

Zur Konstitution der Sache des Sportunterrichts in unterrichtlichen Praktiken – theoretische und empirische Annäherungen

von Daniel Schiller

Zusammenfassung: Im Mittelpunkt des Beitrages steht die Sachdimension von Sportunterricht. In einem ersten Schritt erfolgt eine Annäherung an die Vielschichtigkeit von fachbezogenen Sachkonstruktionen, beispielsweise entlang sportdidaktischer Diskurse oder Curricula. Außerunterrichtliche Thematisierungen der Sache des Sports und des Sportunterrichts stellen Bedeutungsräume und Semantiken für unterrichtliche Praktiken der Sachkonstitution bereit, die dann in einem zweiten Schritt in den Fokus rücken. Auf der Grundlage einer Perspektive empirischer Bildungsforschung, welche die Konstitution von Unterricht als pädagogische Form zum Ausgangs- und Fluchtpunkt empirischer Annäherung macht, wird eine Heuristik entwickelt und zur Diskussion gestellt, die Sportunterricht auf die Konstitution seiner Sachen in unterrichtlichen Praktiken selbst hin befragt. Der Beitrag schließt mit Perspektiven für eine so verstandene Sachkonstitutionsforschung in der Sportpädagogik.

Schlüsselwörter: Empirische Bildungsforschung, Qualitative Sportunterrichtsforschung, Sachdimension von Sportunterricht, Praxistheorie, Fachlichkeit

Doing content in PE – a theoretical and empirical approach

Abstract: The paper focusses on the subject of content dimension of physical education. As a first step, the complexity of subject related constructions of content is approached, for example, along the discourse of sports didactics or curricula. This discourse on the content of sport and physical education provides space of meaning and semantics for interactive constitution of content during the lessons, which then come into focus in a second step. Based on a perspective of empirical educational research, emphasising the interactive constitution of content during the lessons, a heuristic that aims to question physical education in terms of the constitution of its subject matter is developed and put up for discussion. The paper concludes with an outlook for empirical sport pedagogy.

Keywords: Empirical educational research, Qualitative research on physical education, Content dimension of PE, Practice theory, Disciplinarity

Zur Konstitution der Sache des Sportunterrichts in unterrichtlichen Praktiken - theoretische und empirische Annäherungen

1 Ausgangspunkt und Anliegen des Beitrages

Rekonstruktive Unterrichtsforschung gewinnt in den vergangenen Jahren auch in der Sportpädagogik (wieder) an Bedeutung. Jüngere prozessorientierte Studien, die sich der komplexen, interaktiven Hervorbringung von Unterricht annähern, fokussieren vor allem Praktiken und Prozesse sozialer Ordnungsbildung; Kamper (2015) beispielsweise hat Schülerpraktiken der (Mit-)Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses beschrieben. Wolff (2017) hat die Konstitution und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung von Sportunterricht entlang des Zusammenspiels von Teilnehmer*innen-Praktiken und unter Einbezug der Dinge praxeographiert. Schierz und Serwe-Pandrick (2018) rekonstruieren Akteursperspektiven auf die Konstitution von Sportunterricht, beschreiben Tätigkeitsformen des »Sportmachens« und vermissen »Unterrichtskonstitutives« (S. 68). Neben den unterrichtlichen Praktiken geraten zugleich deren Kontexturen in den Blick, beispielsweise die schul- und sportpädagogisch gesehen spannungsgeladene Konstellation zwischen Logiken des organisierten Sports und der Institution Schule (Schierz, 2012). Wie schulisches Sportmachen – oder eben auch andere Praktiken – die Sache des Sportunterrichts darstellt, bzw. *was* in der sozialen Ordnung des Sportunterrichts auf *welche Weise* als dessen Sache hervorgebracht wird, wird in den genannten und weiteren Arbeiten bearbeitet, steht aber nicht im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Im Beitrag möchte ich den Spieß umdrehen und eine Perspektive einnehmen, die empirisch von der Konstitution der Sachen des Unterrichts in unterrichtlichen Praktiken selbst ausgeht.

Die Perspektive auf unterrichtliche Konstitutionsgeschehen setzt im Grunde an einer klassischen Linie sportdidaktischer Forschung an: Anfang der 1990er nehmen Scherler und Schierz (1993) in ihrer interpretativen Sportunterrichtsforschung eine Perspektive ein, die die Hervorbringung sinnhaften (Lehrer*innen-)Handelns fokussiert (S. 21). Auch wenn sie in ihrem verstehenden Zugang zum »Unterrichten« (S. 21) immer wieder auf die Sachen zu sprechen kommen, erweisen sich diese schlussendlich – zumindest zu einem bestimmten Grad – als vorgeklärt, z.B. »das Lehren und Lernen von Sport« (S. 15). Aber was ist dieser »Sport« eigentlich genau und wie wird er zum Gegenstand von Lehren und Lernen? Und könnte die Sache nicht auch etwas ganz Anderes sein? Ein gewisses Vor-Verständnis der fachlichen Sachen zeigt sich in der empirischen Bildungsforschung weit verbreitet: Dass es im Fachunterricht immer um die Sache, ihre Vermittlung sowie ihre Aneignung geht, wird oftmals »relativ unfraglich vorausgesetzt« (Rademacher, 2016, S. 232). In den vergangenen Jahren entwickeln sich gleichwohl schulpädagogische Betrachtungsweisen und rekonstruktive Methodologien, die auf die Konstitution der Sachen des Unterrichts im Unterricht hinweisen (z.B. Reh & Rabenstein, 2013; Geier & Pollmanns, 2016). Sie heben auf deren interaktive Erzeugung ab und betrachten sie im Zusammenspiel

mit weiteren Hervorbringungsgeschehen, beispielsweise Subjektivierung (für das Fach Sport: Schierz, 2020; mit Blick auf Sportlehrer*innenbildung: Rode, 2020). Die damit verbundene Ausklammerung einer wie auch immer gelagerten »vorgängig gedachte[n] Sache des Unterrichts« (Baltruschat, 2016, S. 100) bedeutet für fachdidaktische Forschung dann auch, dass die Praktiken der Sachkonstitution zunächst »nicht als gerichtete Praktiken der Vermittlung und darauf bezogener Aneignung in den Blick kommen« (Baltruschat, 2016, S. 100). Vielmehr ermöglicht eine solche Perspektive in Hinblick auf die Sachdimension im Fachunterricht Erkenntnis darüber, »welche konkreten Lerngelegenheiten eine spezifische Unterrichtsinteraktion *tatsächlich* eröffnet« (Breidenstein, 2010, S. 883, Herv. i.O.).

Der Beitrag verortet sich in diesem Feld rekonstruktiver Bildungsforschung und reflektiert unterrichtliche Sachkonstitution im fachdidaktischen Interesse (Amade-Escot & O’Sullivan, 2007). Anliegen ist es, eine Analytik vorzuschlagen, welche die sportunterrichtskonstitutiven Praktiken auf deren Sachdimension hin eingeführt und befragt, dabei aber dessen Rahmung und Kontextualisierung durch vielschichtige außerunterrichtliche *Sachkonstruktionen*¹ in Rechnung stellt. Dazu nehme ich zunächst und in Rückgriff auf ausgewählte sportpädagogische Diskurslinien verschiedene Ebenen und Facetten sportunterrichtlicher Sachkonstruktion in den Blick (2). Die Auswahl erfolgt in Anlehnung an Schierz (2001), der die Bedeutung von sowohl außerschulischen Konstruktionen – z.B. in den Wissenschaften – (S. 186) als auch von »offizielle[n] Weltversionen der Bildungsinstitution Schule« (S. 187) für die Repräsentation sozialer Wirklichkeit betont. Im Anschluss nehme ich die unterrichtliche Mikroebene in den Blick. Dazu bestimme ich den Begriff der *Sachkonstitution* und führe in ein Unterrichtsverständnis ein, welches als tragfähig erscheint, die interaktive Hervorbringung der Sachen des Fachunterrichts *im* Unterricht zu untersuchen (3). Im Anschluss an eine fachdidaktische Einordnung stelle ich dann eine konkrete Frageheuristik zur Diskussion, die zur forschenden Erschließung handlungspraktischer Sachkonstitution beitragen kann (4). Ich schließe mit Perspektiven für die empirische Sportunterrichtsforschung (5).

2 Ebenen und Facetten sportunterrichtlicher Sachkonstruktion

Für jedes Schulfach gilt, dass es mehr oder weniger eine Sache² bzw. Sachen geben muss, derentwegen der jeweilige Fachunterricht stattfindet (Laging, 2009). Was die

- 1 Im ersten Teil des Beitrages wähle ich den Begriff der Konstruktion, da es im Wesentlichen um die Semantik von Fach- und Sachkonstruktionen auf verschiedenen Ebenen geht. Im weiteren Verlauf werde ich dann den Begriff der Konstitution einführen, welcher stärker praktische Hervorbringungsweisen fokussiert.
- 2 Für die wissenschaftliche Beschreibung dessen, worum es in unterrichtlichen Interaktionen geht, ziehe ich den Begriff Sache anderen möglichen Begriffen vor: Ein unterrichtlicher Gegenstand – sowohl materiell als auch ideell – wird begrifflich verwendet als »Mittler eines allgemeineren Sachverhalts, um den es eigentlich geht« (Glöckel, 2003, S. 42) und ist tendenziell didaktisch konnotiert. Auch der Inhaltsbegriff wird in der Regel dann für das gebraucht, was das in den

Sachen schulischer Repräsentation sind, bzw. sein sollen, wird auf verschiedenen Ebenen ausgehandelt (Schierz, 2001). Solche Diskursarenen – beispielsweise gesellschaftliche, bildungspolitische, wissenschaftliche oder professionelle – sowie ihre Sachkonstruktionen sind weder unabhängig voneinander noch hierarchisch zu betrachten, sondern stellen reziprok Kontexturen für Auseinandersetzungen auf anderen Ebenen dar. So spiegeln beispielsweise Lehrpläne »gesellschaftliche Entwicklungen der außerschulischen Bewegungs- und Sportkultur wider« (Stibbe & Bonn, 2021, S. 291). Oder sportive Lebenswelten Heranwachsender werden zum Ausgangspunkt fachdidaktischer Reflexion und Programmatik gemacht (Zander, 2017).

Um die Vielschichtigkeit von diskursiver Rahmung sportunterrichtlicher Praxis zu illustrieren, werden vier ausgewählte³ Felder von Sachkonstruktion in den Blick genommen: Gesellschaftliche und sportpädagogische Diskurse über kulturelle Phänomene und Praktiken, die Sportunterricht schulisch thematisieren respektive repräsentieren soll (2.1). Fachdidaktische Konzepte in ihren jeweiligen Sachbezugnahmen (2.2). Curriculare Vorgaben, die bildungspolitisch den Handlungsrahmen für didaktische Entscheidungen über Ziele und Inhalte von Sportunterricht aufspannen (sollen) (2.3). Und schließlich explizite und implizite Konstruktionen fachlicher Sachen in Unterrichtsplanungen professioneller Lehrkräfte (2.4). Die beispielhafte Fokussierung hat in der Argumentation des Beitrages vor allem die Funktion, die Bedeutung diskursiver Konstruktionen für unterrichtspraktische Sachkonstitutionsgeschehen zu illustrieren (Abb. 1). Sie stellen Logiken und Semantiken bereit, die es in der Analyse von unterrichtlichen Vollzügen zu berücksichtigen gilt. In praxeologischer Wendung werden sie weniger als Regel- oder Anwendungswissen verstanden, welches es forschend aufzuspüren und nachzuzeichnen gilt, sondern vielmehr als feldbezogene Bedeutungsräume (Alkemeyer, 2021), an deren normativen Gehalten sich Praxis abarbeitet, bzw. deren Relevanz sich in unterrichtlichen Praktiken im Modus expliziter und impliziter Verweisnahmen⁴ zeigt – oder nicht.

unterrichtlichen Gegenständen »Enthaltene« (Laging, 2009, S. 5) darstellt. Der analytische und damit (hier) relativ offen gehaltene Terminus *Sache* erweist sich zudem anschlussfähig an Unterrichtsforschung, welche die Sachlichkeit und Fachlichkeit von Unterricht ins Zentrum rückt und als etwas interaktiv Hergestelltes fasst und beforscht (Geier & Pollmanns, 2016; Bräuer et al., 2018; Pollmanns, 2018).

3 Eine Selektion scheint insofern indiziert, da in einer versportlichten Gesellschaft allenthalben Bedeutungsräume (z.B. auch Familie; peer; Verein etc.) zu finden sind, die in Relation zur Schule und zum Unterrichtsfach zu betrachten sind. Mit Blick auf beispielsweise die formale Rahmung Schule oder die (didaktische) Rahmungsmacht der Lehrkräfte werden schulnähere und offizielle Ebenen für die Illustration der Vielschichtigkeit herangezogen.

4 Die wiederum durchaus im Modus einer expliziten Regel aufgerufen werden können.

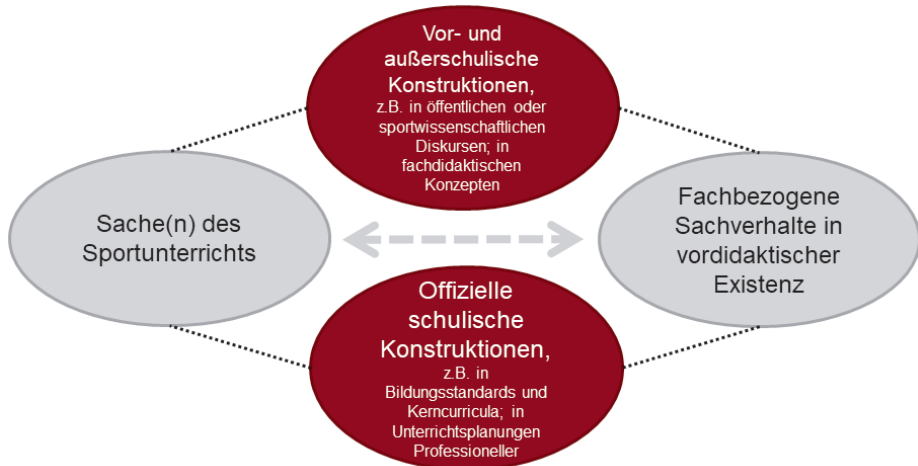


Abb. 1: Vielschichtige Sachkonstruktion⁵ (angelehnt an Schierz, 2001)

2.1 Sachen schulischer Repräsentation in gesellschaftlichen Konstruktionen

Die Sachen der Fächer verweisen auf deren gegenständliches⁶ Vorhandensein in der Welt. Mit Blick auf das Fach Sport wird im sportpädagogischen Diskurs unter anderem⁷ auf außerschulische Sport- und Bewegungskulturen bzw. kulturell-ästhetische Praxen verwiesen, die zunächst einmal dadurch existieren, als dass »sich Menschen sportlich betätigen« (Laging, 2009, S. 3). Damit ist theoretisch ein Kriterium aufgeworfen, welches zunächst sehr weit und offen sachbezogene Referenzrahmen des Sportunterrichts außerhalb der Schule aufspannt. Was zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort von bestimmten Gesellschaften und Personen als Sachen, die es schulisch zu repräsentieren gilt, anzusehen ist und angesehen wird, beruht auf sozialen Vereinbarungen und ist kontingent (Prohl, 1999). Solche Aushandlungen vollziehen sich nicht nur sportwissenschaftlich, sondern auch lebensweltlich. Dies

- 5 Mit Blick auf den Versuch einer Relationierung der Sachen des Sportunterrichts und außerschulischer Sachverhalte ist in Rechnung zu stellen, dass diskursive Konstruktionen sportlicher Wirklichkeit ihrerseits fachbezogene Sachverhalte darstellen (können) (siehe hierzu auch Schierz & Thiele, 2013).
- 6 Gegenständlich ist weniger substantiell als phänomenal gemeint: Es sind die allgemeinen Sachverhalte, auf die ein jeweiliges Fach in schulischer und unterrichtlicher Art und Weise Bezug nimmt. Mit Blick auf das Fach Sport ist das beispielsweise auch die anthropologische Verfassung des Menschen in Hinblick auf die Thematiken Leiblichkeit, Bewegung, Spiel oder Leistung (Grupe, 1984).
- 7 Das ›unter anderem‹ verengt die fachbezogene außerunterrichtliche Wirklichkeit im Dienste der illustrativen Funktion des gesamten Kapitels stark. Die Verengung auf sportliches Handeln lässt sich mit dessen Dominanz in verschiedenen Diskursen zu Zielen und Inhalten des Sportunterrichts begründen. Gleichwohl lässt sich an dieser Stelle bereits anmerken, dass im zweiten Teil des Beitrags mit dem Fokus auf Praktiken qua Perspektive im Grunde auch eine körper- und bewegungsbezogene (Re-)Zentrierung reklamiert ist.

lässt sich exemplarisch an einer Entwicklung in den sozialen Medien illustrieren: Digitale Lehr-Lernvideos im homeschooling während der Corona-Pandemie. Dass es sich um ein durchaus breites öffentliches Phänomen handelt, zeigt sich beispielsweise am Video⁸ ›sox-challenge‹ des gewerblichen youtube-Kanals ›#sportlexicon‹: Das Video hat über 153.000 Aufrufe (Stand 11/2021) sowie rund 300 öffentlich sichtbare Kommentare. Es transportiert – die besonderen Rahmenbedingungen der Pandemie berücksichtigend – implizit und explizit Dimensionen der Sachen schulischer Repräsentation⁹: Beim kompetitiven Sockenausziehen in unterschiedlichen festgelegten Turnpositionen (z.B. Kerze; Handstand) und ohne Zuhilfenahme der Hände geht es um attraktive Formate des Bewegungslernens und sportlichen Wettfahrens aber auch um Körperbeherrschung und Fitness als Lifestyle (Zander & Rode, 2021).

Eine gesellschaftlich institutionalisierte Zuständigkeit für die Reflexion der Sachen schulischer Repräsentation lässt sich den Sportwissenschaften, insbesondere der Sportpädagogik zuweisen (Laging, 2013). Auch solche gesellschaftlichen »Spezialdiskurse« (Waldschmidt et al., 2007) lassen sich als Kinder ihrer Zeit betrachten: Waren es beispielsweise in der Übergangsphase der Theorie der Leibesübung hin zur Sportpädagogik vornehmlich Fragen danach, wie die gesellschaftliche Sache des Sports schulisch aufzubereiten sei, also ob Schule beispielsweise vorrangig »auf den Sport außerhalb« (Kurz, 1977, S. 59) vorbereite oder ob es »vor allem um die Konstitution neuer Sinnbezirke« (Ehni, 1977, S. 103) zu gehen hat, finden sich heute vielfältige sportwissenschaftliche Perspektiven auf die Sache(n) des Fachs. So lassen sich Diskurspositionen (exemplarisch: Rütten & Pfeifer, 2016) identifizieren, welche formal im Modus von Umfängen (»Optimierung der Bewegungszeit«, S. 78) und gesellschaftlicher Kompensationsorientierung (»schulbezogene Interventionen«, S. 77) argumentieren und dabei Sache (und Subjekte) tendenziell als zu bewegende Körper konstruieren (kritisch z.B. Thiele & Schierz, 2014). Sportdidaktisch haben sich sachbezogene Auseinandersetzungen rund um sogenannte fachdidaktische Konzepte etabliert und ausdifferenziert:

2.2 Sachkonstruktionen in fachdidaktischen Konzepten

Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts diskutieren Auftrag, Ziele, Inhalte und Methoden des Fachs und bieten auf diese Weise »unterscheidbare Positionen, die im Hinblick auf die Gestaltung des Schulsports eingenommen werden können« (Neuber, 2020, S. 17). Dabei zeichnen sie explizit und implizit Bilder der Sachen, die

8 <https://www.youtube.com/watch?v=kXiABe7gn7Y>

9 Es handelt sich nicht um offizielle schulische Konstruktionen (s. Abb. 1), da sie privat, bzw. gewerblich und nicht etwa von einer Schule oder anderen Bildungseinrichtung veröffentlicht sind. Zudem markiert eine der beiden Lehrpersonen auf der Homepage, (noch) kein Staatsexamen im Fach Sport zu haben. Schließlich bringen die Aushandlungen in den Kommentaren zum Ausdruck, dass es eine gesellschaftlich breite Konstruktion ist.

der Sportunterricht repräsentieren soll. Im Sinne der exemplarisch-illustrativen Darstellungsweise beziehe ich mich auf eine ›klassische‹ Einteilung bei Balz (2009), der insofern Klassikerstatus zugewiesen werden kann, als dass fortwährend auf sie verwiesen wird (z.B. Neuber, 2020, S. 20).

Konservative Konzepte konstruieren eine mehr oder weniger klar bestimmbare vor- oder außerschulische »kulturelle Objektivierung« (Balz, 2009, S. 26) von Sport als Sachbezug des Unterrichts. Der Unterricht tradiert damit diese Kultur und qualifiziert Heranwachsende als Teil dieser für diese: Kern der Sache des Sportunterrichts ist es, »solche motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, mit denen sie [Schüler*innen, D.S.] bestimmte Sportarten kompetent ausüben können« (Balz, 2009, S. 27). Um dies zu erreichen, agieren Sportlehrkräfte sachlogisch, d.h. Unterrichten orientiert sich an der Weitergabe bestimmter sportiver Muster.

Alternative Konzepte konstruieren die Subjekte und deren Körper, bzw. die Körper und deren Subjekte als Sache des Unterrichts und optieren für einen »selbstbestimmten Umgang mit dem eigenen Körper« (Balz, 2009, S. 28). Ausgangspunkt ist der Sachverhalt der leiblichen Verfasstheit des Menschen sowie Bewegung als Modus der Weltbegegnung. Die Bezugsgegenstände lassen sich dann als »offen« (S. 28) charakterisieren: Es geht um die Vielfalt an vorfindlichen Motiven, Praktiken und Verfahrensweisen von Bewegung, Spiel und Sport, die zur Sache des Unterrichts aufbereitet werden können.

Intermediäre Konzepte übernehmen auch mit Blick auf die Sachdimension eine »mittlere Position« (Balz, 2009, S. 29). Dabei konstruieren sie im Grunde zwei Sach-Referenzen: Zum einen bezieht sich die unterrichtliche »Sacherschließung« (S. 29) auf die vor- und außerschulische »sportliche Wirklichkeit« (S. 29). Zum anderen geht es diesen Konzepten mit Blick auf individuelle Persönlichkeitsbildung um das »unmittelbar Sinnstiftende« (S. 30) in der sportlichen Aktivität, welches als Sache dann entweder von den Schüler*innen selbst in den Unterricht hineingetragen oder von der Lehrkraft didaktisch angeboten wird.

Die Relevanz von Sachkonstruktionen in fachdidaktischen Konzepten »mittlerer Reichweite« (Neuber, 2020, S. 17) für unterrichtsnähere Entscheidungen lässt sich exemplarisch daran illustrieren, dass Literaturhilfen für die Planung von Sportunterricht Position beziehen (Döhring & Gissel, 2016, S. 9f.). Ob und inwiefern diese tatsächlich planungs- und unterrichtsrelevant werden, ist damit nicht gesagt. Ein solches Verhältnis lässt sich auch für die Bedeutung von Sachkonstruktionen in politischen Steuerungsdokumenten konstatieren:

2.3 Sachkonstruktionen in Curricula

Die Entwürfe der Sachen des Sportunterrichts auf der Ebene der Lehrpläne lassen sich – ähnlich wie auf der Ebene der didaktischen Konzepte – entlang von Zielset-

zungen und Inhalten beschreiben. Beide sind Gegenstände einer zunehmend ausdifferenzierten Lehrplanforschung (Stibbe, 2020) und werden in Studien häufig ausschnittshaft (z.B. inhaltsfeldbezogen oder schulformbezogen) betrachtet. Schulformbezogen legt z.B. Neumann (2010) eine Studie für Curricula an Grundschulen vor und untersucht, »was Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungskarriere können oder wissen sollen« (Neumann, 2010, S. 35). Durch die Definition mehr oder weniger enger »curriculare[r] Standards« (S. 35) entwerfen Lehrpläne nicht nur die »Messlatte« (Kurz) für den schulischen Output« (S. 35, Herv. u. Verweis i. O.), sondern auch eine konkrete inhaltliche Dimension, einen »content standard« (S. 36). Sie unterscheiden bundeslandübergreifend relativ homogen Sach-, Methoden-, Personal-/Selbst und Sozialkompetenzen und ziehen auf diese Weise zwei Sachebenen ein: Sie eröffnen zum einen eine distinkte fachliche Sachdimension entlang von Inhaltsbereichen. Zum anderen werden überfachliche Sachen zu expliziten fachlichen Bereichen, die immer auch Ergebnis von Unterricht, bzw. unterrichtlichem Lernen sein sollen.

Inhaltsfeldbezogen untersuchen Ruin und Böttcher (2016) Entwicklungen und Veränderungen auf der Ziel- und Inhaltsebene in den Curricula der Sekundarstufe I in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt. Am Beispiel des Inhaltsbereichs Turnen zeigen sie, dass in den Lehrplänen bei aller Unterschiedlichkeit insbesondere im Modus »verbindlicher Kompetenzerwartungen« (Ruin & Böttcher, 2016, S. 230) tendenziell normierte und wettkampforientierte Spielarten als fachlicher Gegenstand konstruiert werden. Sie bezeichnen diese sportartbezogene Fertigungs- und Fähigkeitsorientierung dann auch als fachlichen »Identitätskern« (S. 231).

2.4 Sachkonstruktionen in Unterrichtsplanungen

Sachkonstruktionen stellen nun auch einen zentralen Aspekt professioneller Unterrichtsplanung dar. Planungsdidaktisch wird gerne zwischen Thema und Inhalt unterschieden, wobei Thema und Sache oft synonym betrachtet werden – z.B. im Hinblick auf die Planungsaufgabe der Sachstrukturanalyse im Zuge der Themenkonstruktion (Döhring & Gissel, 2016). Balz und Kuhlmann (2009) fassen Inhalte als »sachorientierte Lernstoffe« (S. 60). Unterrichtsthemen beschreiben demgegenüber immer bereits »perspektivisch ausgelegte[n] Inhalte« (S. 60; siehe hierzu auch Fn 2). Idealtypisch geht es in der Planung also um Auswahl sachbezogener Inhalte und deren spezifischer (erneuter) Perspektivierung (Döhring & Gissel, 2016, S. 37f). Auf diese Weise soll eine Sache didaktisch-methodisch zur Sache des geplanten Unterrichts aufbereitet werden. Erst im Unterrichtsvollzug, bzw. in der Nachbetrachtung lässt sich dann feststellen, ob und inwiefern Schüler*innen die angebotene »Sache zu ihrer Sache machen« (Laging, 2009, S. 13).

Empirische Studien zu Praktiken der Unterrichtsplanung oder zu Unterrichtsentwürfen als Objektivationen von Unterrichtsplanungen stellen bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Schmoll, 2005; Hunger, 2013) ein Desiderat dar. Hunger (2013) zeichnet für planungsdidaktische Entscheidungen Sportstudierender eine »Dominanz der Sache« (S. 132) nach, die als bedeutsame Sache der eigenen Sportbiografie entnommen ist und für die didaktische Aufbereitung dann in eine zeitliche Ordnung gebracht werden muss. Diese Befunde werden von Arbeiten gestützt, die handlungsleitende Wissensbestände in der Durchführung von Sportunterricht rekonstruieren (z.B. Ernst, 2018, v.a. S. 337ff.; Schiller, 2020, v.a. S. 471ff).

Die kursorischen Ausführungen zu ausgewählten Ebenen sachbezogener Aushandlungen deuten Kontingenz, Reichweite und Verflechtung der jeweiligen Konstruktionen sowie deren Funktion als Kontextur von Unterricht an (Abb. 1). Sie stellen in der Argumentation des Beitrags einerseits eine Annäherung an sachbezogene soziale Sinnstrukturen dar. Andererseits stellen außer- und vorunterrichtliche Konstruktionen der in der Folge fokussierten unterrichtlichen Praxis – aber auch dessen Beforschungspraxis – permanent »eine semantische Infrastruktur« (Hirschauer, 2016, S. 58) bereit, die in konkreten Vollzügen mehr oder weniger relevant gemacht wird, bzw. auf die sich Praktiken mehr oder weniger explizit und implizit beziehen. Mit Blick auf die folgende Zuwendung zur Mikroebene unterrichtlicher Vollzüge steht die Vergegenwärtigung vielschichtiger Sachkonstruktionen forschungspraktisch also auch im Dienste »kontextsensitiven Sinnverstehens« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, S 96).

3 Die Konstitution der Sache im Sportunterricht

Die Frage nach der Konstitution der Sache in sportunterrichtlichen Vollzügen fokussiert die interaktiven (Sprech-)Praktiken im Unterricht selbst – sowohl mit Blick auf deren Eigenlogik als auch in ihren (expliziten und impliziten) Bezugnahmen auf Sachkonstruktionen anderer Ebenen. Um diese empirisch erschließen zu können, gilt es nun sowohl ein *Unterrichtsvorverständnis* als auch einen Begriff der *Sache* einzuführen, die beide ihrerseits sowohl an den (sport-)didaktischen Gebrauch anschließen als auch für eine rekonstruktive Forschung anschlussfähig bleiben. Solche Vorklärungen sind für die im Anschluss vorzustellende heuristische Annäherung notwendig, um »angesichts der Unbegrenztheit der zu erforschenden Unterrichtsphänomene« (Proske, 2018, S. 28) die unterrichtspraktische Sachbildung in den Vordergrund und damit verbundene andere Dimensionen unterrichtlicher Interaktion in den Hintergrund zu rücken.

3.1 Sachkonstitutionsforschung in der empirischen Bildungsforschung

Mit der Annäherung an fachunterrichtliche Sachkonstitution folge ich einer Strömung in der empirischen Bildungsforschung, die für das Verständnis der pädago-

gischen Form Unterricht bei den Prozessen des Unterrichts selbst ansetzt (Geier & Pollmanns, 2016). Sie geht auf der einen Seite davon aus, dass es sich um Unterricht handelt, also der Forschungsgegenstand in gewisser Weise theoretisch vor-geklärt ist. Sie macht auf der anderen Seite dessen Ungeklärtheit stark, da sich sowohl konkrete Formen als auch konkrete Semantiken von Unterricht in actu konstituieren. Der Begriff Konstitution bezieht sich also auf den Modus von Interaktions- und Kommunikationsvollzügen und damit auf »Formierungsmuster« (Reh & Wilde, 2016, S. 119), die das Hergestellte formal strukturieren und semantisch füllen. Ein Verständnis von Unterricht als Hervorbringungsgeschehen versucht dessen *Komplexität* aufrechtzuerhalten und gleichzeitig dessen spezifische *Kontextualität* anzuerkennen, beispielsweise, dass er sich zwischen Personen vollzieht, die institutionell bedingt bestimmte Rollen, Positionen und Funktionen bekleiden, welche sowohl auf gesellschaftliche Erwartungen als auch auf bestimmte Macht- und Generationenverhältnisse verweisen (Proske & Rabenstein, 2018, S. 7ff). Unterricht unterscheidet sich also aufgrund spezifischer Rahmungen konstitutiv von anderen pädagogischen Settings. Seine operative Logik wird zugänglich in der Beschreibung von »Formbildungen im Medium pädagogischer Kommunikation« (Meseth et al., 2012, S. 227). Die verbindende Klammer der an der Hervorbringung von Unterricht Beteiligten ist die »Kopplung von pädagogischer Absicht, Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen« (Kade & Seitter, 2003, S. 604). Alle Beteiligten von (Sport-)Unterricht teilen ein schul- und fachbezogenes Wissen über Lehren und Lernen. Gleichwohl ist diese Kopplung von Vermittlung und Aneignung unterrichtspraktisch prekär und muss permanent bearbeitet werden. Dies erfolgt »über die Form Unterricht«, beispielsweise durch »bestimmte rhetorische oder methodisch-didaktische Mittel, organisatorische Vorkehrungen und habitualisiertes (Vor-)Wissens der Beteiligten« (Hollstein et al., 2016, S. 43). Im Sportunterricht können dies beispielsweise fachbezogene Grundformen wie Üben und Spielen sein (Messmer, 2013). Auf diese Weise werden bestimmte Sinnstrukturen performativ reproduziert, aktualisiert und modifiziert. Unterrichtsteilnehmer*innen »vergewissern« (Tyagunova & Breidenstein, 2016, S. 78) sich in und mit ihren routinierten Praktiken dann permanent gegenseitig darüber, dass es sich um Unterricht handelt.

In Arbeiten, die sich dezidiert mit der Sachdimension von Unterricht beschäftigen, wird die schulische Weitergabe von fachlichem Wissen entlang der Grundoperation des Zeigens konzeptualisiert (Prange, 2005; Reh & Rabenstein, 2013). Ihm sind verschiedene Praktiken (Erklären, Lehren etc.) inhärent (Gruschka, 2018). Zeigen ist auf das Lernen von anderen – in der Regel Schüler*innen – ausgerichtet.

Ihnen soll Wissen vermittelt werden, bei dem beständig davon ausgegangen wird, dass sie es noch nicht oder noch nicht in vollem Umfang beherrschen. Es werden Aufgaben gestellt, Dinge werden gezeigt, es wird zum Üben aufgefordert und es besteht die Erwartung, dass die Lernergebnisse sowohl im Verlauf jeder Unterrichtsstunde als auch in der Form von Klausuren und Zertifikaten (Zeugnisse) bewertet werden (Hollstein et al., 2016, S. 45).

In gewisser Weise sensibilisiert bereits die im didaktischen Dreieck modellierte Beschreibung von Kommunikation und Interaktion im Unterricht, wie die Sache für eine rekonstruktive Betrachtung theoretisch konzeptualisiert werden kann. Die Sache ist der Bezugspunkt für Lehrer*innen-Schüler*inneninteraktionen: »Jemand zeigt jemandem etwas. Damit sind die drei Komponenten des klassischen didaktischen Dreiecks in eine ganz spezifische Beziehung zueinander gesetzt, die den Kern des Pädagogischen auf den Punkt bringt« (Baltruschat, 2016, S. 97). Dass das unterrichtliche Zeigen immer eine soziale und eine thematische Seite hat, ist in der Didaktik und in der Unterrichtsforschung Konsens (Prange, 2005). Es ist – als pädagogisches Geschehen – ein Interaktionsgeschehen, welches unter Berücksichtigung unterschiedlichster Kontexturen auf Sacherschließung angelegt ist. Gegenüber einem solchen Anspruch ist nun mit Blick auf die unterrichtspraktische Konstitution eine Unterschiedlichkeit zu markieren: Bezieht sich *didaktisch* gesehen die Sache des Zeigens in der Regel auf nicht-gewusste, wissensmögliche oder wissenswerte Sachverhalte vor- und außerhalb des Unterrichts, rückt *konstitutionslogisch* die Sache des Unterrichts in den Fokus¹⁰:

Die Differenz ist eine zwischen kulturell-historisch spezifischem Wissen, einem außerhalb des Unterrichts produzierten Wissen, dem seit dieser Zeit mehr und mehr in Unterrichtsfächern kanonisierten Wissen auf der einen Seite und der ›Sache‹, zu der etwas im Unterricht wird, auf der anderen Seite. Die ›Sache‹ des Unterrichts wird in seinen Praktiken, in Akten des Zeigens und in den Reaktionen darauf konstituiert (Reh & Wilde, 2016, S. 104).

Damit ist – zumindest theoretisch – die Differenz zu den aufgeführten exemplarischen Konstruktionen ›außerhalb‹ des Sportunterrichts markiert sowie der Fokus der Betrachtung verdichtet. Welche Sache im Unterricht von wem gezeigt und wie darauf reagiert wird, ist empirisch zu klären. Es ist also auch zu klären, inwiefern Sachen im Unterricht auch von anderen Akteur*innen gezeigt werden und zu welchen Aktivitäten beispielsweise die Dinge von Unterricht auffordern (Röhl, 2015). Diese Fragen stellen sich dabei fachbezogen:

3.2 Sachkonstitutionsforschung im fachdidaktischen Interesse

Aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung und der »Vielgestaltigkeit« (Schierz & Thiele, 2013, S. 125) fachbezogener Sachverhalte deutete sich in der selektiven Darstellung von Sachkonstruktionen (Kap. 2) bereits eine Fachspezifik an. Für das Anliegen einer unterrichtlichen Sachkonstitutionsforschung ist eine knappe fachdidaktische Einordnung ebenfalls indiziert. Dabei sind – mit Breidenstein (2008) gesprochen – »die ›didaktischen‹ Anteile am Unterrichtsgeschehen« (S. 211, Herv. i. O.) »nicht vorauszusetzen, sondern als empirische Frage zu betrachten« (S. 211).

10 Reh und Wilde (2016) betonen die Bedeutung dieser Differenz für rekonstruktives Unterrichtsforschen, weil Unterricht ansonsten chronisch »unter seinen Möglichkeiten bleibe« (S. 103).

Schulisch betrachtet zeigt sich für Fachunterricht zunächst ein veränderter äußerer Rahmen – der Unterricht beginnt in aller Regel mit Orts- und Kleidungswechseln (Wolff, 2017), bzw. setzt diese für Sachthematisierung offenbar voraus. Didaktisch betrachtet weist seine innere Interaktionsstruktur idealtypische Grundformen auf, welche die pädagogische Operation des Zeigens fachspezifisch differenzieren, beispielsweise in Praktiken des Darbietens, Demonstrierens, Trainierens oder auch Spielens (Messmer, 2013). Unterrichtskulturell zeichnet sich das Schulfach durch eine enge Verflechtung mit der außerschulischen Sportkultur aus, beispielsweise aufgrund starker und vielfältiger biografischer Erfahrungen und Prägungen der Akteur*innen durch Teilnahmen an verschiedenen Handlungsfeldern des Sports. Schierz (2020) konstatiert für seine Unterrichtsforschung beispielsweise, »dass an die Stelle der »Bauformen des Unterrichts« (Prange, 1983) [...] eine Bauform des Sports tritt« (S. 75). Messmer (2014) betrachtet eine solche »inhaltliche Nähe von Bildung und Freizeit, die sich kaum in einem anderen Fach so explizit äußert« (S. 118) für das Zeigen im Medium von Aufgaben durchaus als Chance, schließlich hat das im Sportunterricht Gezeigte didaktisch gesehen eine hohe Relevanz für Teilhabe »am Nachmittag gleich nach der Schule« (S. 119). Für ihn haben Aufgaben des Unterrichts dem Kriterium Lernaufgabe zu entsprechen: Gute Aufgaben befähigen zu Bewegungskönnen, Bewegungswissen und -verstehen sowie zu einem reflexiven Urteilen gleichermaßen (Messmer, 2014, S. 123). Nicht nur, aber auch mit Blick auf den im folgenden Kapitel beispielhaft betrachteten Grundschulsport, lassen sich darüber hinaus die ästhetische und spielerische Ausrichtung des Faches als Charakteristikum markieren: Sowohl die Ermöglichung von (persönlicher) Entwicklung als auch die Erschließung von Bewegungskultur als fachdidaktisch-konzeptionelle Sachbezüge betonen unterrichtliche Thematisierungen im Modus körperlich-sinnlicher Wahrnehmung und Gestaltung sowie alltagsbezogener Bewegungs- und Spielmöglichkeiten (Neuber, 2020, S. 41-46).

Sowohl das im Sportunterricht Gezeigte als auch die alltäglichen Modi des Zeigens lassen sich also als fachspezifische Hervorbringungsleistungen annehmen. Für das Anliegen, die »Mache der Sache« (Ehni, 1977, S. 109) nun auch und vor allem in sportunterrichtlichen Vollzügen zu beschreiben, stellen beide Aspekte Ausgangs- und Fluchtpunkt zugleich dar: Sowohl ein (allgemeines) Unterrichtsverständnis als Herstellungsgeschehen als auch die Kenntnis um (besondere) fachdidaktische Rahmungen helfen theoretisch, die Sachdimension im Sportunterricht empirisch zu erschließen. Die folgende Frageheuristik ist im konkreten Forschungsprozess zum Grundschulsportunterricht entstanden und dementsprechend entwicklungs- und veränderungsoffen zu verstehen.

4 Frageheuristik für die Rekonstruktion unterrichtlicher Sachkonstitution am Beispiel von Grundschulsportunterricht

Wie lassen sich nun Sachkonstitutionsgeschehen beschreiben? Die Annäherung an die Sachdimension erfolgt in einer praxeologischen Spielart rekonstruktiver Sportunterrichtsforschung (Rode et al., 2022). Praxis bedeutet in dieser Perspektive »den konkreten körperlichen Vollzug sozialer und somit stets sinnhaft strukturierter Phänomene« (Alkemeyer, 2021, S. 20). Unterricht lässt sich auf diese Weise als ein kontingentes Bündel an Praktiken betrachten. Eine Praktik unterscheidet sich von einem zufälligen oder willkürlichen Verhalten. Sie muss wiederholt werden, um eine bloße Aktivität zu einer geordneten, sinnhaften Praktik werden zu lassen (Reckwitz, 2003). Eine Praktik meint zudem auch keine Wiederholung eines immer Gleichen. Vielmehr handelt es sich um eine Handlungsabfolge von »Ähnlichkeiten, die Gesetzen, Regeln, Routinen oder aber auch Orientierungen (o.ä.) folgen« (Bittner & Budde, 2017, S. 44). Diese implizite, routinierte Logik verweist auf die Wissensbasiertheit der Praxis, auf dessen interaktiven Charakter aber auch dessen Außenseite – und damit auch auf das, was die Praktik den Partizipanden (und anderen) anzeigt (Hirschauer, 2016). Dabei ist nicht nur das Individuum Träger von praktischem Wissen. Auch materielle Dinge tragen eben jene Routinen, Regeln, Orientierungen der Praxis (Reckwitz, 2003).

Praxistheorien gehen also davon aus, dass unterrichtliche Interaktionen und Kommunikationen bedeutungsvolle Vollzüge darstellen. Sie erzeugen diese Bedeutung im Tun. Um die sinnhafte Thematisierung von etwas als etwas in seiner Hervorbringung empirisch zu beschreiben, braucht es Daten, die einen verstehenden Zugriff zu Konstitutionsgeschehen erlauben sowie ein Instrumentarium, welches diese Daten auf ihre Konstitution hin befragen. Ein solches Instrumentarium wurde in der eigenen Forschungspraxis¹¹ zu Sportunterricht in der Grundschule entwickelt und soll im Folgenden skizziert werden. Die als Fragesammlung konzipierte Heuristik geht davon aus, dass sachkonstituierendes Wissen insbesondere »im sogenannten ›impliziten‹ – das heißt vor allem im praktischen Tun für das praktische Tun verfügbaren – Wissen verankert ist und das es mithilfe von Theorien, die im Sinne sensibilisierender Konzepte heuristisch eingesetzt werden, aufzuschließen und zu beschreiben gilt« (Berdemann et al., 2019, S. 11). Die konkreten Fragen an videografierten Unterricht beziehen sich auf empirische Studien aus der allgemeinen (sachbezogenen) Unterrichtsforschung (z.B. Geier & Pollmanns, 2016; Pollmanns, 2018)¹² und die eigene Forschungspraxis. Ganz grundsätzlich geht es um Fragen danach, welche

11 In verschiedenen Projekten untersuche ich Sportunterricht interaktionsanalytisch (Dinkelaker & Herrle, 2009) und dokumentarisch (Asbrand & Martens, 2018), um fachunterrichtliche Praktiken und Orientierungen beispielsweise in Hinblick auf Differenzordnungen (Schiller et al., 2021) oder Sachkonstitution (Schiller & Zander, 2021) zu rekonstruieren.

12 An dieser Stelle auch der Verweis auf ähnliche aber unterschiedliche Heuristiken in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung (z.B. Reh & Ricken, 2012, S. 44f; Reh & Wilde, 2016, S. 108f).

Praktiken Unterricht *als* Unterricht ausweisen (Tyagunova & Breidenstein, 2016) und wie Fachlichkeit praktisch hergestellt wird (Pollmanns, 2018). Es geht zudem darum, wie und wodurch explizit benannte und angekündigte Sachen im Unterricht repräsentiert werden (Hollstein et al., 2016, S. 56) und *wie* und *als was* sich die Sache in diesen Praktiken formiert (Reh & Wilde, 2016, S. 119).

Entsprechend ihrer Genese in der interaktionsanalytisch ausgerichteten dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018; Fn 11) orientiert sich die Darstellung der Frageheuristik sowohl an den Zeitverhältnissen Sequenzialität und Simultaneität sozialer Interaktion (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 44ff.) als auch entlang idealtypischer Ablaufstrukturen, wie ich sie in den Analysen von Grundschulsportunterricht zunehmend finde¹³. Zur Illustration der Fragen und deren Analysepotenzial greife ich auf einen konkreten Fall¹⁴ zurück, in dem im Unterricht hauptsächlich gespielt wird. Auch wenn die Fragen in der Darstellung an konkrete Sequenzausschnitte gerichtet sind, sind sie grundsätzlich so konstruiert, dass sie sequenzübergreifend zu stellen sind. Mit diesen Entscheidungen sind dann auch Reichweite (z.B. andere Inhaltsfelder schulischer Repräsentation) und Begrenzungen (z.B. Schulformspezifika) der Ausführungen markiert, wobei die Heuristik so konzipiert ist, dass sie über die Grundform Spielen, über die Schulform Grundschule und im Grunde auch über das Fach Sport hinausweist.

Die Befragung von Unterricht auf die Hervorbringung der Sache beginnt mit der Suche nach dessen Initiation, schließlich ist Sportunterricht weder anfangs- noch endlos. Ist es formal u.a. die Schulglocke, die Start- und Schlusspunkte markiert, kommt es im Unterrichtsverlauf immer wieder zu Anfängen, Abschlüssen und Übergängen. Die Phase zwischen Gong und formalem Beginn beschreibt Wolff (2017) als »sportunterrichtliche Gleitzeit« (Wolff, 2017, S. 174). Sie zeichnet sich durch Freizeiten und -räume, organisierende Tätigkeiten sowie bereits ersten konkreten Anleitungen aus (Wolff, 2017, S. 175ff). In dieser Phase kann es nicht nur selbst bereits zur Sache gehen, sondern im Modus der Antizipation auch um die Sache der sich konstituierenden Unterrichtsstunde:

Wann wird von wem, wie, welche Sache als ein Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung eingeführt?

(siehe hierzu auch Pollmanns, 2018, S. 267)

13 Die Entscheidung ist also Annahme und Befund zugleich. Sachkonstitution im Sportunterricht vollzieht sich zeitlich-räumlich, sodass eine sequenzanalytische Herangehensweise indiziert ist. Empirisch zeigt sich Grundschulsportunterricht zudem sehr prominent als Spielunterricht in der beschriebenen Verlaufsordnung. Beispielsweise finden sich in den (u.a. genutzten) Videoportalen HildeONLINE (Hildesheim) und ProVision (Münster) zahlreiche Fälle dieses Typus.

14 Ich reduziere mich in der Darstellung auf Transkriptionen von Sprechpraktiken sowie ein ausgewähltes Still eines Falls (<https://hildata.uni-hildesheim.de/detail/2590>). Mein Dank gilt den Verantwortlichen des Videoportals hilde-online für die Bereitstellung und Einwilligung.

Die zentrale Frage an die (simultanen) Ereignisse zu Beginn einer Stunde nimmt neben konkreten Zeitpunkten auch deren Akteur*innen und die Modi der Interaktion in den Blick. Beispielsweise auch ein Gespräch von vier Schülern auf dem Weg zum Mittelkreis, nachdem die Freispielphase mit vielfältigsten Sachbezugnahmen (Ball spielen, Rollbrett fahren, etc.) rituell beendet wurde:

Leon: *ich weiß was wir spielen*
 Sven: *[()] was wir spielen*
 Fabio: *und was?*
 Sven: *(mini völkerball)*
 Tom: *nein. ()*
 Lk: *lina kommst du da bitte runter? ((Lina hängt an der Sprossenwand))*
 Leon: *zombieball*
 Tom: *nein (-) was ähnliches*
 Leon: *nein wir spielen zombieball*
 Tom: *sie hat gesagt was ähnliches als zombieball*
 Sven: *ja es ist irgendwas anderes (126_GS_4_SP_Völkerball_II, 82-92).*

Die Aushandlung darüber, *was* gespielt wird, inhäriert geteiltes Wissen darüber, *dass* gespielt wird. Der Verweis auf eine vorangegangene Ansage der Lehrkraft deutet an, dass sich Vorab-Gespräche zudem mehrfach und in wechselnden Konstellationen vollziehen und dabei simultan zu anderen Unterrichtsgeschehen ablaufen.

Dass es sich um die Sache des Unterrichts handelt und nicht (bloß) um andere Sachen von Interaktion, wird nun wiederkehrend spezifisch ausgewiesen:

Wie werden in welchen Sprechpraktiken fachliche Ansprüche diskursiv erhoben, entfaltet, zurückgewiesen, etc.?

Wie wird sich dabei gegenseitig als Kenner*in welchen Unterrichtsgegenstandes adressiert?

Wie wird Ansagen nachgegangen oder wie werden Aufgaben bearbeitet?

(siehe hierzu auch Pollmanns, 2018, S. 262-264)

Mit dem Gesprächskreis beispielsweise kommt es nicht nur zu Beginn, sondern im Verlauf von Sportunterricht immer wieder zu ritualisierten Gesprächspraktiken, in denen entworfen und bilanziert wird, ›was Sache ist‹ – also was zu tun ist und was gemacht wurde. Auch, wenn die Gesprächsführung in Hinblick auf die »komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur« (vgl. Luhmann, 2002, S. 108, zit. nach Asbrand & Martens, 2018, S. 92) von Unterricht häufig und formal zunächst der Lehrkraft obliegt, lässt sich (nicht nur) in Diskurspraktiken Sachhervorbringung als interaktives Geschehen betrachten. So kann beispielsweise eine offizielle Einführung der Sache einen zu den inoffiziellen Gesprächen unter Schüler*innen vergleichbaren indexikalen Charakter aufweisen – und damit geteiltes Wissen markieren:

»Lk: *(-) gut. (2.0) heute möchte ich gerne was hab ich euch schon erzählt zum thema (-) ball machen, treffsicherheit:it [und auch] werfen (-) fangen, (-) alles was damit zu tun hat, (-) die (---) erste runde (-) damit wir uns ein bisschen (.) warm spielen können, (-) spielen wir zombieball« (126_GS_4_SP_Völkerball_II, 98-104).*

Hieran lässt sich zeigen, dass der Gesprächskreis ein Ort der Ankündigung ist. Dabei scheint das ›Thema Ball‹ auch in seiner Differenzierung allen verständlich oder aber die Unklarheit unproblematisch zu sein. Ebenfalls offenbar geteiltes Wissen ist, dass die praktische Thematisierung von »alles was damit zu tun hat« in Form von Runden prozessiert wird, wobei die erste Runde eine spezifische Funktion und damit auch eine gewisse Legitimität erhält.

Während dieser konkreten Ankündigung kommt es nun insofern zu einer Reaktion, als dass einzelne Schüler*innen ihre Hand in die Luft nehmen. Die Lehrerin nimmt ihrerseits daran Anschluss, als dass sie auf das Signal zur Wortmeldung nicht reagiert, sondern durch ein lautstarkes »Auf die Plätze fertig los« einen erneuten Übergang initiiert. Diskursive Sachaushandlung wird auf diese Weise rituell begrenzt. Zugleich löst dieses Signal umgehend körperliche Reaktionen bei den Schüler*innen aus: Sie stehen plötzlich und zügig auf und entfernen sich vom Gesprächskreis in Richtung der Hallenseite. Alle wissen und zeigen sich gegenseitig – und fortan im wahrsten Sinne des Wortes: laufend – an, was zu tun ist. Die Handlungsaufgabe im Beispielfall ist also klar und wird offenbar adäquat umgesetzt. Diese und weitere Spielphasen stellen zeitlich gesehen den Schwerpunkt dieses Unterrichts und damit auch von Sachkonstitutionsgeschehen dar.

Wie wird das, was angekündigt wurde bzw. wozu aufgefordert wurde, im Unterrichtsverlauf praktisch umgesetzt, modifiziert und/oder differenziert?

Wie wird etwas als sinnhaftes Etwas (z.B. ein Spiel als sinnhaftes Spiel) hervorgebracht?

Inwiefern zeigen sich Kenner- und/oder Könnerschaft als handlungspraktische Voraussetzung für die praktische Konstitution von einem konkreten Unterrichtsgegenstand?

Wie wird es materialisiert/objektiviert?

Welche unterrichtlichen Aufgaben suchen/stellen sich Schüler*innen selbst?

Welche Interaktionen und Kommunikationen werden handlungspraktisch als (von einer Sache) abweichend markiert?

(siehe hierzu auch Gruschka, 2016, S. 39; Reh & Wilde, 2016, S. 109; Hollstein et al., 2016, S. 46)

In den Spielpraktiken wird das, was propositional angekündigt wurde (z.B. »werfen (-) fangen, (-) alles was damit zu tun hat«), körperlich-interaktiv zur Aufführung gebracht. Dabei kommt es zu Praktiken, die das Gezeigte, Zu-Zeigende und/oder Angekündigte entfalten, differenzieren oder modifizieren. An dieser Stelle lässt sich eine Differenz zur Sachkonstitution im Klassenraumunterricht markieren. Konstatieren Asbrand und Martens (2018): »In Dingen wie Büchern, Arbeitsblättern, von Schülerinnen und Schülern beschriebenen Zetteln, Filmen oder Anschauungsobjekten materialisieren sich fachliche Inhalte« (S. 125), materialisiert und verkörpert sich die Sache im Spiel nun insbesondere und vor allem in Praktiken von Mitspielenden, die es im Zusammenspiel mit der räumlich materiellen Ordnung kompetent hervorbringen (hierzu auch Wolff, 2017, S. 232-243). Die Konstitution des Spiels setzt (körperliche) »Mitspielfähigkeit« (Brümmer, 2014) voraus.



Abb. 2: Kompetente Hervorbringung des Spiels Zombieball (Herkunft des still siehe Fn 14, 10:17)

Alle wissen, was zu tun ist, sowohl was die jeweilige raumzeitliche Positionierung als auch die spielbezogene Handlung betrifft. Immer wieder entsteht eine ähnliche räumliche Ordnung (Abb. 2): Eine Ansammlung von Menschen an der Bank, wo gemäß einer Regel eine Person, die abgetroffen ist, Platz nehmen muss und erst dann wieder in das Spielfeld darf, wenn fünf andere auf der Bank sitzen. Eine kreisartige Konstellation im Zentrum der Halle, bei der scheinbar unsichtbar und permanent Abstand zwischen einzelnen Schüler*innen hergestellt ist. Es kommt insofern zu einer sachbezogenen Differenzierung der Spielerklärung, als dass permanent gelaufen oder sich auf den Boden geworfen wird, ein Ball aber eigentlich nie gefangen wird. Vielmehr wird eine spielbezogene Aufgabenlogik rekonstruierbar, die offenbar allen bekannt ist und die entsprechend kompetent aufgeführt werden kann. Tätigkeiten, die sich dem Spielfluss entziehen, werden zwar als abweichend markiert. Sie können jedoch problemlos in das Spielgeschehen integriert werden. So läuft die Thematisierung von Konflikten unter Schüler*innen und mit der Lehrkraft spielbegleitend. Vermeintlich Benachteiligte oder ungerecht Behandelte werden zu einer unmittelbaren Wiederaufnahme der Tätigkeit aufgefordert.

Es zeigt sich im Verlauf der Stunde, dass und wie zahlreiche Aktivitäten von einer geteilten Orientierung, im Sinne eines impliziten Handlungsauftrages getragen werden: Der Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses im Modus der Eile.

Wie werden Aufgaben gestellt, d.h. mit welchen Aufgaben konfrontiert die Lehrperson die Schüler*innen explizit und implizit?

Wozu wird sich wie aufgefordert? Wozu fordert was auf?

Dazu fordert zum einen die Dynamik der Aktivitäten der Schüler*innen auf, wenn sie beispielsweise (Situations-)Anforderungen (z.B. Spielsituationen, aber auch der Eintritt in die Halle zu Beginn; Übergangsphasen) unmittelbar und in schneller Geschwindigkeit nachkommen. Zum anderen findet sich der zentrale sachbezogene Handlungsauftrag des zügigen Ans-Laufen-bringen und Im-Fluss-halten des Spiels,

bzw. der Spiele in diversen spielbegleitenden Ansage- und Aufgabenpraktiken der Lehrkraft:

- Lk: *so julia, nun zackig (--) wirf die bälle wieder ins spiel (126_GS_4_SP_Völkerball_II, 169)*
 Lk: *los zackig weiterspielen (126_GS_4_SP_Völkerball_II, 193).*
 Lk: *wi::r (---) bestimmen (.) schnell (.) zwei mannschaften (126_GS_4_SP_Völkerball_II, 260)*
 Lk: *ok (-) schnell was trinken (-) und dann lösen wir die weichböden (126_GS_4_SP_Völkerball_II, 300-301)*

Sowohl Spielpraktiken als auch unterrichtliche Organisationspraktiken unterstehen dem Primat der Eile. Wenn der Ball »im Spiel« und in Bewegung ist, läuft das Spiel. Wiederkehrend simultan ereignen sich Praktiken des Nicht-Bewegens. Körperliche Entfernung vom Ball kann problemlos mit Warten und damit Divergenz zur Norm der Eile einhergehen. Solange der Ball nicht in der Nähe ist, ist Stillstehen (folgenlos) möglich.

In weiteren, ritualisierten Gesprächspraktiken wird schließlich das, was handlungspraktisch vollzogen wurde, retrospektiv thematisiert. Derlei Nachbesprechungspraktiken finden sich ebenfalls durchaus simultan und in wechselnder Konstellation sowie mehr oder weniger formalisiert.

Wie wird (von wem) »reaktiv« (was) gezeigt, indem nachträglich diskursiv auf etwas eingegangen wird, was zuvor ohne Worte passiert ist / hervorgebracht wurde?

(Prange & Strobel-Eisele, 2012, S. 38)

Im Beispielfall zeigen sich solche Praktiken nach dem Ende von Zombieball zunächst unter den Schüler*innen. Sie thematisieren auf dem Weg in den Kreis in Kleingruppengesprächen in einer für alle hörbaren Lautstärke verschiedene Themen.

- Lk: *((Pfeift mit der Trillerpfeife)) ok (-) wir treffen uns,*
 SuS: *((sammeln sich am Basketballkreis))*
 Sofie: *spinnt leon der hat jaqueline auf den finger getreten und [()]*
 Alex: *[ja und du auch] sofie*
 S?m: *ich wurde einmal erwischt*
 Fabio: *könn wir noch einmal fünf minuten von machen,*
 Lk: *nächste woche*
 Julia: *jaqueline weint*
 Mia: *dürfen wir was trinken?*
 Lk: *<<flüstert> gleich ja;> (---) wir machen gleich eine trinkpause bevor wir das nächste (-) spiel spielen. (-) und zwar möchte ich (-) heute gerne mit eu:ch (-) v:ölkerball spielen (.). (126_GS_4_SP_Völkerball_II, 201-213)*

In unterschiedlichen peer-Unterhaltungen werden Spielerfahrungen verbalisiert und auf diese Weise je spezifisch das Geschehen nachgezeichnet. Eine über die Schüler*innengespräche hinausgehende formalisierte Nachbesprechung bleibt insofern aus, als dass sie bereits im Gewand des ankündigen Zeigens für das nächste Spiel

daher kommt. Damit bleibt das zuvor zur Aufführung gebrachte Spiel (und dessen in den Schüler*innengesprächen diskutierten Bedeutungsstränge) für sich stehen. Die Art und Weise der diskursiven Hervorbringung der Ankündigung von Völkerball ähnelt der von Zombieball und geht in der Orientierungsfigur auf, die für die gesamte Unterrichtsstunde rekonstruiert werden konnte (Schiller & Zander, 2021).

Die beispielhafte Befragung eines konkreten Grundschulsportunterrichts mit Blick auf dessen Sachdimension sei an dieser Stelle beendet. Mithilfe der 13 Fragen lässt sich sportunterrichtliche Praxis über diesen (spezifischen) Fall hinaus in einem ersten Schritt auf *ihre* routinierte Hervorbringung der Sache(n) schulischer Repräsentation hin und entlang von »verteilte[r] Handlungsträgerschaft« (Alkemeyer, 2021, S. 39) untersuchen. Die Analysen ließen sich in einem zweiten Schritt lernkulturell vertiefen, wie entlang dieser Konstitutionsgeschehen nun beispielsweise Vermittlung und Aneignung erzeugt, bzw. deren Differenz prozessiert wird (Kolbe et al., 2008). Oder welche Subjektivierungsgeschehen mit der performativen Erzeugung welcher Lerngegenstände einhergehen (Rode, 2020).

5 Fazit

Das, was die Sachen des Sportunterrichts sind, bzw. sein sollen, wird auf verschiedenen Ebenen ausgehandelt. In diesem Beitrag wurden die Ebene der unterrichtlichen Praxis in den Fokus der Betrachtung gerückt und Fragen für eine Rekonstruktion von Sachkonstitutionsgeschehen formuliert. Dazu wurde einerseits theoretisch an eine schulpädagogische Linie angeschlossen, die stark macht, dass die Sache des Unterrichts »zeigend konstituiert« (Reh & Rabenstein, 2013, S. 303) wird. Damit wurde zum anderen für das Fach Sport aufgeworfen, dass das, was vermeintlich gelehrt, gezeigt oder erklärt wird und andererseits, dass das, was vermeintlich gelernt und angeeignet wird, oftmals erst interaktiv hervorgebracht werden muss, um »material« vorzuliegen (Gruschka, 2018, S. 157). Unabhängig der Fragen danach, ob überhaupt von *Unterricht* zu sprechen ist, wenn Sport gemacht oder ein Spiel gespielt wird (Schierz & Serwe-Pandrick, 2018), sind bestimmte Vermittlungs-Aneignungs-Figurationen – z.B. ein Sportspiel – erst dann da und werden erst dann zu etwas, an und mit dem etwas gezeigt werden kann, bzw. an dem etwas gelernt werden kann, wenn es praktisch hervorgebracht wird. Mit Blick auf den Beispielfall wird zudem deutlich, dass die Sache zu unterschiedlichen Zeitpunkten, in unterschiedlichen Akteurskonstellationen und in unterschiedlichen Modi hervorgebracht wird (vgl. hierzu auch Dinkelaker & Herrle, 2009). Mit der Fragesammlung ist eine Heuristik zur Diskussion gestellt, die helfen soll, Unterricht dahingehend zu untersuchen, wie sich fachliche Sachen als spezifische und bedeutungsvolle Sachen erst im Sportunterricht selbst konstituieren. Sie ist als kontingent und in vielerlei Hinsicht offen und unabgeschlossen zu betrachten:

- Sie muss sich (forschungspraktisch) nun selbst daraufhin befragen, was in einem solchen Blickwinkel eigentlich alles zur Sache wird bzw. werden kann und wie

es gelingen kann, dass plötzlich nicht alle Sachen von Interaktion zur Sache von Unterricht werden.

- Auch wenn die Fragen in ihrer Formulierung über den Grundschulsportunterricht hinausweisen, muss sich die Heuristik zukünftig empirisch am jeweiligen konkreten Gegenstand bewähren und ggf. an die Vielfalt von Praxiskonstellationen schulischen Sportunterrichts (Schulform, Schulstufe, Schulkultur, Unterrichtskultur, Bewegungsfeld, etc.) anpassen. Das gilt auch für ihre Struktur entlang von zeitlichen Abläufen. Andere Zugriffe sind denkbar.
- Mit Röhl (2015) lässt sich die Frage stellen, inwiefern die »Dinge des Wissens« (S. 244) im Sportunterricht eher als Sache oder eher als Medium Relevanz erlangen? Wird ein Ding zur Sache des Unterrichts (»heute möchte ich gerne was [...] zum Thema Ball machen«, s.o.) oder ist er »Mittler von Abwesendem« (Röhl, 2015, S. 254)?
- Gegenstandstheoretisch lässt sie sich mit Ansätzen und Heuristiken zu Fachlichkeitskonstruktion und -konstitution aus anderen sportpädagogischen Forschungsfeldern und Gegenstandsbereichen diskutieren, beispielsweise in der rekonstruktiven Professionalisierungsforschung (z.B. Pallesen et al., 2020; Rode, 2020).
- Sie eröffnet (diskursive und/oder forschungspraktische) Anschlüsse an empirische Schulsportforschung, die in *unterschiedlicher* Perspektive gleichermaßen *ähnliche* Gegenstände erforschen, beispielsweise zum fachlichen Lehren (z.B. Laging, 2020) oder Lernen (z.B. Hartmann, 2019).

Es ist – und damit schließe ich – eine Frage der Empirie, ob und inwiefern die eingenommene Perspektive auf Unterricht und dessen Sachen Reflexionswissen für ein didaktisches »Weiter denken – umdenken – neu denken« (Schierz & Thiele, 2013) generieren kann. Eine Untersuchung aus dem Grundschulsportunterricht (Schiller et al., 2021) deutet dies insofern an, als dass sie die unterrichtspraktische Verflechtung der Sach- und Sozialdimension rekonstruieren kann. So kann Konstitutionsforschung beispielsweise für den durchaus voraussetzungsreichen Charakter von Sportunterricht sensibilisieren, wenn sie nachzeichnet, wie die Sache eines Unterrichts, beispielsweise die Hervorbringung eines Spiels, handlungspraktisch über Fähigkeiten und Unfähigkeiten und damit auch über Teilhabemöglichkeiten und -unmöglichkeiten entscheidet.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2021). Praxis (und Diskurs). In K. Brümmer, A. Janetzko, & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kultursoziologie des Sports* (S. 19-48). Nomos.
- Amade-Escot, C., & O'Sullivan, M. (2007). Research on content in physical education: Theoretical perspectives and current debates. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 185-203.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33(1), 25-32.

- Balz, E., & Kuhlmann, D. (2009). Inhalte und Themen: Von der Leibeserziehung zum Schulsport. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 60-85). Schneider.
- Baltruschat, A. (2016). Die »Sache« des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 93-110.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K., & Scholz, J. (2019). Praxeologie in der Bildungsforschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein, & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Springer VS.
- Bittner, M., & Budde, J. (2017). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In M. Bittner, A. Bossen, J. Budde, & G. Rißler (Hrsg.), *Praxeologie und Differenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 32-50). Juventa.
- Bräuer, C., Kunze, K., Pflugmacher, T., & Rabenstein, K. (2018). Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zu Literaturunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. (S. 111-124). Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9)* (S. 201-215). Springer VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869-887.
- Brümmer, K. (2014). *Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis*. transcript.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. VS Verlag.
- Döhring, V., & Gissel, N. (2016). *Sportunterricht planen und auswerten*. Schneider.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Hofmann.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung – Bildung – Fachkultur. Rekonstruktionen zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern*. Springer VS.
- Geier, T., & Pollmanns, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Springer VS.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht*. Klinkhardt.
- Grupe, O. (1984). Anthropologische Grundfragen der Sportpädagogik. *Sportunterricht*, 33(1) 5-17.
- Gruschka, A. (2016). »Nationalsozialismus/Swing Kids« – Ist das Unterricht? – Was ist hier Unterricht? In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. (S. 23-41). Springer VS.
- Gruschka, A. (2018). Lehren, Zeigen, Erklären. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 153-170). Klinkhardt.
- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Orientierungsmustern beim Bewegungslernen im Sportunterricht*. Schneider.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9-25). transcript.
- Hollstein, O., Meseth, W., & Proske, M. (2016). »Was ist (Schul)unterricht?« Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen In T. Geier, M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43-75). Springer VS.
- Hunger, I. (2013). Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung? Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, 128-140.
- Kamper, S. (2015). *Schüler im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken*. Czwalina.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 602-617.

- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125-143.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Hofmann.
- Laging, R. (2009). Die Sache und die Bildung: Bewegungspädagogische Implikationen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 3-27). Schneider.
- Laging, R. (2013). Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts – Sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 61-82.
- Laging, R. (2020). "... wollte ich auch so ein bisschen das Marburger Konzept berücksichtigen". Rekonstruktion des fachlichen im Studium angehender (Sport-)Lehrkräfte aus didaktischer Perspektive. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(1), 45-68.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Leske + Budrich.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223-241.
- Messmer, R. (2013). Grundformen des Sportunterrichts. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 77-103). Haupt UTB.
- Messmer, R. (2014). Aufgaben zwischen Können und Wissen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 111-133). Springer VS.
- Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport – Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer VS.
- Neumann, P. (2010). Zwischen Kompetenz und Inkompetenz – Eine ländervergleichende Untersuchung zu Kompetenzerwartungen im Grundschulsport. *Sportunterricht*, 59(2), 35-41.
- Pallesen, H., Schierz, M., & Haverich, A.K. (2020). »nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@« – Fachlichkeitskonstitutionen und -thematisierungen in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth, & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165-182). Klinkhardt.
- Pollmanns, M. (2018). Formen der Fachlichkeit des Unterrichtens und des Aneignens. Zu Zuwendungsweisen zu den Sachen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. (S. 260-274). Klinkhardt.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2014). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Kohlhammer.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert.
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27-62). Klinkhardt.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-24). Klinkhardt.
- Rademacher S. (2016). Zur Sache – Zum Fall. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 231-248). Springer VS.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Budrich.

- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3) 291-307.
- Reh, S., & Wilde, D. (2016). »Ihr habt eigentlich gesehen ...« – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ›Sache‹ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 103-122). Springer VS.
- Rode, D. (2020). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen*. Springer VS.
- Rode, D., Schiller, D., Wolff, D., & Zander, B. (2022). Praktisches Wissen im Sportunterricht rekonstruieren?! Grundlagen und Spezifika ausgewählter praxeologischer Forschungsansätze. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können. Aktuelle Befunde aus Sportpädagogik- und Didaktik* (S. 91-105). Academia.
- Röhl, T. (2015). Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 235-260). Velbrück.
- Rütten, A., & Pfeiffer, K. (Hrsg.) (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. FAU Nürnberg-Erlangen.
- Ruin, S., & Böttcher, A. (2016). Ziele und Inhalte von Sportlehrplänen in längsschnittlicher Betrachtung. In Kölner Sportdidaktik (Hrsg.), *Lehrplanforschung. Analysen und Befunde* (S. 206-237). Meyer & Meyer.
- Scherler, K.H., & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Hofmann.
- Schierz, M. (2001). Struktur sportpädagogischer Prozesse - Inhalte und Themen. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 185-191). Hofmann.
- 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). transcript.
- Schierz, M. (2020). Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung, Selbstentschulung und Selbstentleerung. In B. Ralle & J. Thiele (Hrsg.), *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 75-90). Waxmann.
- Schierz, M., & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Meyer & Meyer.
- Schierz, M., & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nicht-Konstitution von 'Unterricht' im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 53-71.
- Schiller, D. (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Meyer & Meyer.
- Schiller, D., Rode, D., Zander, B., & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (1), 67-81.
- Schiller, D., & Zander, B. (2021, 28. Juni) *Doing and saying content – a comparative analysis of the practical knowledge in PE classes*. Vortrag auf der Jahrestagung der AIESEP in Edmonton/Canada (online).
- Schmoll, L. (2005). *Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Qualitative Analysen der subjektiven Planungsarbeit von Sportlehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase*. <https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1615>.
- Stibbe, G. (2020). Lehrplanarbeit im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 349-367). Meyer & Meyer.
- Stibbe, G., & Bonn, B. (2021). Leitideen und Kompetenzerwartungen im Grundschulsport: Eine vergleichende Lehrplananalyse. *Sportunterricht*, 70(7), 291-298.

- 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.
- Tyagunova, T., & Breidenstein, G. (2016). »Was ist Unterricht?« – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. (S. 77-101). Springer VS.
- Waldschmidt, A., Klein, A., Tamayo Korte, M., & Dalman-Eken, S. (2007). Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8(2), Art. 15, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702156>.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. transcript.
- Zander, B. (2017). *Lebensweltorientierter Schulsport. Sozialisationstheoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Meyer & Meyer.
- Zander, B., & Rode, D. (2021, 4. Juni). *Digitaler Sportunterricht in Zeiten von Corona. Sachkonstruktionen in Figurationen des »distance learning«*. Vortrag auf der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik in Hildesheim (online).