller Bestandteile aber durchaus in eine der Schulkulturforschung vergleichbare Richtung weist.

Verbleibt man nun paradigmatisch im Ansatz der Schulkulturforschung der Hallenser Gruppe, dann bietet es sich analog an, das Reale, Symbolische und Imaginäre eines Schulfachs voneinander zu unterscheiden und auf ihre Spannungsverhältnisse zu befragen. In der Argumentationslogik Helpers ließe sich die Frage aufgreifen, ob auch am Schulfach „Sport“ eine Konfrontation mit historischen und tiefenstrukturellen Folgekosten beobachtbar wird, die in ein „Bildungsprojekt seiner selbst“ mündet, das als Kulturalisierungsprojekt des Fachs verstehbar wäre.

Das Fach ist, historisch gesehen, zunächst ein Produkt des Kulturalisierungsprozesses der Schule, die auf externe und interne Modernisierungsambivalenzen reagiert, auch diejenigen, die den Umgang mit dem Körper betreffen. Helsper (2012, S. 86ff.) unterscheidet mehrere Typen symbolisch-schulischer Ausformungen der Reaktion auf Modernisierungsambivalenzen, darunter auch kompensierende und gegenmodernistisch-rigide Typen der Schulkultur¹⁰. Gerade solche schulkulturellen Ausformungen, so unsere Beobachtung, stehen in einem homologen Passungsverhältnis zum Schulfach Sport und begünstigen die Reproduktion einer Fachkultur, die ihre Legitimation aus Ansprüchen der Kompensation von körperbezogenen Modernisierungskrisen bezieht¹¹. Zugleich ist aber festzustellen, dass die Entstehung der Fachkultur, wie im Überbürdungsdiskurs sichtbar wird, auch als Reflex auf die internen Modernisierungsambivalenzen der Schule selbst zu deuten ist. Gegenüber den Kulturen der „Sitz- und Denkfächer“ entsteht mit dem Schulfach Sport ein Typus von kompensationsorientierter und wiederum auch gegenmodernistisch-rigider Fachkultur, die sich insbesondere gegen die Reflexionsansprüche, -entwicklungen und -anforderungen in „modernen“, wissenschaftsbezogenen Schulfächern wendet¹².

Die hybride Struktur der Praktiken des Sportunterrichts (vgl. Schierz, 2012) resultiert aus der Perspektive der Helperschen Theoriearchitektur aus dem recht speziellen symbolischen und imaginären Umgang mit extern-gesellschaftlichen und intern-schulischen Modernisierungsambivalenzen in Form einer gegenmodernistischen und kompensationsfunktionalen Entdifferenzierung der Codes der Schule und des Sports. Er bildet, so gedeutet, einerseits eine spezifische Form des Umgangs mit externen und internen Modernitätsambivalenzen, die auch daraus resultieren, dass

10 In eine ähnliche Richtung, wenn auch nicht modernetheoretisch ausdifferenziert, zielte bereits die schlichte Unterscheidung von Schule als Eigen-, Gegen-, Doppel- und Mitwelt (vgl. Schierz, 1993).

11 Eine besondere historische Rolle bei der Kommunikation sportfachlich anschlussfähiger Gesundheits- und Leistungsfähigkeitskrisen als Folge von Modernisierungsprozessen spielten und spielen das Militär und die Medizin. Neuerdings wird versucht, auch von der Diagnose einer Bildungskrise zumindest im Elementarbereich zu profitieren, wobei noch nicht klar zu erkennen ist, ob die fachkulturellen Positionierungen modernitätspotenzierend oder gegenmodernistisch zu verstehen sind.

12 Die Verwurzelung in historisch-medizinischen Diskursen um eine Schulkultur, die viel zu stark die intellektuelle Seite von Erziehung und Bildung betone und dabei vor allem den zu bewegenden und aktivierenden Körper vernachlässige, weist letztlich in die gleiche Richtung eines am „just do it“ orientierten Fachverständnisses. Es findet seine Begründung aber nicht nur in den Anspruchshaltungen einer schulexternen Auseinandersetzung mit körperbezogenen Modernisierungsambivalenzen in Form von Bewegungsarmut trotz einer sportiv strukturierten Lebenswelt, sondern in schulinternen Auseinandersetzungen um eine angemessene Deutung schulischen Lernens, das aus Sicht des Fachs Sport „ganzheitlich“ – und damit eben auch körperlich orientiert – auszulegen und zu gestalten ist. Dass dabei immer wieder insbesondere auf die physiologische Bedeutung des zu bewegenden Körpers hingewiesen wird, wie z. B. aktuell wieder um die Diskurse von Fitness und Adipositas, dokumentiert die Anschlussfähigkeit an die Hygienen Diskurse des ausgehenden 19. Jahrhunderts.

die „enorme Potenz der Moderne nur deshalb zustande kommen (konnte), weil Menschen mit ihren Körpern lediglich eine marginale Bedeutung für den Vollzug gesellschaftlicher Kommunikation besitzen“ (Bette, 1999, S. 114). Andererseits bildet er im Bestreben, gegen die Körpermarginalisierung kompensatorisch-gegenweltliche Erfahrungsräume pädagogisch einzurichten, ein Amalgam zweier genuin disparater Kontexte – der Schulkultur mit dem Operationsmodus des aufklärenden Unterrichtens und der Sportkultur mit dem Operationsmodus des „just do it“, der keiner weiteren Aufklärung bedarf, sondern sich im weitgehend reflexionsfreien Sporttreiben selbst genügt.

Anders als die meisten anderen Schulfächer zeichnet sich das Schulfach Sport einerseits durch direkte und nahezu ungefilterte Anschlussoptionen an das gesellschaftlich wie lebensweltlich überaus präzente Phänomen Sport aus. Anders als in den meisten anderen Fächern kommen alle Schülerinnen und Schüler mit bereits ausgeformten Vorstellungen von Sport in die Schule, eine Vielzahl zudem noch mit durch eigene sportliche Aktivitäten vorstrukturierten Praxiserfahrungen. Sie treffen dann dort auf eine Version von Sport, die zwar das gleiche Label wie ihre außerschulischen Aktivitäten führt, innerhalb der Organisation Schule aber zumindest auf formaler und struktureller Ebene den Erfordernissen der Schulkultur angepasst, inhaltlich und funktional aber paradoxerweise zugleich schulkulturellen Erfordernissen entgegengesetzt wird¹³. Hinzu kommen die enormen modernetypischen Dynamiken sowohl von Jugend- wie auch von sportiven Kulturen, die auf eine weitestgehend stabile und veränderungsresistente Schul- und Schulsportkultur treffen und damit weitere Paradoxien und Antinomien erzeugen.

Diese Situation führt selbst wiederum zu sehr spezifischen Folgekosten, Problemen und Antinomien, die die hybride Fachkultur des Schulfachs Sports wie einen roten Faden durchziehen. Viel mehr und viel intensiver als in anderen Fächern haben sich Sportlehrkräfte mit dem Tatbestand auseinanderzusetzen, dass sie auf bereits vorgeformte Kulturträger treffen und deren Erwartungshaltungen zumindest in ihre Konstruktion von Unterricht einbeziehen müssen. Mehr noch zeigen zahlreiche Untersuchungen zur Professionalität von Sportlehrkräften, dass sie auch selbst in erheblichem Ausmaß diesen lebensweltlichen Maßgaben des Sports unterliegen (vgl. z. B. Ernst, 2014). So entfaltet sich im Kontext Schule eine Fachkultur Sport, die in wesentlichen Teilen dem Operationsmodus des reflexionsfreien „just do it“ in kompensatorisch oder antimodernistisch inszenierten Welten zu folgen scheint. Die hiermit verbundene Abwendung der Sportlehrerschaft von der Norm schulischer Professionalität zugunsten eigenwilliger Fach-„Normen“ führt jedoch

13 Nur, sofern Sport selbst wiederum als ein ambivalentes Modernephänomen thematisiert wird, ist es angesichts seiner gesellschaftlichen Präsenz nachvollziehbar, warum ein Schulfach notwendig sein soll, um einen pädagogischen Umgang mit externen Moderneambivalenzen in Hinblick auf den Körper zu gewährleisten. Denn in irgendeiner Form lässt sich heute Sport überall und von nahezu jedem und jeder betreiben. Es war daher in der Ideengeschichte des Fachs nicht verwunderlich, dass, ausgehend von der Rede eines „ambivalenten“ Sports, in prominenten Ansätzen der Fachdidaktik inhaltlich auf die geläuterte Bewegung (vgl. Funke, 1979) oder pädagogisch gefilterte Perspektive (vgl. Kurz, 1990) umgestellt wurde. Damit geriet man aber unweigerlich in antimodernistische Fahrwasser. In anderen Systemen, wie beispielsweise dem Gesundheitssystem, wird Sport selbst als eine Reaktion auf Moderneambivalenzen mit der Folge des Bewegungsmangels und des Fitnessverlustes begünstigt. In dieser Tradition ist das Kompensationsdenken daher stärker verankert als in der Tradition, die zum Modernephänomen Sport selbst gegen- und eigenweltliche Abgrenzungen hervorbringt.

zu einer ebenso offenen wie untragbaren De-Professionalisierung des Sportlehrerberufs, die sich auch für eine bildungstheoretisch fundierte und empirisch forschende Didaktik als problematisch erweist (vgl. Schierz, 2014). Der immer wieder legitimatorisch ins Feld geführte Sonderstatus des Fachs Sport ließe sich auf diesem Weg tatsächlich plausibilisieren, allerdings mit durchaus ambivalenter Perspektive, denn die Besonderheit dieser Konstellation muss aus der jeweiligen schulkulturellen Perspektive auch als Störfaktor verstanden werden.¹⁴

Denn kompensatorische und gegenmodernistisch-rigide Schulkulturen, zu denen die Fachkultur in einem homologen Passungsverhältnis stehen könnte, sind in der Schullandschaft nicht die Regel. Modernitätspotenzierende und modernitätsreflexive Schulkulturen sind von weitaus größerer Bedeutung. Vor dem Hintergrund solcher Schulkulturen sind die Folgekosten einer gegenmodernistischen oder auf Kompensation ausgerichteten Fachkultur in Form einer auf Dauer gestellten Legitimationskrise im Kern erwartbar. Das Fach, selbst historisches Produkt eines schulischen Kulturalisierungsprozesses, gerät unter dauerhaften Passungsdruck einer „modernen“ schulischen Hegemonialkultur, die mit trivialen gegenmodernistischen und ganzheitlich-kompensatorischen Selbstrepräsentanzen eines Schulfachs und seiner gewachsenen Fachkultur nur wenig anzufangen weiß.

Auf der Ebene des Symbolischen wird z. B. in aktuellen Diskursen der Passungsdruck am Thema „reflexiven Unterrichts“ deutlich sichtbar. Bereits in der Bildungsreform der 1970er-Jahre wurde zumindest für die gymnasiale Oberstufe mit der Etablierung der Abiturfähigkeit des Fachs Sport der Versuch einer „Normalisierung“ des Fachs im Kontext schulischer Kontexte initiiert. Im Geleitzug einer allgemein verbindlich gemachten Wissenschaftspropädeutik sollte auch das Fach Sport den Ansprüchen eines zeitgemäßen Oberstufenunterrichts genügen können (und müssen). Umso größer war die Überraschung aufseiten einer ambitionierten Sportpädagogik, als Ende der 1990er-Jahre zumindest in NRW eine Aberkennung der Abiturfähigkeit des Fachs Sport ministeriell verkündet wurde. Die Umsetzung dieser politischen Absicht konnte nur durch ein wissenschaftlich begleitetes Reformvorhaben abgewendet werden, das einerseits die Ursachen des Versagens analysierte und andererseits auch konkrete Vorschläge für eine Umorientierung des fachlichen Selbstverständnisses formulierte. Unterrichtliche Praktiken, die einerseits die Folgekosten der Tiefenstruktur des Fachs bearbeiten sollen, andererseits aber erst durch die zu verändernde Tiefenstruktur ermöglicht werden, sollten aktuell dahin gehend „kulturalisiert“ werden, als die im Operationsmodus des „just do it“ implizierte „pathologische Angst“ vor der „Verkopfung“ des Schulsports (vgl. Serwe-Pandrick, 2013) einem Therapieprogramm ausgesetzt wird. Die einsetzenden Reformüberlegungen und Reformprojekte zielen entsprechend darauf, unterrichtliche

14 Zum Unterschied von Besonderheit und Einzigartigkeit des Schulfachs Sport vgl. Schierz, 2014, S. 7f. Im Rahmen der hier präferierten Theoriearchitektur stellt sich die Frage nach dem Passungsverhältnis der Fachkultur zur Kultur der Einzelschule. Diese muss ja nicht in Hinblick auf Modernisierungsambivalenzen kompensatorisch oder gegenmodernistisch verfasst sein, sondern kann auch, wie Helsper (2012) zeigt, „modernistisch-potenzierend“ sein. Damit stünde eine gegenmodernistische Fachkultur in einem problematischen Passungsverhältnis zu einer dominanten Schulkultur. Das hätte entsprechende Konflikte auf der Ebene des Symbolischen zur Folge, die in eine völlige Marginalisierung des Schulfachs münden können.

Praktiken zu transformieren und zu implementieren, die dem Anspruch eines oberstufengemäßen reflexiven Unterrichtens genügen. Die Modellierung von „Sport im Abitur“, die Kurz und Schulz (2010) vorgelegt haben, gibt allerdings Anlass zur Annahme, dass die implementierten Praktiken selbst wiederum nicht in der Lage sein könnten, die tiefenstrukturelle Widersprüchlichkeit der Operationsmodi des Sports und der Schule zu bearbeiten. Die identifizierten Desiderate, wie z. B. die Eindimensionalität der theorieorientierten Themenstrukturen, die sich im Grunde nahtlos in die etablierten fachkulturellen Muster einfügen, zeugen vom Beharrungsvermögen der benannten Tiefenstrukturen. Auch die avisierten Lösungsvorschläge verbleiben zumeist in ihren Theoretisierungen und praktischen Beispielen zur unterrichtlichen Verknüpfung von Theorie und Praxis im tradierten Orientierungsrahmen des Fachs, bestätigen dessen Sonderstatus, verkennen aber das widersprüchliche Reale zweier differenter systemeigener Operationsmodi¹⁵ und reproduzieren so das zu bearbeitende Problem in ihren Lösungen.

Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass die idealisierende und öffentliche Selbstrepräsentanz des Fachs die Form des Mythos annimmt. Sie wird aktuell im öffentlichkeitswirksam kommunizierten Anspruch auffällig, im Kontext evidenzbezogener Forschungen „Bewegung“ als einen wirksamen und daher unverzichtbaren kognitionsfördernden „Superfaktor“ (vgl. Ratey & Hagermann, 2009) auszuweisen. Man darf die erheblichen Anstrengungen sportpsychologischer und bewegungswissenschaftlicher Forschungen, kognitionsfördernde Wirkungen von Bewegung nachzuweisen und möglichst noch neurobiologisch zu fundieren, durchaus als eine wissenschaftliche Mythenbildung verstehen (vgl. auch Hasler, 2012). Sportwissenschaft suggeriert, das Fach würde allein schon im Operationsmodus des Sports (oder des Bewegens) konstitutiven Voraussetzungen schulischen Unterrichtens genügen, da Bewegung das Denken (irgendwie) schärfen und das Lernen (irgendwie) fördern würde. Die Diskussionen um die sogenannte „Bewegte Schule“ legen von dieser Form der Selbstrepräsentanz des Schulsports in den letzten Jahren ein Zeugnis ab, wobei hier insbesondere auch ein Zusammenprall von Schul- und Fachkultur beobachtet werden kann, da der Anspruch einer „Bewegten Schule“ auch massiv die sprachdominanten schulischen Praktiken einer kognitiv ausgerichteten Unterrichtsagentur und darüber hinaus die unterrichtlichen Routinen anderer Fachkulturen infrage stellt. Die Integration des sportiven Operationsmodus des „just do it“ in den tradierten schulischen Operationsmodus „Unterricht“, auch „Bewegtes Lernen“ genannt, wird mit Blick auf das Argument der kognitionsfördernden Wirkung von Bewegung auch skeptisch beurteilt, da es im Vergleich zu den kognitionsfördernden Wirkungen eines an Themen bildenden Unterrichts gekünstelt wirkt. Mag dies in der Grundschule noch als verhandelbar erscheinen, weil die „richtige“ Schule in der Außenwahrnehmung erst mit der Sekundarstufe beginnt, so zeigen gerade die Widerstände in der Sekundarstufe, dass die Übergriffigkeit eines „Sonderfachs Sport“ in Form der transversalen Figur „Bewegten Lernens“ durchaus nicht auf die Toleranz der anderen schulischen Akteure automatisch rechnen darf.

15 Insbesondere in den Ausführungen der Lehrerperspektiven zu Theorie-Praxis-Verknüpfungen bei Kurz und Schulz (2010, S. 138ff.) wird deutlich, dass der schulische Anspruch auf die Reflexivität des Unterrichtens unter keinen Umständen dem Erfahrungsanspruch des „just do it“ der Sportkultur geopfert werden dürfe.

Dieser in durchaus gewagter Anlehnung an Huntington als „clash of culture“ zu verstehende Prozess der Auseinandersetzung intra-schulischer und inter-fachlicher Kulturen sprengt aber bereits die Grenzen der vorliegenden Überlegungen, die zunächst nur den Rahmen für eine fachkulturelle Perspektive auf den Schulsport aufspannen sollten.

4 | FAZIT UND AUSBLICK

Die gerade skizzierten Ansatzpunkte für eine fachkulturelle Auslegung des Schulsports bzw. Sportunterrichts liefern zwar erste Anhaltspunkte dafür, dass eine solche Perspektive durchaus erkenntnisfördernd für die Schulsportforschung sein könnte, sie bedarf aber ohne Zweifel auch der weiteren Ausschärfung sowohl auf theoretischer wie auch auf empirischer Ebene. Beides ist indes vor dem Hintergrund der bisher vorgestellten Überlegungen auch stringent möglich. Die vorgestellten Ausführungen zu einer rekonstruktiven Schulkulturforschung, die die Idee der Mehrebenenbetrachtung ernst nimmt und insbesondere im Hinblick auf die Meso- und Mikroebenen weiter ausschärft, bietet, wie gezeigt, plausible und theoretisch unterlegte Anschlüsse für Ausgestaltungen auf fachkultureller Ebene. Diese Überlegungen sollten auf empirischer Ebene weiter spezifiziert werden, indem Indikatoren für eine Fachkultur des Schulsports systematisch identifiziert und konkretisiert werden. Ernst (2014) hat dies für Einstellungen von Sportlehrkräften auf der Basis fachkultureller Einordnungen in einem ersten Anlauf durchgeführt und das Prinzip des „just do it“, dem selbstreferentiellen Bewegen im Sport, auch hier exemplarisch herausgearbeitet. Diese Ansätze wären sukzessive um Felder, wie die vorhandenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Sport/Schulsport, Typisierungen schulsportlichen Unterrichtens oder auch die kulturgenerierenden Aspekte der strukturellen Rahmungen, Praktiken und Artefakte von Schulsport (Ort, Geräte, Material, Kleidung), zu ergänzen, um so eine präzisere Vorstellung der Ausgestaltung einer Fachkultur Sport zu generieren. Ob der Gedanke der schulischen Mehrebenenanalyse damit bereits zu Ende gedacht ist, muss an dieser Stelle offenbleiben. Prinzipiell denkbar sind auch noch tiefer gehende „Nano-Strukturen“, wie sie etwa mit dem Begriff von „Aufgabenkulturen“ momentan im Feld der Unterrichtsforschung angedacht werden. Offenbleiben muss an dieser Stelle auch die Relationierung der identifizierten Ebenen. Einiges spricht dafür, dass diese kulturellen Ebenen nicht unabhängig voneinander agieren und funktionieren. Aufgabenkulturen dürften z. B. eng mit einer gelebten Vorstellung des Fachs aufseiten der Lehrkräfte korrelieren, die Fachkultur oder der Fachmythos dürften von einzelschulischen Kulturen zumindest mit beeinflusst – wenngleich wohl nicht determiniert – sein. Derartige Mutmaßungen bedürfen aber eben der empirischen Unterfütterung, diese wiederum einer theoretischen Leitidee. Schul-Fach-Kulturforschung könnte dies in Anlehnung an die bereits etablierte Schulkulturforschung leisten – „just do it“ wäre auch hier die zukünftige Devise.

LITERATUR

- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.). (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bette, K.-H. (1999). *Systemtheorie und Sport*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmund Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 14-50). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. & Hummel, A. (2007). Sportwissenschaft und Schulsport. *sportunterricht*, 56, 291-300.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Politik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Suppl.)*, 17, 3-54.
- Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.). (2008). *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 63-76.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung*. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.
- Funke, J. (1979). *Curriculumrevision im Schulsport*. Ahrensburg: Czwalina.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U.-H. & Edelstein, W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu*. Münster: Lit-Verlag.
- Hasler, F. (2012). *Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung*. Bielefeld: Transcript.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1), 35-60.
- Helsper, W. et al. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationenbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 106-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2000). Schulmythen – Zur Rekonstruktion pädagogischen Sinns. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 239-274). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, W. (2012). Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 77-106). Wiesbaden: Springer VS.
- Humrich, M. & R.-T. Kramer (2011). „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen: Budrich.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, St. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8-32). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- König, S. (2014). Was wissen wir eigentlich über den Schulsport? – oder: Ein Plädoyer für eine felderorientierte Sportunterrichtsforschung. *sportunterricht*, 63 (1), 161.
- Knorr-Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kramer, R.-T. (2008). Das „schulbiographische Passungsverhältnis“ und seine Konsequenzen für Reformprozesse in der Schule. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 275-296). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports*. 3. Auflage. Hofmann: Schorndorf.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Lindemann, G. (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, St. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 107-128). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüders, J. (Hrsg.). (2007). *Fachkulturforchung in der Schule*. Opladen: Budrich.
- Maiolino, A. (2014). *Politische Kultur in Zeiten des Neoliberalismus. Eine Hegemonieanalyse*. Bielefeld: Transcript.
- Nittel (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Pallesen, H. (2013). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Pallesen, H. & Schierz, M. (2010). *Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen „Schule-Leistungssport“*. Opladen & Farmington Hills: Verlag B. Budrich.
- Ratey, J. J. & Hagermann, E. (2009). *Superfaktor Bewegung*. Kirchzarten: VAK-Verlag.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Development*, 24, 1-38.
- Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik* (S. 161 -176). Sankt Augustin: Academia.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62-77.
- 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. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion. Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), 64-79.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – Professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 3-20.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2010). Einführung in den Arbeitskreis „Theoretische Empirie“. In B. Gröben, V. Kastrop & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 185-187). Hamburg: Feldhaus.
- Schierz, M. et al. (2006). Schulsport in Jena – zwei Portraits zur Transformation von Schule und Schulsport. In A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 61-97). Schorndorf: Hofmann.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 183-276). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 25-44.
- Serwe, E. (2011). *Schulsportentwicklung. Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Entwicklungsprozess*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (5), 685-702.
- Wenzel, H. (1998). Neue Konzepte zur pädagogischen Schulentwicklung und Qualifizierung der Akteure. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 241-260). Weinheim: Beltz.
- Willems, K. (2007). *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: Transcript.