

# **„ANNÄHERND SO GUT WIE DIE BEIDEN JUNGS“ – DIE HABITUALISIERTE NORM DES MÄNNLICHEN SPORTLERS ALS FACHKULTURELLE ORIENTIERUNGSFIGUR IM SPORTUNTERRICHT**

von Daniel Schiller

**ZUSAMMENFASSUNG** | Sportunterrichtliche Interaktionen und Kommunikationen werden immer auch maßgeblich durch die Professionskultur gerahmt. In Anknüpfung an eine eigene rekonstruktive Studie werden im Beitrag unterrichtsrelevante fachkulturelle Gepflogenheiten einer Sportlehrerschaft diskutiert. Mit Bezugnahme auf einschlägige Forschungsarbeiten wird zunächst eine wissenssoziologische Perspektivierung hinsichtlich individueller und kollektiver sowie expliziter und impliziter Dimensionen des Sportlehrerhandelns vorgenommen. Im Anschluss wird exemplarisch ein fachkulturelles Muster diskutiert, welches das Unterrichten von Schüler\*innen im Schulfach Sport offenbar maßgeblich rahmt: das habitualisierte Leitbild des männlichen Sportlers. An empirischen Daten einer eigenen Interviewstudie werden kollektiv geteilte Orientierungen herausgearbeitet und hinsichtlich ihrer Wirkmächtigkeit und Beharrlichkeit diskutiert.

Schlüsselwörter: Fachkulturforschung, qualitative Sportunterrichtsforschung, Geschlechterdifferenzierung, handlungsleitendes Wissen, dokumentarische Methode

## **„ALMOST AS GOOD AS THOSE TWO GUYS“ – THE MALE ATHELETE ALS HABITUALISED CULTURAL NORM IN PHYICAL EDUCATION CLASSES**

**ABSTRACT** | Interactions and communication in physical education are always decisively framed by the professional culture. According to my own research, the article discusses cultural practices of physical education teaching. With reference to relevant empirical research, the PE teachers' knowledge and actions are analyzed from a sociological point of view in order to work out individual and collective dimensions as well as explicit and implicit ones. Subsequently, a subject-related pattern is illustrated and discussed as an example which obviously frames physical education teaching: the habitualised model of the male athlete. Based on empirical data of a separate interview study, collective orientations are pointed out and discussed with regard to their effectiveness and persistence.

Key Words: research on subject culture, qualitative research on physical education, doing gender, practical knowledge, documentary method

# „ANNÄHERND SO GUT WIE DIE BEIDEN JUNGS“ – DIE HABITUALISIERTE NORM DES MÄNNLICHEN SPORTLERS ALS FACHKULTURELLE ORIENTIERUNGSFIGUR IM SPORTUNTERRICHT

## 1 | EINLEITUNG

In Hinblick auf die Beforschung der Fachkultur eines schulischen Unterrichtsfachs werden neben Fragen nach beispielsweise fachspezifischen Gegenständen oder institutionellen Rahmungen vor allem die Wissensbestände und Handlungsmuster der Lehrkräfte als relevant markiert (z. B. Müller-Roselius, 2007). Schließlich gestalten sie (professions-)theoretisch und (unterrichts-)praktisch „jenen Rahmen mit, in dem die Schülerinnen und Schüler ihrerseits handeln“ (Sturm, 2013, S. 278). Diese Rahmungen beschränken sich nicht nur auf fachliche Aspekte im engeren Sinne. Im schulischen Unterricht wird Schüler\*innen gegenüber immer auch die Beherrschung zahlreicher anderer (sozialer) Regeln und Normen performativ aufgeführt und damit angeboten (vgl. Röhl, 2016, S. 330). Fachkulturansätze nehmen die kulturellen Codes und Wissensordnungen der Fächer nicht nur in Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Blick, sondern gerade auch die Eigenlogiken eines Schulfachs, dessen jeweilige Praxisformen und Wissenskulturen sowie deren Genese und Vollzüge (vgl. Lüders, 2007; Serwe, 2011)<sup>1</sup>. Bezogen auf konkrete sportunterrichtliche Praxis geht es dann – pointiert formuliert – immer auch um Fragen danach, wie Fachunterricht eigentlich praktisch funktioniert und wie es eigentlich dazu kommt, dass Sportunterricht so ist, wie er ist und in vielerlei Hinsicht offenbar häufig so bleibt, wie er immer schon war. Dass das Schul- und Unterrichtsfach Sport eine distinkte Fachkultur aufweist, zeigen beispielsweise Arbeiten zur historischen Entwicklung und (Nicht-)Veränderung bestimmter Handlungspraxen (Schierz, 2013), zum habituellen Selbstverständnis der Sportlehrkräfte als Sportler (Ernst, 2014), zum interaktiven Erfahrungsraum der Schüler\*innen im Sportunterricht zwischen Schul-, Sport- und Peerkultur (Zander, 2018) oder auch zur (scheinbar) selbstläufigen Hervorbringung einer sportunterrichtlichen Ordnung durch die beteiligten Akteur\*innen (z. B. Wolff, 2017) auf je spezifische Weise eindrücklich. Das Interesse an der sozialen Verfasstheit, Routiniertheit und Beharrlichkeit sportunterrichtlicher Handlungsvollzüge entfaltet für die Sportdidaktik insofern besondere Relevanz, als dass die empirische Schulsportforschung wiederkehrend zum Befund einer Diskrepanz zwischen fachdidaktischen Ansprüchen an Sportunterricht und vorfindlicher Praxis kommt: „Obwohl die Sportlehrkräfte angeben, sich bei der Planung ihres Sportunterrichts maßgeblich an den curricularen Vorgaben und den Interessen und Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu orientieren, steht in der Praxis des Unterrichts nach wie vor die Vermittlung traditioneller Sportarten im Vordergrund“ – so beispielsweise ein zentrales Ergebnis der *Schi-Do-Studie* (Burrmann, Thiele, Bräutigam, Serwe-Pandrick, Seyda & Zander, 2012, S. 32). Auch bezogen auf Interaktions-

---

1 Zu grundlagentheoretischen und methodologischen Überlegungen eines systematischen Fachkulturansatzes im Schulfach Sport siehe Thiele und Schierz (2014) sowie Ernst (2018).

modi mit Schüler\*innen zeigen sich derlei Spannungsverhältnisse: „Fachdidaktisch angemessener, geschlechterpädagogisch fundierter und reflektierender Umgang mit Doing Gender“ (Gamespacher, 2008a, S. 81) wird in der Sportdidaktik als Anspruch an professionelles Lehrer\*innenhandeln formuliert. Verschiedene empirische Arbeiten kommen hingegen mehrheitlich zu dem Befund, dass die sportunterrichtliche Praxis Geschlechterunterschiede und -unterscheidungen aktualisiert und mitunter verstärkt (vgl. hierzu Bräutigam, 2011, S. 89f.; Mutz & Burrmann, 2014; Gamespacher, 2008b).

Inwiefern fachkulturelle Selbstverständlichkeiten geschlechterbezogene Differenzen im Sportunterricht auf eine sehr spezifische Art und Weise aktualisieren und sich dabei als zentrale Rahmung in der Lehrer\*inneninteraktion mit Schüler\*innen erweist, steht im Zentrum dieses Beitrags. Dabei wird auf eine eigene Forschungsarbeit rekurriert, welche in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive wahrnehmungs- und handlungsleitende Wissensbestände der Sportlehrkräfte untersucht hat (Schiller, 2020). Die Studie rekonstruiert fünf typische Sichtweisen auf und Umgangsweisen mit Schüler\*innen im Sportunterricht. Darüber hinaus arbeitet sie zwei typübergreifende Orientierungsfiguren heraus, welche nach Kontrastierung mit Fällen aus anderen Unterrichtsfächern als fachkulturelle Muster benannt wurden. Eines dieser kollektiven Muster wird im Verlauf verdichtet vorgestellt: Im Sportunterricht lässt sich offenbar nur schwerlich anders auf die Klasse blicken als in der Unterscheidung von Jungen und Mädchen. Dabei werden tendenziell Schülerinnen *im Vergleich* zu Schülern und nicht etwa umgekehrt betrachtet. Auf diese Weise wird permanent auf eine Normalität sowie ein zugrunde liegendes implizites Leitbild des immer schon sportlichen Jungen referenziert. Diese Sichtweisen sind mit handlungspraktischen Implikationen verwoben, welche dann an der unterrichtlichen (Wieder-)Herstellung spezifischer Geschlechterdifferenz wesentlich beteiligt sind (ebd.).

Dieser Befund soll hier in einer fachkulturellen Perspektive diskutiert werden. Verstanden wird Fachkultur in Anlehnung an Lüders (2007) als „ein unterscheidbarer, in sich systematisch verbundener Zusammenhang von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, der im Zusammenwirken verschiedener Faktoren entsteht“ (Lüders, 2007, S. 8). Bezogen auf die Wissensbestände und Handlungspraktiken der Lehrkräfte betrifft das zum einen „die zur Gewohnheit gewordenen, häufig nicht reflektierten Selbstverständlichkeiten der Systematik, Thematik und Progression der Vermittlung von Unterrichtsinhalten“ (ebd.) sowie auf der anderen Seite „die unterschiedlichen Unterrichtsskripte, Methoden und Zielsetzungen des jeweiligen Fachunterrichts“ (ebd.). Wissenssoziologisch ist mit dieser Definition eine „Doppeltheit der Verhaltensweisen“ (Mannheim, 1980, S. 296) angesprochen. Unterrichtliches Lehrer\*innenhandeln folgt auf der einen Seite einer expliziten, propositionalen Logik (Bohnsack, 2017, S. 92ff.): „Unterrichtsskripte“ stellen theoretische Wissensbestände dar, welche kommunikativ mitteilbar sind und sowohl individuell im Modus subjektiver Theorien als auch in vielfältigen objektivierten Erscheinungsformen vorliegen – beispielsweise in Form von sportdidaktischer Literatur. Dieses Wissen ist Common Sense und kann als Begründungswissen eingesetzt werden. Auf der anderen Seite folgt unterrichtliche Handlungspraxis einer impliziten, performativen Logik (vgl. ebd.): Ein vielschichtiges und umfangreiches Repertoire an Erfahrungswissen bildet und einverleibt sich zum einen in routinierten Praxen der Akteur\*innen. Zum anderen objektivieren sich bestimmte Gepflogenheiten und Selbstverständ-

lichkeiten in Artefakten – beispielsweise diskursiv als implizite Schülerbilder in Schulsportkonzepten (Heim, 2008). Solche „atheoretischen“ Wissensbestände haben „konjunktiven“ Charakter, da das aufgeschichtete Wissen immer ein sozial geteiltes darstellt (Mannheim, 1980, S. 73ff.). Sie stellen eine Tiefenstruktur von Denken, Wahrnehmen und Handeln dar und fungieren für das theoretische Wissen als präreflexive, unhinterfragte Hintergrundstruktur: „Kollektivvorstellungen“ (ebd., S. 231) werden nicht gedacht, sondern in ihnen wird gelebt (ebd., S. 248).

Eine solche fachkulturelle Perspektivierung von Lehrer\*innenhandeln zwischen expliziten Skripten und impliziten Selbstverständlichkeiten wird nun im ersten Teil des Artikels auf ausgewählte Forschungsarbeiten bezogen und theoretisch ausgeschärft (Kap. 2). Im Anschluss daran wird an eigenem empirischen Material herausgearbeitet und diskutiert, inwiefern das praktische Wissen der Sportlehrkräfte im Sportunterricht eine Identitätsnorm aufruft, respektive aktualisiert, die sich fachkulturell als eine geteilte und unhinterfragte Selbstverständlichkeit zeigt (Kap. 3). Dafür wird zunächst die zugrunde liegende Studie in ihrem methodologischen Zugriff auf handlungsleitende Wissensbestände der Sportlehrkräfte skizziert (Kap. 3.1). Im Anschluss daran werden propositionale und performative Gehalte der Orientierungsfigur herausgearbeitet (Kap. 3.2) und schließlich in Hinblick auf sozialwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse zur praktischen Differenzierung entlang von Geschlecht diskutiert (Kap. 4). Dass diese theoretische Einordnung erst im Anschluss an die eigenen empirischen Befunde erfolgt, ist der Logik der zugrunde liegenden Forschungsarbeit geschuldet: Sie hat keine geschlechtsbezogenen Orientierungen untersucht, sondern nach unterrichtsrelevantem, praktischem Wissen der Sportlehrkräfte gesucht. Erst in der Analyse zeigte sich dann eine asymmetrisch-dichotome Sichtweise auf Geschlecht als eine übergeordnete Orientierungsfigur, die sich schließlich auch mit anderen Forschungsbefunden deckt (vgl. Mutz & Burrmann, 2014; Gramespacher, 2008b). Zwar rahmt auch die für die „Organisation Schule insgesamt zentrale Erst-Codierung nach Leistung“ (Bohnsack, 2017, S. 274) – im Sinne mess- und beurteilbarer Leistung – die Interaktion mit den Schüler\*innen im Sportunterricht. Gleichwohl zeigen sich in den Daten die Konstruktionen von *Sportler\*innen* sowie deren *Geschlechtszugehörigkeit* als vorgelagerte Rahmungen. Im Anschluss an diese Einordnungen wird mit einem bilanzierenden Ausblick (Kap. 5) geschlossen.

## 2 | ZUM WISSEN UND HANDELN DER SPORTEHRKRÄFTE

Sportlehrer\*innenforschung wird nicht nur aufgrund der Vielzahl von Arbeiten und der zunächst guten Befundlage, sondern auch aus forschungssystematischen Gründen als eigenes und ausdifferenziertes Forschungsgebiet in der empirischen Schulsportforschung verstanden – in der Regel ist damit die „Akteursseite“ (Miethling, 2011, S. 121) beschrieben. Gleichwohl lässt sich das unterrichtliche Wissen und Handeln der Lehrkraft auch als Teilgebiet von Unterrichtsforschung entlang der „Interaktions- und Bewältigungsprozesse im aktuellen Handeln“ (Bräutigam, 2008, S. 25) fassen. Fernab eines Versuchs systematischer Zuordnung<sup>2</sup> geht es bei einer gegenstandsbezogenen

---

2 Dass es sich keineswegs um eine Spitzfindigkeit handelt, zeigen kontroverse Positionierungen: Fasst beispielsweise Bennewitz (2011) die Erforschung der Orientierungen der Akteur\*innen als Facette von Unterrichtsforschung auf, blendet laut Prose und Rabenstein eine Betrachtung in „isolierter Form“ (2018, S. 8f.) gerade die soziale Verfasstheit von Unterricht aus.

Verortung um Fragen der Verhältnisbestimmung der handelnden *Akteur\*innen* und dem *Handeln* der Akteur\*innen. Im gegenwärtigen fachdidaktischen Diskurs wird die Frage häufig entlang des Individuums aufgelöst. So dominieren psychologische und phänomenologische Handlungstheorien die Befundlage (Kap. 2.1). Die Beforschung der „Kollektivvorstellungen“ (Mannheim, 1980, S. 231) und Routinen einer Sportlehrer\*innenschaft stellt hingegen weitestgehend ein Desiderat dar (Schierz & Miethling, 2017). Die mit einer solchen – hier eingenommenen – Perspektive einhergehenden sozialtheoretischen Prämissen werden im Verlauf expliziert (Kap. 2.2).

## 2.1 | ZUM (UNGEBROCHENEN) INTERESSE AM LEHRER\*INNENHANDELN IM SPORTUNTERRICHT

Empirische Studien zum Wissen und Handeln der Sportlehrkräfte stellen einen gleichermaßen klassischen wie vielfältigen Strang in der Schulsportforschung dar (überblicksartig: Miethling, 2011; Ernst, 2018). Spätestens seit der Kompetenzwende in der empirischen Bildungsforschung gerät vor allem das Können der Lehrkräfte ins Visier (z. B. Heemsoth, 2016). Das Konstrukt des kompetenten Handelns verweist dabei immer schon auf normativ inspirierte Maßstäbe in der Messung, Einordnung und Bewertung von unterrichtlichem Wissen und Handeln. Dieser Strang bleibt in der Folge unberücksichtigt, schließlich interessiert die Logik der Praxis – insbesondere in ihren „fachkulturell geteilten“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 54) Anteilen. Da Ernst (2018) diesbezüglich die Befundlage der Sportlehrer\*innenforschung eindrücklich aufgearbeitet hat (Ernst, 2018, S. 123-160), seien an dieser Stelle vornehmlich und exemplarisch solche Aspekte diskutiert, welche die Perspektivierung von Lehrer\*innenhandeln betreffen.

Die Anfänge einer empirischen Sportlehrer\*innenforschung lassen sich in der Alltagswende der Sportdidaktik in den 1980er-Jahren verorten. Ausgehend von der Feststellung, dass eine normative Didaktik nichts über vorfindliche Praxis aussagt, haben sich einige Studien beispielsweise mit der Sozialisation (Baur, 1981), dem konkreten beruflichen Alltag (Lange, 1984) sowie mit Belastungen des Berufs (Miethling, 1986) auseinandergesetzt. Sie lassen sich retrospektiv als Pionierarbeiten bewerten, deren Ergebnisse weiterhin eine hohe Beachtung erfahren. So ist die Analyse Baus zu Zusammenhängen von lebensgeschichtlichen Erfahrungen und beruflichem Handeln Ausgangspunkt weiterer Arbeiten (vgl. z. B. Volkmann, 2008, S. 34f.). Auch die sechs rekonstruierten Handlungsorientierungen von Lange (1984) werden bis heute breit rezipiert (vgl. z. B. Miethling, 2011). Und auch die Auseinandersetzung mit Belastungen stellt einen Dauerbrenner der Sportlehrer\*innenforschung dar (vgl. ebd.). In theoretischer Hinsicht ist den für die Alltagswende exemplarischen Ansätzen gemeinsam, dass sie das Handeln entlang eines starken Handlungsakteurs auflösen: Gegenstandstheoretisch stehen „Verhaltenstheorien“ der einzelnen Lehrkraft im Blickpunkt; methodologisch ein forschender Zugang, der „den Lehrer in seiner Gesamtpersönlichkeit zu thematisieren versucht“ (Terhart, 1984, S. 31). Noch deutlicher wird es, wenn Terhart den zu dieser Zeit aufkommenden strukturellen Ansätzen der objektiven Hermeneutik Fragen der allgemeinen Pädagogik zuschiebt und für die Beforschung von „konkretem Unterricht“ (ebd.) eher die „kognitiven Wahrnehmungs- und Entscheidungsgrundlagen“ (ebd.) der Individuen in den Fokus rückt. So lassen sich die Arbeiten der Alltagswende in der Sportdidaktik tendenziell subjektivistisch orientierten Herangehensweisen zuordnen (vgl. hierzu Flick, von Kardorff & Steinke, 2009, S. 18ff.).

Im Laufe der Zeit hat sich die qualitativ orientierte Beforschung des Sportlehrer\*innenhandelns gegenstandstheoretisch und methodologisch ausdifferenziert. Forschungsarbeiten zu subjektiven Theorien der Sportlehrkräfte fokussieren spezifische Bereiche des Sportlehrer\*innenhandelns, etwa die pädagogischen Schemata von Sportlehrkräften am Gymnasium (Zimlich, 2010) oder subjektive Theorien zu gelingender Inklusion im Sportunterricht (Leineweber, Meier & Ruin, 2015). Solche Ansätze gehen handlungstheoretisch ebenfalls von einem starken Individuum aus und referenzieren auf die Bedeutung der subjektiven Einstellungen und Haltungen für die jeweilige Handlungspraxis. Die weitgehend ungebrochene Dominanz zeigt sich insbesondere gerade dann, wenn in Studien eine explizite handlungstheoretische Grundlegung ausbleibt (exemplarisch Balz, Hofmann, Kleine & Kottmann, 2012).

Biografische Ansätze betrachten handlungsrelevantes Wissen stärker entlang dessen sozialer Lagerung. Sie rekonstruieren lebensgeschichtlich sedimentiertes Wissen hinsichtlich der Bedeutung für Professionalisierung, z. B. mit Blick auf die Relevanz für berufliches Deuten und Handeln (Volkman, 2008) oder mit Blick auf die (Nicht-)Veränderung in beruflichen Entwicklungsverläufen (Ernst, 2018). Handlungstheoretisch rückt auf diese Weise das implizite Erfahrungswissen sowie dessen Soziogenese in den Blick, welches in den genannten Studien entlang biografisch-episodischer Erzählungen rekonstruiert wird. Neuere praxistheoretische Ansätze fokussieren nun die performative Dimension von Lehrer\*innenhandeln und verorten das handlungsleitende Wissen in der Praxis selbst. Es ist inkorporiertes Wissen und äußert sich in kompetenten Praktiken der Körper mit den Dingen. Bezogen auf die Beforschung des Lehrer\*innenhandelns verschiebt sich der Gegenstand der Betrachtung: Unterrichtsforschung, welche nach den „symbolisch, sprachlich, körperlich, und materiell vermittelten Wissenspraktiken bzw. Wissenskommunikationen“ (Prose & Rabenstein, 2018, S. 8) fragt, betrachtet Sportunterricht als soziale Praxis, die sich immer wieder im Vollzug konstituiert. Wie die involvierten Partizipanden Lehrkraft und Schüler\*innen dabei auf routinierte Weise das Geschehen „am Laufen“ halten, hat Wolff (2017) in seiner Praxeografie des Sportunterrichts beschrieben.

Den Paradigmen des berufsbiografischen und des praxistheoretischen Ansatzes zum Lehrer\*innenhandeln in Abgrenzung zu subjektivistischen Arbeiten gemeinsam ist die – dann wiederum je unterschiedlich gestellte – Frage nach impliziten und kollektiv geteilten Wissensbeständen. In Bezug auf die einleitend eingeführte fachkulturelle Unterscheidung von *Handlungsskripten* und *Handlungsgepflogenheiten* ist damit eine kategorial unterschiedliche Wissensdimension zu klassischen handlungstheoretischen Auflösungen fokussiert. Deren Relationierung sei in der Folge ausführlicher diskutiert.

## **2.2 | PARADIGMATISCHE PERSPEKTIVIERUNG: HANDLUNGSLEITENDE ORIENTIERUNGEN DER SPORTEHRKRÄFTE IM SPORTUNTERRICHT**

Die (lediglich angedeutete) Vielfalt der Ansätze in der Beforschung des Sportlehrer\*innenhandelns lässt sich in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive insofern konstruktiv zusammenführen, als dass das Spannungsverhältnis von Theorien über und Selbstverständlichkeiten *im* Handeln als ein notorisches gefasst wird (Bohnsack, 2017, S. 54ff.). Entlang der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) lassen sich für tendenziell individuumszentrierte Handlungstheorien

Wissensbestände auf zwei Ebenen unterscheiden. Die Figur des „intendierten Ausdruckssinn“ (Mannheim, 1923/2004, S. 113) beschreibt das subjektive Sinnerleben im Handeln. Es ist für eine dritte Person lediglich in analoger Weise nachzuvollziehen. Ein umfängliches Fremdverstehen – einerlei, ob alltagsweltlich oder wissenschaftlich – bleibt kategorisch verschlossen. Ebenfalls intendiert, darüber hinaus aber kommunikativ austausch- und verhandelbar, ist hingegen der „objektive Sinn“ (ebd.) einer Handlung oder einer Äußerung im Sinne von Theorien über Handlungspraxis. Solche Wissensbestände verweisen auf den Common-Sense-Gehalt bestimmter Codes und Regeln, auf den sich Handlungsakteur\*innen explizit und diskursiv beziehen können, beispielsweise in der Benennung eines Handlungsmotivs. Der intendierte Ausdrucks- und der objektive Sinn bildet den „immanenten Sinngehalt“ (ebd.) einer Äußerung oder einer Handlung. Auf dieser Ebene können sich Personen gegenseitig interpretieren, um den Sinngehalten bestimmter Handlungen und Äußerungen auf die Spur zu kommen.

Mit dem Theorem der Seinsgebundenheit des Wissens unterscheidet Mannheim nun eine weitere Sinnebene, welche auf die präreflexive Dimension der Handlungspraxis verweist: Der „Dokumentsinn“ (ebd.) einer Tätigkeit rekurriert auf eine zugrunde liegende „Totalität“ (ebd.), eine „Weltanschauung“ (ebd.), die den intendierten und objektiv-sinnhaften Anteilen einer Handlung oder Äußerung hintergründig und unbewusst immer schon mitgegeben ist. Personen, die einen Erfahrungsraum teilen, müssen sich nicht immer wieder gegenseitig interpretieren, sie verstehen sich. Damit ist der *konjunktive* Charakter (Mannheim, 1980, S. 211ff.) des Dokumentsinns beschrieben. Aufgrund der zentralen Bedeutung (geteilter) Handlungspraxis lässt sich die Wissenssoziologie Mannheims als eine praxeologische beschreiben. Sie will zeigen, wie die Strukturen sozialen Handelns und sozialer Ordnung zuallererst kollektiv in den Lebenswelten der Handelnden fundiert sind. Sie betrachtet individuelles Bewusstsein somit in seiner sozialen Struktur und fasst die konjunktive Erfahrung als elementare Seinsweise von Handlungspraxis: Erst der „als gemeinsam gegebene Erlebniszusammenhang, die gemeinsam erfaßte Situation schmieden die Masse zu einer Einheit zusammen und machen aus dem isolierten Individuum einen Mikrokosmos, der den gesellschaftlichen Makrokosmos in sich enthält“ (ebd., S. 80).

In einer solchen Perspektive stellen Kollektivvorstellungen die zentrale Rahmung sportunterrichtlichen Handelns dar. Die elementare Struktur alltäglicher unterrichtlicher Interaktionen ist die Praxis als Performanz: Menschen verstehen sich, indem sie den Herstellungsprozess von Praxis intuitiv, stillschweigend und implizit fassen. Dieses Verstehen ist untrennbar mit einem gemeinsam erlebten strukturidentischen Erfahrungsvollzug verbunden. Der Dokumentsinn der Praxis äußert sich im Gleichen in unterschiedlichen Handlungen. Ein unmittelbares Verstehen in der Handlungspraxis macht das gegenseitige Interpretieren auf Basis kommunikativer Klärungen jedoch keinesfalls obsolet (ebd., S. 271f.). Gerade die Differenz der beiden Wissens Ebenen ist zentrales Merkmal der praxeologischen Wissenssoziologie, da sie zwei unterschiedlichen Modi der Sozialität und der Verständigung (Bohnsack, 2017) entsprechen.

Sowohl die Handlungspraxis selbst als auch die (konjunktive) Aufschichtung und Habitualisierung praktischen Wissens vollzieht sich jeweils in Erfahrungsräumen. Schulischer Fachunterricht kann als ein solch interaktiver Erfahrungsraum respektive soziales Feld betrachtet werden (siehe hierzu Bohnsack, 2017, S. 120ff; Röhl, 2016). Unterrichtliche Praxis folgt einer historisch gewor-

denen institutionalisierten Ordnung, die durch die beteiligten Akteur\*innen und deren Praktiken immer wieder aktualisiert und dann zur strukturellen Rahmung für feldbezogenes Handeln wird (hierzu auch Schierz, 2013). Mit Bonnet ist gleichzeitig geltend zu machen, dass Unterricht zunächst immer nur einen „Anwesenheitsraum“ (Bonnet, 2009, S. 225) darstellt, der erst analytisch in Bezug auf die Partizipanden in unterschiedliche Erfahrungsräume „zerfällt“ (ebd.). Welche interaktiven Erfahrungsräume im Sportunterricht bereitstehen, hat Zander (2018) aus der Schülerperspektive gezeigt. Gleichwohl ist bei der Modellierung von Sportunterricht als Erfahrungsraum insofern in Rechnung zu stellen, dass die Rahmung des Anwesenheitsraums zu einem gewissen Anteil durch Praktiken der Lehrperson vollzogen wird (z. B. Sturm, 2013). Wie unterrichtspraktisch nun fachkulturelle Wissensbestände im Sportlehrer\*innenhandeln zum Ausdruck kommen und wirkmächtig werden können, wird im Folgenden exemplarisch an einer kollektiv geteilten Orientierungsfigur illustriert, die die Schülerinnen und Schüler permanent entlang ihrer Geschlechtszugehörigkeit (re-)konstruiert. Dabei stellt der sportliche Junge respektive der männliche Sportler das implizite Leitbild der Betrachtung dar: Dieser Befund wird mit dem Begriff der *habitualisierten Identitätsnorm* beschrieben, der – pointiert formuliert – auf soziale Erwartungen verweist, denen es für ein Individuum zu entsprechen gilt (Amling & Geimer, 2016; Goffman, 1975). Identitätsnormen beziehen sich sowohl auf Selbst- als auch Fremdidentifizierungen und haben handlungspraktisch eine subjektivierende Funktion. In Bezug auf Selbstdentifizierungen ist das Verhältnis von (etwa institutionalisierten) Normerwartungen und der eigenen Handlungspraxis durchaus spannungsvoll (hierzu Bohnsack, 2017, S. 54f.). In Fremdidentifizierungen von Schüler\*innen durch ihre Lehrkraft hingegen kommen die Normerwartungen selbst zum Ausdruck und zeigen sich als habitualisierte und fachkulturelle Figur. Sie zeigen sich weitgehend spannungsfrei und spannen den Erfahrungsraum Sportunterricht für die Schüler\*innen machtvoll mit auf.

### 3 | KOLLEKTIV-GETEILTE WISSENSBESTÄNDE DER SPORTLEHRKRÄFTE

Die der Wissenssoziologie Mannheims entstammende und dann zunächst von Bohnsack (2014; 2017) methodologisch ausgearbeitete *dokumentarische Methode* der Interpretation stellt Verfahrensweisen bereit, beide Wissens Ebenen unterrichtlichen Sportlehrer\*innenhandelns empirisch zugänglich zu machen und auf diese Weise fachkulturelle Orientierungen zu rekonstruieren.

#### 3.1 | METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE KLÄRUNGEN

Die methodische Erschließung handlungsleitenden Wissens der Sportlehrkräfte erfolgt auf den beiden Analyseebenen der immanenten und genetischen Interpretation (Mannheim, 1980, S. 85ff.). Im Zuge einer methodischen Ausdifferenzierung sind heute die Bezeichnungen der formulierenden und reflektierenden Interpretation gängig (Bohnsack, 2014). Die formulierende Interpretation betrachtet den immanenten Sinn einer Handlung oder einer Äußerung und damit dessen Common-Sense-Gehalt. Die sinngenetisch-reflektierende Interpretation hebt auf die implizite Regelmäßigkeit der Handlungspraxis ab und untersucht die Art und Weise, *wie* der objektive Sinn hervorgebracht wird. Dieses präreflexive Wissen können die handelnden Sportlehrkräfte selbst nicht explizieren. Es lässt sich jedoch entlang von Erfahrungsschilderungen aus dem Sportunterricht re-

konstruieren. Denn das praktische Wissen ist auch in das Erzählen über Erlebnisse eingelassen. Es kommt als proponierte Performanz (Bohnsack, 2017, S. 142ff.) in den Schilderungen zum Ausdruck (hierzu auch Nohl, 2017) und zeigt sich darüber hinaus auch performativ in der Art und Weise, wie Lehrkräfte bestimmte Erzählungen und Beschreibungen organisieren und semantisch füllen. Dabei sind es zwar individuelle Hervorbringungsleistungen, die aber gleichsam auf ein strukturiertes Erfahrungswissen aus dem Sportunterricht zurückgreifen. So wird es möglich, soziale Praxis als „je individuellen Ausdruck überindividueller sozialer Zugehörigkeiten [...] und kollektiver Orientierungen“ (Meuser, 2011, S. 142)<sup>3</sup> zu rekonstruieren.

In dieser Perspektive hat eine eigene Studie wahrnehmungs- und handlungsleitende Orientierungen der Sportlehrkräfte in Hinblick auf Schüler\*innen untersucht. Um das praktische Wissen zu rekonstruieren, wurden narrativ-episodische Interviews mit zwölf Sportlehrkräften sowie zwei Nicht-Sportlehrkräften entlang Verfahrensschritten dokumentarischer Interpretation (Bohnsack, 2014; Nohl, 2017) analysiert. Die erzählgenerierenden Stimuli evozierten Schilderungen aus den zuletzt unterrichteten Sportstunden, von Erfahrungen und Erlebnissen mit Sportklassen sowie von Erlebnissen mit und Beschreibungen von einzelnen Schüler\*innen. Die rekonstruierten Figuren ließen sich zu fünf Orientierungsrahmen verdichten. Darüber hinaus zeigten sich zwei typübergreifende Muster (Schiller, 2020).

Im vorliegenden Beitrag wird nun entfaltet, wie sich eine asymmetrisch-dichotome Sicht auf Schülerinnen und Schüler als fachkulturell-geteiltes Muster einer Sportlehrer\*innenschaft im Sportunterricht zeigt. Die dafür ausgewählten Sequenzen aus fünf Fällen repräsentieren die fünf rekonstruierten Orientierungsrahmen. Auf diese Weise kann gezeigt werden, dass sämtliche Fälle und Typen jenseits typischer Unterschiedlichkeiten in diesem typübergreifenden Muster konvergieren. Aus diesem Grund liegt in den jeweils auf den Transkriptauszug folgenden interpretativen Ausführungen der Fokus auf der erzählrahmenden habitualisierten Identitätsnorm des männlichen Sportlers und nicht auf anderen Aspekten eines Orientierungsrahmens in Hinblick auf Schüler\*innen. Die hinter den Fällen stehenden Lehrkräfte sind im Verlauf pseudonomisiert (Kantz, Köster etc.).

### 3.2 | ASYMMETRISCH-DICHOTOME SICHT AUF SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IM SPORTUNTERRICHT

Die erste Sequenz<sup>4</sup> entstammt einem Fall des Typs partizipativer Wahrnehmungs- und Handlungspraxis<sup>5</sup>. Nachdem zuvor ein Junge aus der unterrichteten Sportklasse umfangreich thematisiert wurde, fokussiert die Lehrkraft nun ein Mädchen:

3 Die Stärke dokumentarischer Interpretation liegt zweifelsfrei in der Rekonstruktion der sozialen Lagerung von handlungspraktischem Wissen. In der im Verlauf vorgenommenen Darstellung und Diskussion einer wirkmächtigen fachkulturellen Orientierungsfigur bleibt dessen Soziogenese jedoch unberücksichtigt.

4 Alle fünf Passagen entstammen dem Interviewabschnitt, in dem die Befragten jeweils aufgefordert waren, von einzelnen Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht zu erzählen.

5 Eine Erläuterung der unterschiedlichen Orientierungsrahmen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Eine ausführliche Beschreibung der fünf Typen findet sich bei (Schiller, 2020, S. 163ff.). Des Weiteren sei bemerkt, dass die Darstellungen in Teilen auch auf dort bereits diskutierte Analysen zurückgreifen, ohne dass dies im Verlauf im Sinne einer Selbstzitation kenntlich gemacht wird.

„Und dann hattest du auch nach einer Schülerin gefragt. (.) Und das ist äh (2) ja spontan Damla, aber sie auch, weil sie eine – die jüngste Schwester von ‘ner ganzen Familiendynastie ist, die hier allein in meiner Zeit irgendwie schon drei oder vier Jungs auf der Schule hatten und sie ist, glaub ich, die jüngste Schwester, also ‘ne türkische Großfamilie. Die Jungs auch alles talentierte Sportler, alles so Zweier, Einserkandidaten, so wenn ich das so richtig im Kopf hab. Teilweise auch fußballerisch (.) recht gut im Jugendbereich gespielt haben, hier bei, bei wirklich guten Mannschaften. Ähm (3) und sie, genau, sie fällt mir, sie kommt, ähm (2) an sie erinnere ich mich direkt, weil sie A auch ne gute Sportlerin ist, aber weil sie jetzt irgendwie ‘ne ganzes Jahr an so ‘ner Knieverletzung laboriert hat, äh (.) und ich das so ein bisschen deswegen auch beobachte oder da so hellhörig bin und immer so ein bisschen gucke, weil die wohl wachstumsbedingt starke Knieprobleme hat //mmh//“ (KA-SCI, Z. 65-75)<sup>6</sup>.

Um zu verstehen, wer Damla im Sportunterricht ist, gilt es offensichtlich ihren familiären Hintergrund zu kennen. Die Schülerin ist zwar Ausgangspunkt der Erzählungen, aber erst die ausgeprägte Hintergrundkonstruktion über die sportlich-leistungstarken Brüder entlang ihrer Sportnoten und Vereinszugehörigkeiten machen Damlas Talent und ihre Fähigkeit augenscheinlich erklär- und verstehbar. Die Rede der Lehrkraft Kantz verweist einerseits auf ein implizites Auswahlkriterium in der Beschreibung von Schülerinnen und Schülern, welches zunächst sportliche Leistungsstärke in den Blick geraten lässt. Zum anderen profitiert Damla als „spontan“ Ausgewählte offenbar von Kantz’ Erfahrungen mit der Sportlichkeit der Brüder und wird vor diesem Hintergrund als „auch ‘ne gute Sportlerin“ eingeordnet.

Eine homologe Erzählfigur – Mädchen, die im Vergleich zu Jungen „auch“ etwas gut können oder gerne tun – zeigt sich in Fällen des pragmatischen Typus. Nachdem die Lehrkraft Köster bereits von einem Jungen erzählt hat, kommt sie kurz auf „Sven“ und anschließend „auf ein paar Mädchen“ zu sprechen:

„Sven ist, ist, ist sowohl im, äh ja, in allen Sportarten ist der wirklich, ist der einfach sehr gut. Und auch so vom Sozialverhalten, ne. Das passt auch. Diese Teamfähigkeit. Das ist ja auch immer wichtig //mmh// (.) Und dann habe ich so en paar Mädchen, die äh (.) och, die auch ganz gerne Sport machen, aber so äh von der Bewegungsintensität @(..)@ nicht ganz so stark sind wie die Jungs, ne. Vielleicht auch nicht so ganz so stark sein wollen //mmh// Aber trotzdem, trotzdem gut drauf sind.

I: Hast du da ‘ne konkrete, von der du mir was erzählen kannst? En nettes Erlebnis, oder ne Erfahrung?

Kö: (2) Nee, speziell nicht. (2) Aber (5). Nee, es ist einfach alles, alles, alles, alles nett. Also nichts, nichts äh, was jetzt irgendwie ganz auffällig ist“ (KÖ-SC, Z. 26-36).

Nach der Konklusion einer indexikal („das“) bleibenden Erwartungs- und Leitbildkonformität in Hinblick auf den Schüler Sven („das passt auch“; „das ist ja auch immer wichtig“) thematisiert die

---

6 Die Verweise beziehen sich auf den Datenkorpus der Studie.

Lehrkraft eine kleine Gruppe von Mädchen aus der unterrichteten Klasse. Die spätere Bitte um Ausführungen zu einer konkreten Schülerin wird zurückgewiesen und damit insofern ein differenter Beschreibungsmodus im Vergleich zu den Jungen ratifiziert, als dass Köster einige Mädchen pauschal in den Blick nimmt. Sie beginnt deren Beschreibung zunächst mit einer Ähnlichkeit („die auch“), wobei sich der Duktus im Vergleich zu den Schilderungen zu Sven unterscheidet: Es geht nicht wie bei Sven um eine erbrachte Leistung („ist der einfach sehr gut“), sondern vielmehr um eine zugeschriebene Einstellung zum Sportunterricht („ganz gerne Sport machen“). Offenbar differieren die zugrunde liegenden impliziten Verhaltens- und Normerwartungen. Diese Unterscheidung wird nun auf die motorische Leistungsstärke ausgeweitet und explizit von dem Kollektiv der Jungen abgegrenzt („aber so äh von der Bewegungsintensität @(.).@ nicht ganz so stark sind wie die Jungs“). Der Unterschied wird dabei sprachlich relativiert („vielleicht auch gar nicht so stark sein wollen“). Damit stellt sich die Lehrkraft einerseits vor die Mädchen, schreibt ihnen andererseits pauschal eine deutliche Differenz im Vergleich zur Referenzgröße Jungen zu. Die daran an- und die Ausführungen abschließenden Zusätze konkludieren die implizite unterschiedliche Erwartungshaltung gegenüber den beiden Teilkollektiven: Die Mädchen sind „gut drauf“ und „es ist einfach alles, alles, alles nett“ – offensichtlich reicht das an Beschreibung. Mädchen und Jungen werden hier unterschiedliche motivationale Dispositionen zugeschrieben und damit unterschiedliche Erwartungen an beide Geschlechter herangetragen. Die kommunizierte Differenz, bei der die Mädchen im Vergleich zu den Jungen weniger leistungsstark und -willig sind, wird innerhalb eines Normalitätskorridors („nichts äh, was jetzt irgendwie ganz auffällig ist“) konkludiert.

Eine weitere Facette solcher relationalen Zu- und Aberkennungen zeigt sich in einer Sequenz, als eine Schülerin aus einem Normalitätskorridor herausfällt. Am Beispiel der Beschreibung von „Franzi“ in einem Fall des konformen Typus lassen sich damit einhergehende typübergreifende Zusammenhangskonstruktionen illustrieren:

„Ähm, wer mir noch einfällt, ist Franzi. Die ist (.) ähm (.) ja die ist halt einfach superlieb, die macht in, in allen Reflexionsphasen ist die dabei und was Wahnsinn ist, die kann einfach, die kann einfach wir- die kann wirklich alles, ne. Die kann nicht nur Ballsportarten oder sowas, die springt jetzt beim Weitsprung, da muss ich der ‘ne Matte zusätzlich vorher hinlegen, damit sie nicht über die Weichbodenmatte springt, ähm als Mädchen, was manche Jungs nicht schaffen //mmh// oder nur einer und ähm beim Kugelstoßen hat die auch, die ist auch, wie groß ist die? Keine Ahnung, so eins siebzig oder so und stößt (.) halt irgendwie acht komma fünf Meter oder so, einfach mal, aber halt mit guter Technik“ (GR-SC, Z. 42-49).

In einer regelrecht euphorischen Passage wird Franzi als außergewöhnliche Schülerin eingeführt („superlieb“; „Wahnsinn“; „kann wirklich alles“). Sie verkörpert in der Wahrnehmung der Lehrkraft Graumann offensichtlich den Idealtypus einer guten Schülerin. Die Überhöhung wird quantitativ („nicht nur“) und qualitativ differenziert: Franzi beherrscht zum einen sämtliche Disziplinen und übersteigt innerhalb einer Disziplin dann auch noch einen physisch-materiell objektivierten Erwartungshorizont („da muss ich der ‘ne Matte zusätzlich vorher hinlegen“). Ihr wird darüber hinaus eine weitere Qualität zugewiesen und dabei offenbar etwas ganz und gar nicht Selbstverständli-

ches thematisiert: Sie ist leistungsstärker als ein Teil der Jungen („was manche Jungs nicht schaffen“). Damit wird die eigentlich kaum zu steigernde Charakterisierung nochmals gesteigert. Die Betonung ihrer Zugehörigkeit („als Mädchen“) verdeutlicht diese Besonderheit. Eine umgekehrte Formulierung findet sich im gesamten Sample an keiner Stelle und macht damit die Außergewöhnlichkeit des Mädchens zu etwas außergewöhnlich Ungewöhnlichem. Franzl durchbricht gerade in ihrer Eigenschaft als Nicht-Junge ein etabliertes Wahrnehmungsmuster sportlich leistungsstärkerer Jungen.

Eine homologe Zusammenhangskonstruktion von Geschlechtszugehörigkeit und überraschender motorischer Leistungsstärke dokumentiert sich – durchaus in typischer Ausprägung – auch im trivialisierenden Typus. Im Fall Moormann zeigen sich über weite Strecken des Interviews ausschließlich Jungen relevant für die episodischen Schilderungen. Erst auf Rückfrage kommt es zu folgender allgemeinen Beschreibung einer Gruppe von „Leichtathletinnen“:

„Ja, ich hab ‘ne paar gute Leichtathleten, letinnen dabei. Also, das war schon, hat Spaß gemacht mit denen. Äh, Hochsprung, also die, ein Mädchen, (2) muss ich sagen, sie hatte natürlich auch (.) physische (.), bestand nur aus Beinen, ne @(.)@. War ideal natürlich, ne. Aber sie hat auch die Technik sehr gut umgesetzt, die Bogenspannung und alles. Ich glaub, 1,45 m ist die gesprungen, das war schon klasse, ne. (.) Was soll ich sagen, super. (.) Also, das hat Spaß gemacht. //mmh// da waren so ein paar wirklich dabei, die auch wollten. Und die Lust hatten, aber (.) na ja. (.) War ‘ne Realschulklasse. Muss ich dazu sagen. (.) In der, in der Hauptschulklasse, von der ich vorhin erzählt hab, die Mädchen, also das war wirklich @(.)@ ‘ne Katastrophe“ (MO-SC, Z. 31-40).

Die starke Rahmung entlang einer sportartenspezifischen Identität im Sinne von Expertise („Leichtathleten, letinnen“) wird im Verlauf ähnlich stark plausibilisiert und dadurch relativiert („sie hatte natürlich auch“). Die Performance eines Mädchens ruft eine offenbar schwer auszusprechende Anerkennung („muss ich sagen“) hervor, die in der Folge entlang von anatomischen Voraussetzungen rationalisiert wird. Der Duktus dieser Erklärung inklusive des Auflachens reduziert das gesamte Mädchen auf einen Körperteil („nur aus Beinen“). Dieses ideale Dispositionsgefüge wird durch das zugewiesene Vermögen ergänzt, idealtypische Technik gut umzusetzen. Auf diese Weise stellt sich etwas ein, was seine Erwartungen offensichtlich übertrifft, sodass ihm die Worte für dieses Erlebnis fehlen („Was soll ich sagen, super“). Diese außergewöhnliche Leistung wird in der Folge auf einen nicht näher bestimmten Personenkreis ausgeweitet und damit gleichzeitig – zunächst implizit und schließlich explizit – von einer größeren Gruppe abgegrenzt: „En paar“ Mädchen bringen körperliche Voraussetzungen, technisches Vermögen und eine volitive Disposition mit, sodass Moormann das Unterrichten mit diesen Schülerinnen Freude („Spaß“) bereitet.

In einem Fall aus dem Typ ambivalenter Praxis zeigt sich gerade im Bemühen, bestimmte Normen zu durchbrechen, die Etablierung der habitualisierten Identitätsnorm männlicher Sportler und eine Orientierung an der Anähnlichung respektive Annäherung der Mädchen an diese Norm. Nachdem die Lehrkraft Weber Schilderungen von zwei Jungen aus ihrer Sportklasse beendet hat, beschreibt sie nun Zwillingsschwestern:

„Die sind, die gehören jetzt nicht zu den besten, ähm, Sportlern, sage ich mal, aber (.) die sind immer dabei, die sind total aufmerksam, wenn man die was fragt, die machen das sofort. (.) ähm, die machen auch total (.), die hab ich beispielsweise ja auch mal die Sachen vormachen lassen (.), weil ich das auch wichtig finde, dass nicht immer nur die, diejenigen, die das vormachen, die das am besten können, sag ich mal, sondern auch, auch welche, die sich das (.) erarbeitet haben, die sich verbessert haben und ähm beispielsweise im Volleyball jetzt, die haben immer gut zugehört und am Anfang konnten die das noch nicht soo (2) nicht so gut, sage ich mal, aber dadurch, dass die immer aufmerksam waren, immer zugehört haben und die Übungen, ähm, (.) ja auch ernsthaft dann durchgeführt haben, haben die sich nachher super entwickelt und konnten das nachher eigentlich auch (2) ja, annähernd so gut wie die beiden Jungs und ähm (2) ja das find ich ähm, find ich einfach schön, wenn man dann so ‘ne Entwicklung sieht auch gerade bei (.) bei Mädels, die jetzt nicht so die (.) körperlichen Voraussetzungen sag ich mal unbedingt auch haben, also die sind jetzt nicht (.) so die Größten und die Dünnten und äh, so dieses Klischeeding, was man dann ja häufig doch irgendwie hat und, das find ich einfach total super, wenn man dann so ‘ne, so ‘ne Entwicklung (.) ähm einfach sehen kann und auch (.) man sieht, wo man die dann vielleicht auch noch mal hingeführt hat, also was die dann (.) //mmh// so letztlich geschafft haben, ( ) das ist schön, ja“ (WE-SC, Z.33-50).

Die einleitend geschilderte Abweichung von sportlicher Könnerschaft („nicht zu den besten, ähm, Sportlern“) validiert diskurspraktisch zunächst das zugrunde liegende implizite Leitbild eines Sportlers. Durch ein auffälliges Arbeitsverhalten können bestimmte Abweichungen nun offenbar kompensiert werden. Das geht so weit, dass offenbar üblicherweise den Könnern vorbehaltene Positionen der Bewegungsdemonstration hier auch an Fleißige vergeben werden. Weber schildert sehr ausführlich die Entwicklung dieser beiden Schülerinnen, die sich ihren Lernerfolg „erarbeitet haben“. Dabei erfüllen sie offensichtlich zentrale verhaltensbezogene Erwartungen an Schüler\*innen („gut zugehört“, „immer aufmerksam“; „ernsthaft“). Weber entwirft hier einen Idealtypus fleißiger Schülerinnen und sieht diesen in den beiden konkreten Mädchen verkörpert. Solches Engagement ermöglicht eine „super“ Entwicklung, die dazu führt, dass ein Endzustand sportlicher (Best-)Leistung erreicht wird, welcher dem Absolutum bei zwei Jungen „annähernd“ entspricht. Eine Arbeitshaltung wird hier zum Vehikel, athletische Leistung zu erreichen und damit in ihrem Eigenwert relativiert. Es zeigt sich Unerreichbarkeit: selbst „total engagiert“ reicht nicht, um zwei leistungsstarken Jungen nachzukommen, totale Kompensation bleibt Illusion.

Gleichwohl wird die „Entwicklung“ explizit als zufriedenstellend gewertet („find ich einfach schön“) und damit die Erreichbarkeit von Leistungserwartungen von Jungen und Mädchen segmentiert. Mädchen können offensichtlich nicht entlang gleicher Erwartungen elaboriert werden. Diese Lücke im Hinblick auf Jungen wird dann auch erklärt: Einem gewissen Anteil an Mädchen fehlt es an „körperlichen Voraussetzungen“. Hier wird ein Mangel aufgeworfen und damit wieder ein Idealbezug hergestellt, der ein Leitbild impliziert, von dem Mädchen in der Regel abweichen. Sie können aufgrund ihrer Körperkonstitution nicht das erreichen, was Jungen erreichen. Es „annähernd“ zu tun, wird als große Leistung konkludiert („was die dann (.) //mmh// so letztlich geschafft haben“).

## 4 | DISKUSSION

Eine geschlechterbinäre Sicht im Sportunterricht stellt offenbar eine Tiefenstruktur sportunterrichtlichen Lehrens dar und setzt auf diese Weise handlungspraktisch („hatten da dann die Klasse auch (.) getrennt nach Jungen und Mädchen“)<sup>7</sup> immer auch monoedukative Unterrichtsfragmente in koedukativ organisiertem Sportunterricht fort. Solch routinierte geschlechtsbezogene Kategorisierungen beschreibt Hirschauer (1994) als ein Alltagswissen darüber, dass jeder Mensch entweder das eine oder andere biologische Geschlecht trägt und damit auch das eine oder andere Geschlecht ist: „Dieses Wissen funktioniert als selbstverständlicher und nicht hinterfragter Hintergrund von Wahrnehmungsprozessen und Begründungsfiguren und stellt eine dichotome Optik bereit, die sowohl in der Wahrnehmung von Personen wie in der von Körpern erlaubt, immer zwei Sorten zu erkennen“ (Hirschauer, 1994, S. 672). Ein Geschlecht hat man also erst, wenn man es durch andere zuerkannt bekommt. Die interaktive Herstellung von Geschlecht vollzieht sich situativ und ist an Wahrnehmung gebunden. Bestimmte wahrgenommene Verhaltensaspekte werden mit einer Bedeutung versehen und als Ausdruck einer mehr oder weniger weiblichen oder männlichen Natur beurteilt (Gildemeister, 2010). Im Sportunterricht passiert also Alltägliches – und betrachtet man sportwissenschaftliche Diskurse zur Geschlechterforschung, überraschen die skizzierten Befunde keineswegs (vgl. hierzu Hartmann-Tews, 2003; Gramespacher, 2008a/b; Mutz & Burrmann, 2014). So kommt in den Ausführungen der Sportlehrkräfte zunächst Übliches und Unhinterfragtes zur Aufführung, sie können sich einer konsequent binären Klassifikationsweise offenbar nicht entziehen.

Bezogen auf die Fachkultur des Schulfachs zeigt sich nun die Grundständigkeit und die Wirkmächtigkeit des Musters als bemerkenswert: Geschlechtsbinarität wird beispielsweise auch dann relevant gemacht, wenn propositional von keiner Unterschiedlichkeit die Rede ist („normal ist das Thema ja sehr beliebt, bei Jungen sowieso, bei den Mädchen mittlerweile auch“). Sämtliche Schilderungen – also auch gerade die, in denen nicht einzelne Schüler\*innen beschrieben, sondern Episoden aus dem Unterricht erzählt werden – sind fallimmanent und fallübergreifend entlang von Geschlechtszugehörigkeit der Schüler\*innen gerahmt. Zugleich wird in der zugrunde liegenden Studie gerade durch eine Kontrastierung mit Schilderungen von zwei Nicht-Sportlehrkräften deutlich, dass sich diese Kategorisierung in ihrer Übergeordnetheit und Persistenz als eine fachkulturelle Besonderheit andeutet (Schiller, 2020, S. 403ff.): In den episodischen Erfahrungsschilderungen aus dem Deutsch-, Mathematik-, Chemie- und Musikunterricht erfolgt an keiner Stelle eine Relevanzlegung respektive Rahmung entlang der Kategorie Geschlecht. Erst in Anschluss an eine Rückfrage am Ende des jeweiligen Interviews wird explizit darauf verwiesen, dass „diese Geschlechterzugehörigkeit weder in Mathe noch in Musik wirklich ‘ne große Rolle‘ spielt (ebd., S. 409), bzw. die Lehrer\*innen-Schüler\*inneninteraktion „völlig unabhängig vom Geschlecht“ erfolgt<sup>8</sup> (ebd., S. 407).

---

7 Zur Veranschaulichung wird im Verlauf noch auf weiteres Datenmaterial aus der Interviewstudie zurückgegriffen (Schiller, 2020).

8 Dokumentarisch ist zu berücksichtigen, dass es sich um explizites Wissen handelt. Auf der Ebene des impliziten Wissens zeigt sich jedoch – und wie gesagt – keine Relevanz einer Unterscheidung und vor allem auch keine dichotomisierende Handlungspraxis der Nicht-Sportlehrkräfte.

In den Schilderungen der Sportlehrkräfte sind es nun vornehmlich die *Unterschiede der Mädchen gegenüber den Jungen*, welche immer wieder implizit aufgeworfen werden und auf diese Weise Normalitätsgrenzen geschlechtsbezogener Zu- und Aberkennung durch die Lehrkräfte bestimmen. Die aufgeworfene Geschlechtsordnung ist und gilt im gesamten Sample unhinterfragt und zeigt sich auf diese Weise als protonormalistische Wahrnehmungslogik. Selbst an den wenigen Stellen, in denen Dichotomisierung in der Interviewsituation reflexiv eingeholt und hinterfragt wird, fällt eine anschließende Antwort eindeutig aus („leider, leider muss man auch einfach wieder sagen, dass die Jungs da mehr (.), schneller dabei, gut dabei waren, als die Mädchen“). Die binäre Sicht als *grundlegende* zeigt sich im Sample bei den weiblichen und männlichen Lehrkräften gleichermaßen und damit nicht als auf die eigene Geschlechtszugehörigkeit rückführbarer Unterschied in der Zuwendung gegenüber Mädchen und Jungen. Dass etwa Sportlehrerinnen ihre Aufmerksamkeit stärker leistungsstarken Jungen widmen, wie es Firley-Lorenz (2004) mit der Figur des sexualisierten Bündnisses beschreibt, bildet sich im eigenen Material nicht ab. Es zeigen sich durchaus typische Modi im Umgang mit Jungen und Mädchen, die aber eben nicht entlang der Geschlechtszugehörigkeit der Sportlehrkraft zu erklären sind. Selbst eine aus der kollektiv zugewiesenen Unterschiedlichkeit resultierende Orientierung an motivationaler Förderung von Schüler*innen* wird vor der Hintergrundfolie einer sportlich-affinen und quasi-natürlich motivierten männlichen Sportschülerschaft elaboriert („und auch die Mädchen wirklich versuchten, nach vorne zu kommen“). Gleichwohl lässt sich typübergreifend feststellen, dass tendenziell männliche Sportlehrkräfte unerwartete sportmotorische Leistungen von Schülerinnen plausibilisieren. Getreu dem Motto, dass nicht sein kann, was nicht sein darf, wird die Ausnahme der leistungsstarken Schülerin entsprechend rationalisiert („bestand nur aus Beinen, ne“), sodass ausnahmsweise durchaus doch sein kann, was offensichtlich da ist, weil es als solches festgestellt wurde. Hier zeigt sich eine Normerwartung wahrnehmungsleitend, die besagt, dass Mädchen gerade – oder nur – dann hochspringen und weit stoßen können, wenn sie besondere Voraussetzungen haben. Diese implizite Regel kommt in den Schilderungen immer wieder zur Aufführung und wird semantisch vielfältig gefüllt: Beispielsweise entlang der Schwesternschaft von sportstarken Brüdern oder entlang eines besonderen Ehrgeizes, welcher Annäherung ermöglicht.

Die wahrnehmungs- und handlungsleitende Orientierungsfigur spannt unterrichtspraktisch einen Erfahrungsraum mit auf, der sich entlang von Arbeiten der pädagogischen Unterrichtsforschung einordnen lässt. Breidenstein und Kelle (1998) arbeiten beispielsweise die „pragmatischen Vorteile“ (ebd., S. 58) heraus, die solche geschlechtsbezogenen Klassifikationen für den schulischen Alltag bereitstellen. Sie zeigen in verschiedenen schulischen und unterrichtlichen Kontexten, „daß es so etwas wie eine ‚Normalität‘ der Geschlechtertrennung gibt, wenn die Kinder die Sitzordnung frei wählen oder die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen selbst bestimmen dürfen“ (ebd. S. 44) oder wenn Lehrkräfte unterrichtliche Kommunikationen und Interaktionen organisieren (ebd., S. 47ff.). Als ein wesentliches Element dieses Pragmatismus markieren sie die Unproblematik dieses Merkmals im Vergleich zu anderen Zuschreibungen, etwa entlang schulischer Leistungsfähigkeit oder des Sozialverhaltens. In der eigenen Studie erweist sich nun gerade die Verwobenheit von Geschlechtszugehörigkeit und eine bestimmte –

weil sportmotorische – Leistungsfähigkeit als relevant: Hier zeigt sich in fachkultureller Spielart das, was Budde (2018) als Überlagerung von sozialer Differenzierung mit einer pädagogischen Differenzkategorie beschreibt, wobei die Kategorie Leistung zuallererst als sportiv-athletisches Können gerahmt wird. Durch die Konvertierung in Leistungskategorien (hierzu Budde, 2018, S. 140ff.) wird soziale Differenzierung im Gewand einer athletischen Sportlichkeit re-inszeniert – eine Position, die dann in der Wahrnehmung der Sportlehrkräfte normalerweise vom männlichen Schüler eingenommen respektive diesem zuerkannt wird. Im Vergleich zu Arbeiten, die in Hinblick auf die Wahrnehmung von Schüler\*innen eine Codierung entlang von Leistungsstärke vor dem Hintergrund von Bewertbarkeit als vorgeordnete Rahmung herausarbeiten (z. B. Sturm, 2013; Rabenstein, Idel & Ricken, 2015), zeigt die eigene Rekonstruktion, dass die Schüler\*innenbeschreibungen aus dem Sportunterricht zwar auch mit leistungsbezogenen Zu- und Aberkennungen verwoben sind. Das Sporttreiben-*können* respektive *Bewegen-wollen* wird jedoch permanent und dominant vor dem Hintergrund der Geschlechtszugehörigkeit wahrgenommen. Auf diese Weise strukturiert es als zentrale habitualisierte Identitätsnorm die unterrichtspraktischen Adressierungen, beispielsweise – wie gezeigt wurde – bei der Personauswahl für Bewegungsdemonstrationen.

Ein weiterer Forschungsbefund zum Unterricht aus dem Klassenraum lässt sich für das Fach Sport differenzieren: Aktan, Hippmann und Meuser (2015) zeigen in ihrer Studie, dass in alltäglichen unterrichtlichen Kommunikations- und Interaktionsgeschehen Mädchen gegenüber den Jungen als „sozial passfähiger“ (ebd., S. 15) konstruiert werden. Zwar lassen sich die Befunde bezogen auf ein erwünschtes Sozialverhalten entlang des eigenen Materials durchaus stützen und auf den Sportunterricht übertragen: Vorrangig – aber nicht ausschließlich – Schülern wird immer mal wieder nonkonformes Verhalten zugeschrieben. Diese Normerwartung dominiert jedoch nicht die eigene Praxis respektive die eigenen Erfahrungen und ist der Norm des (sportlich) aktiven Schülers nachgeordnet („Sven ist sehr verbissen //mmh//, ne. Also sehr (.) sehr verbissen. Aber trotzdem immer noch äh im, im, im akzeptablen Bereich“). Selbst bei deutlicher Abweichung kommt es zu verständnisäußernden Bewegungen, die ein gewisses Verhalten als entwicklungsbezogenes plausibilisieren und naturalisieren („durch die Pubertät sind wir ja alle gegangen“). Jungen – das gilt zwar für Mädchen gleichermaßen, jedoch eben nur in Ausnahmen – werden weniger in einer potenziell störenden Dimension, sondern vielmehr hinsichtlich ihrer athletischen Disposition betrachtet. Möglicherweise ermöglicht im Sportunterricht eine Adressierung entlang geschlechtsbezogener Attributionen wirkmächtigere Mechanismen „sozialer Kontrolle“ (Hirschauer, 1994, S. 671) als über leistungs- und verhaltensbezogene, die eben für andere Fächer als zentrale Rahmungen rekonstruiert wurden.

## 5 | FAZIT

Die Frage danach, warum Sportunterricht ist, wie er ist und häufig so bleibt, wie er immer schon war, thematisiert die kulturellen Codes des Fachs. Diese werden maßgeblich und immer wieder durch das handlungspraktische Wissen der Sportlehrkräfte in den Sportunterricht eingebracht. Das Unterrichten im Fach Sport wird durch eine implizite wie grundlegende geschlechtsbezogene asymmetrisch-dichotome Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler gerahmt. Da diese Orien-

tierungsfigur wiederkehrend in konkreten Umgangs- und Zuwendungspraktiken – beispielsweise Auf- und Einteilung von Gruppen, Auswahl für Demonstrationen oder motivierende Maßnahmen – veräußert und aufgeführt wird, wird das implizite Leitbild des männlichen Sportlers in den „Anwesenheitsraum“ (Bonnet, 2009, S. 225) Sportunterricht prominent hereingetragen und in der Folge „verstetigt, weitergetragen und von anderen übernommen“ (Prinz, 2014, S. 34).

Die in der Wahrnehmungs- und Handlungspraxis der Lehrkräfte zum Ausdruck kommende habitualisierte Identitätsnorm sagt nichts darüber aus, ob sich Jungen und Mädchen im Sportunterricht nicht auch in einer bestimmten Art und Weise sichtbar machen und sich nicht auch eine wie auch immer gelagerte Unterschiedlichkeit zeigt. Wie sie von den Lehrkräften „gelesen“ und „abgebildet“ (Hirschauer, 1993, S. 39) werden, ist kategorial von dem zu unterscheiden, was sichtbar ist. So lässt sich fragen, inwiefern das Mädchen, welches „nur aus Beinen“ bestand, an der Darstellung oder Inszenierung einer solchen Identifizierung beteiligt ist. Über die tatsächlichen körperlichen Darstellungsweisen und Anschauungsbilder können im Rahmen einer Interviewstudie mit Lehrkräften keine Aussagen getroffen werden. Auch wenn davon auszugehen ist, dass die habitualisierte Norm als kollektive Norm auch (Selbst-)Inszenierungspraktiken der Schüler\*innen rahmt, sind es im Rahmen der eigenen Rekonstruktionen vielmehr die wirkmächtigen fachkulturellen „Sehkonventionen“ (Prinz, 2014, S. 223) einer Sportlehrer\*innenschaft, welche Schüler\*innen *als bestimmte* Schüler\*innen perceptiv identifizieren und produktiv bestimmte Normerwartungen in routinierten Umgangsweisen aktualisieren.

Sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung unterscheidet klassischerweise zwei Modi der Gegenstandsklärung: Sie kann von Anfang an Unterschiede in den Blick nehmen und damit Ungleichheit selbst thematisieren. Oder aber sie nimmt die Praxis der Unterscheidung in den Blick (Breidenstein & Kelle, 1998). In der eigenen Studie ist nun eine solche „Geschlechterunterscheidung“ (ebd., S. 265) in den Blick geraten, da sich die binäre Klassifikationsweise als gleichermaßen kollektives wie relevantes Orientierungsmuster einer Sportlehrer\*innenschaft im Sportunterricht zeigt<sup>9</sup>. Die wissenssoziologische „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack, 2014, S. 65) gegenüber den freigelegten Mustern markiert, dass sich eine Rekonstruktion von Handlungspraxis deren Bewertung verwehrt. Mit der Herausarbeitung der habitualisierten Identitätsnorm des männlichen Sportlers im Sportunterricht ist nichts über dessen Unangemessenheit oder Richtigkeit gesagt. Damit ist auch nichts darüber gesagt, wie sich die unterrichtliche Praxis auf Mikroebene und die „im organisierten Sport verwurzelten, größtenteils geschlechtsstereotypen Annahmen“ (Gramespacher, 2008a, S. 77) relationieren. Bezogen auf schulischen Sportunterricht lässt mit den Rekonstruktionen auf Mikroebene die Beharrlichkeit bestimmter Mechanismen zeigen, die Innovations- und Veränderungsbemühungen des Fachunterrichts möglicherweise erschweren. In einer historischen Perspektive hat Schierz das für andere fachkulturelle Muster in ihrer Resistenz gegenüber Reformimpulsen eindrücklich nachgezeichnet (Schierz, 2013). Gleichwohl seien abschließend drei mögliche konstruktive Anschlussnahmen aufgeworfen:

9 Sie kommt damit zu vergleichbaren Ergebnissen wie etwa Gramespacher (2008b) oder Mutz und Burrmann (2014), mit dem kleinen, aber feinen Unterschied, dass sie eben gerade nicht nach doing difference respektive doing gender gesucht hat.

- Programmatische Überlegungen, wie z. B. eine „Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation“ (Sobiech, 2010, S. 563f.)<sup>10</sup>, müssen sich mit der praktischen Wirkmächtigkeit und fachkulturellen Beharrungskraft geschlechtsbezogener Normerwartungen auseinandersetzen und gerade die tiefenstrukturellen Verstrickungen in Hinblick auf die Formulierung von Kompetenzerwartungen stärker in den Blick nehmen, um den Anspruch an Einzelne nicht normativ zu überfrachten.
- Damit ist aufgeworfen, dass in Hinblick auf Professionalisierungsprozesse (angehender) Lehrkräfte neben der Irritation von habitualisierten Selbst- und Gegenstandsverständnissen (vgl. z. B. Klinge, 2019; Schierz, 2014, S. 14ff.) auch die wirkmächtige handlungspraktische Ko-Konstruktion der Lerngruppe in der Verstrickung von sportlichen und geschlechtsbezogenen Erwartungen zum Gegenstand reflexiver Distanznahme werden kann. Dass dies sicherlich ein ambitioniertes Unterfangen ist, wird noch deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass diese Tiefenstruktur nicht zuletzt auf Jahrzehnte lange geschlechtsbezogene Codierungen aus dem außerschulischen Sport referenziert.
- Für den schulischen Sportunterricht wäre zu diskutieren, wie sich Geschlechterdifferenzierung selbst zum Lerngegenstand mit Schüler\*innen machen lässt, indem etwa jene binären und wirkmächtigen Ordnungen in verschiedenen Bereichen der Sport- und Bewegungskultur im Unterricht thematisiert werden.

Für alle drei Aspekte stellen sich theoretische und praktische Anschlussfragen danach, wie es Angehörigen einer gleichermaßen funktionalen wie beharrlichen Fachkultur gelingen kann, ihre eigenen Wissensordnungen und Codes zu hinterfragen. Will man diese jedoch nicht als stillschweigendes Wissen gewähren lassen und im Sinne einer mehr oder weniger hilfreichen Ordnungskategorie als gegeben betrachten, wird das eine (Bildungs-)Aufgabe der Fachdidaktik auf verschiedenen Ebenen sein.

---

10 Sobiech (2010) fasst Genderkompetenz auf vier Ebenen: einem Wissen um das Theorem des doing gender; einer Wahrnehmungsfähigkeit von geschlechtsbezogenen Attribuierungen in Sport- und Körperpraxen von Schüler\_innen aber auch sich selbst. Reflexionsvermögen zur kritischen Anfrage an geschlechterbezogene Konstruktion. Sowie eine Gestaltungs-kompetenz für Räume zur vielfältigen und freien Entwicklung und Gestaltung (S. 563f.).

## LITERATUR

- Aktan, O., Hippmann, C. & Meuser, M. (2015). „Brave Mädchen“? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7 (1), 11-28.
- Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17 (3), Art. 18. Zugriff am 27. Februar 2020 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181>.
- Balz, E., Hofmann, R., Kleine, T. & Kottmann, L. (2012). Schulsportkonzepte von Sportlehrkräften: Quantitative und qualitative Befunde. *Sportunterricht*, 61 (12), 355-360.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Bennewitz, H. (2011). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 192-213). Münster u. a.: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart: utb.
- Bonnet, A. (2009). Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (2), 223-240.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung* (S. 14-50). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2011). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65-94). Aachen: Meyer & Meyer.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (1984). *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 137-152). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Burrmann, U., Thiele, J., Bräutigam, M., Serwe-Pandrick, E., Seyda, M. & Zander, B. (2012). *Schulsport in Dortmund (SchiDo 2). Ergebnisbericht einer Befragung an Dortmunder Schulen. Bericht des Dortmunder Zentrums für Schulsportforschung*, Zugriff am 03.07.2019 unter [http://www.schulsportforschung.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Files/publikationen/SchiDo\\_Ergebnisbericht\\_fertig\\_11\\_12.pdf](http://www.schulsportforschung.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Files/publikationen/SchiDo_Ergebnisbericht_fertig_11_12.pdf).
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 64-76.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung – Bildung – Fachkultur. Rekonstruktionen zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf: Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 137-145). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original veröffentlicht 1963).
- Gramespacher, E. (2008a). Doing Gender im Schulsport. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 31 (69), 73-84.
- Gramespacher, E. (2008b). Die Tradierung geschlechterstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38 (1), 51-64.
- Hartmann-Tews, I. (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M. Klein, C. Kleindienst-Cachay &

- K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 12-27). Opladen: Leske & Budrich.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 41-60.
- Heim, R. (2008). Schülerbilder in Schulsportkonzepten. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend* (S. 104-116). Aachen: Meyer & Meyer.
- Hirschauer, S. (1993). *Die soziale Konstruktion der Transsexualität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (4), 668-692.
- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer\*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 241-254). Hohengehren: Schneider.
- Lange, J. (1984). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 78-104). Schorndorf: Hofmann.
- Leineweber, H., Meier, S., & Ruin, S. (2015). Alle inklusive?!: Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion. *Sportunterricht*, 64 (1), 9-13.
- Lüders, J. (2007). Einleitung: Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 7-14). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Mannheim, K. (2004). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 103-153). Konstanz: UVK. (Original veröffentlicht 1923).
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1922-1925, jedoch unveröffentlichte Manuskripte).
- Meuser, M. (2011). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 140-142). Opladen: Budrich.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 121-153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 15-30). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue Befunde zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft*, 44 (3), 171-181.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prinz, S. (2014). *Die Praxis des Sehens. Über das Zusammenspiel von Körpern, Artefakten und visueller Ordnung*. Bielefeld: Transcript.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde ethnographischer Beobachtungen. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 234-251). Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323-343). Bielefeld: Transcript.
- Schierz, M. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktionen – Beobachtungen am Beispiel des Schulfaches Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), 64-79.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 3-20.

- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrer-professionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51-61.
- Schiller, D. (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe, E. (2011). *Schulsportentwicklung. Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Sobiech, G. (2010). Gender als Schlüsselqualifikation von (Sport-)Lehrkräften. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.). *Handbuch Schulsport* (S. 554-569). Schorndorf: Hofmann.
- Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 275-294). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (1984). Gegenstandsverständnis und Methodenkonzepte in neueren Ansätzen zur Analyse von Lehrerhandeln und -wissen. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 15-32). Schorndorf: Hofmann.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2014). Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 5-20.
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: Transcript.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler\_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 5-30.
- Zimlich, M. (2010). *Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht: Entwurf einer gegenstandsverankerten sportpädagogischen Theoriebildung auf der Grundlage problemzentrierter Interviews mit bayerischen Sportlehrkräften*. Hildesheim: Cuvillier.