

Inhalt

Einleitung: Zum Rahmen dieser Arbeit	7
Soziale Ordnung	13
Eine praxistheoretische Forschungsperspektive	31
Spurensuche: Vom homo oeconomicus zu den Praxistheorien	32
Praxistheoretische Grundlagen	37
Theodore Schatzki – die Praxistheorie im practice turn	37
Pierre Bourdieu – eine Theorie der Praxis	44
Zur Theorie sozialer Praktiken	47
Eine Lesart für die (Sport-)Unterrichtsforschung	69
Praktiken und ihr situativer Vollzug	73
Definition der Situation	76
Performanz	80
Ein erziehungswissenschaftlicher Transfer	84
Ordnung des (Sport-)Unterrichts	91
Schulische Rahmungen	91
Räume	96
Zeit	102
Facetten der (Sport-)Unterrichtsforschung	104
Zusammenfassung:	
Zum Verhältnis von sozialer Ordnung und sozialen Praktiken	118
Methodologische Rahmung	121
Ethnomethodologie – Lokale Ordnungen	122
Die Forschungsstrategie: Ethno-(Praxeo-)graphie	127
Fokussierte Ethnographie	129
Praktiken der Datenerhebung – Videographie	132
Rahmen-Analyse	143
Konzeption der Rahmen-Analyse	144
Zusammenfassung: Die Herausforderung zu sehen, was man sieht	151
Darstellung der eigenen Vorgehensweise	154
Besonderheiten der Videographie	155
Auswahl des Datenmaterials	159

Nachträgliche Kohärenz	160
Transfer: Die Rahmen-Analyse zur systematischen	
Beschreibung von sozialer Ordnung im Sportunterricht	164
Konsequenzen	168
Spielplan	171
Koordination: »ihr könnt noch eine Minute frei und dann fangen wir gemeinsam an«	173
Sportunterrichtliche Gleitzeit	174
Signale	196
Konstitution: »weil dann geht das eigentliche Spiel los«	211
Entkleidung	212
Körper-Ordnung	219
Kulturelle Kohärenz	232
Spiel: »Auf die Plätze, fertig, los!«	245
Blicke: »Ich beobachte euch«	246
Observation	247
Fokussierte Blicke	257
Territoriums-Management: »Melden würd ich besser finden«	270
Gesprächsreservate	271
Lokomotive Flexibilität	287
Spielräume: »Was ist der Sinn bei dem Spiel?«	298
Wandlung: »es ist schon Zeit für unseren Reifen«	321
Prosaische Wandlung	322
Ritualisierte Wandlung	324
Passepartout	331
Literatur	345
Anhang	363

Einleitung: Zum Rahmen dieser Arbeit

Wo Ordnung ist, ist Unordnung nicht weit. Einen ständig reibungslosen Ablauf sportunterrichtlicher Situationen zu proklamieren wäre naiv, vielmehr verläuft das Unterrichtsgeschehen in den wenigsten Fällen störungsfrei bzw. bedarf situativer Korrekturen (vgl. Bräutigam, 2003, S. 169). Die Frage, wer oder was den Unterricht *stört* und wer oder was wird zur Wiederherstellung eines reibungslosen Ablaufes (der dann ja schon keiner mehr ist) hinzugezogen und wie werden diese Tätigkeiten angeordnet, verweist auf die Prämisse, dass Sportunterricht in der Praxis konstruiert wird. Im gemeinsamen Handeln der beteiligten Akteure – es wird zu klären sein, was und wer damit gemeint ist – wird sportunterrichtliche Praxis ko-konstruiert (vgl. Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2011, S. 13ff.), womit bereits ein zentrales Element von sozialer Ordnung genannt ist. Die typische Sportunterrichtssituation findet in einer Sporthalle statt, die von einem Nicht-Vorhanden-Sein von Stühlen, Tischen, einer Tafel und einem Pult geprägt ist. Mit einem Wechsel der Räumlichkeit vom Klassenraum in die Sporthalle finden zum einen ein Wechsel der *Be*-kleidung und zum anderen eine *Ent*-kleidung der Akteure vom schultypischen Arbeitsmaterial (z. B. Federmappen oder Schreibhefte) statt. Der Lehrperson kommt in diesem Zusammenspiel eine besondere Funktion zu, die der unterrichtlichen Organisation. Willems und Eichholz (2008) betonen, dass insgesamt »der strukturelle (Selbst-)Inszenierungs- und (Selbst-)Performancedruck für die Schüler geringer [ist] als für die Lehrer« (ebd., S. 893). Die Lehrperson spielt im Sportunterricht selbstverständlich eine zentrale Rolle, jedoch nicht die einzige und zumindest kann sie diese nicht alleine spielen.

Problemstellung

Qua Mitgliedschaft schreiben sich die Interaktionsgeschichten in die Akteure ein, wodurch sie besonders im Sportunterricht mit ihrem Körper, als Ort eines impliziten Praxis- und Erfahrungswissens, bei der Ausgestaltung von sozialer Ordnung beobachtet werden können. In der Unterrichtsforschung lässt sich hier mit Bezug auf Breidenstein ein Desiderat in der Analyse unterrichtlicher Mikroordnungen festmachen (vgl. Breidenstein, 2006, S. 9ff.; vgl. Breidenstein, 2010, S. 875ff.). Diese Fokussierung, Tätigkeiten der Akteure im Unterricht auf einer mikrosoziologischen Ebene zu analysieren, ist in empirischen Studien bisher eher vernachlässigt worden. Auf der Ebene der Unterrichtssituation sind für die Konstitution sozialer Mikroordnungen Praktiken der Abstimmung erforderlich, welche es exemplarisch am Sportunterricht aufzudecken und zu analysieren gilt. Um diese Notwendigkeit und den Stel-

lenwert eines solchen Zugangs noch einmal zu verdeutlichen: Im Memorandum zum Schulsport (2009) wird betont, dass »weitergehende Analysen des schulsportlichen Alltags (z. B. der subjektiven Sichtweisen, Erlebnisweisen und Handlungsrou­tinen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern, der Interaktions- und Organisationsformen, [...]« (ebd., S. 13) noch ausstehen. Im Rahmen der Schulsportforschung werden hiermit klare Desiderate und Perspektiven formuliert, die sich auf die Gestaltung und Bewältigung einer Kultur des Sportunterrichts beziehen. Mit Kurz (2002) gesprochen: »Was geschieht eigentlich in den Stunden, wie laufen sie ab [...]?« (ebd., S. 30).

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Herstellung und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung im Sportunterricht. Mit der Schule und dem in ihr stattfindenden Sportunterricht wird ein bereits facettenreich beforschtes Feld in den Blick genommen. Mit einer Brille der Theorie sozialer Praktiken, die sich im Rahmen der Kulturtheorien verortet, wird in der vorliegenden Arbeit eine Kultur fokussiert, die eigene soziale Praktiken hervorbringt, um Sportunterricht am Laufen zu halten. Eine praxistheoretische Perspektive kann eine Ergänzung der Überlegungen zur Didaktik oder Methodik in der Analyse von Unterrichtssituationen darstellen, die nur zum Teil den Akteuren tatsächlich zugänglich ist. Dieses Wissen darüber, dass ihr Handeln unter Bedingungen stattfindet, die durch die Didaktik und Methodik nicht vollständig beschrieben sind, stellt das LehrerInnenhandeln¹ vor neue Ansprüche.

Ziel dieser Arbeit ist es, Einblicke in das konkrete Sportunterrichtsgeschehen zu geben, Einblicke darüber, wie die beteiligten Akteure unter Einbezug der Materialität des Geschehens (Körperlichkeit und Artefakte) soziale Mikroordnungen entstehen lassen, deren Genese im Gegensatz zu zweck- oder normorientierten Ansätzen auf routinisierte Vollzüge typisierter Handlungen zurückgeführt werden kann. Anscheinend banal gefragt: Wie wird Sportunterricht am Laufen gehalten?

Nicht nur das LehrerInnenhandeln, auch das SchülerInnenhandeln und die Nutzung von Artefakten erlangen eine besondere Relevanz bei der Gestaltung und Beeinflussung der Tätigkeitsabläufe. Die Theorie sozialer Praktiken und ihr Transfer auf den schulischen Unterricht stellen die Materialität und das praktische Tun in den Fokus und somit die Frage danach, wie soziale Ordnung entsteht und wie sie stabilisiert und reproduziert wird. Gerade der Sportunterricht, welcher keine eindeutige räumliche Strukturierung erfährt, wie im Klassenraum eindeutig definiert, ist störanfälliger und bedarf einer Verständigung aller beteiligten Akteure untereinander in Zeit und Raum.

Auf der Prozessebene sportunterrichtlicher Interaktionen liegen bereits mehrere empirische Untersuchungen vor, die Sprache und Kommunikation prominent in den

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um sowohl der weiblichen als auch der männlichen Form gerecht zu werden, verwende ich in dieser Arbeit das Binnen-I. Die Verwendung von maskulinen Formen stellt, trotz sprachlicher Hinweise, keine geschlechtsübergreifende Form dar. Wird auf das Binnen-I verzichtet, ist ausdrücklich das jeweilige Geschlecht gemeint. Eine Nutzung geschlechtsneutraler Begriffe in dieser Arbeit, wie bspw. Personen oder Lehrpersonen, versteht sich nicht als ein Umgehen der Geschlechtlichkeit, sondern als eine umfassende Formulierung. Kontextuell werden in dieser Arbeit auch Begriffe soziologischer und ethnomethodologischer Personalitätskonzeptionen, wie Individuum, Teilnehmer, Partizipand oder Akteur, verwendet.

Fokus rücken (vgl. hierzu Kuhlmann, 1986; Friedrich, 1991; Frei, 1999, Krieger, 2007; Frei, 2012a). Die Konzentration auf sprachliche Inszenierungen, sprachliche Referenzmuster oder kommunikatives Handeln klammert, auf der Ebene des situativen Vollzugs sozialer Interaktionen, die Aspekte einer Körperlichkeit und Materialität des Geschehens häufig aus. Eine körperliche Mikrofundierung des Sozialen gerät seit geraumer Zeit vermehrt in den Fokus soziologischer Untersuchungen (vgl. u. a. Körner, 2002; Gugutzer, 2004; 2006; Schroer, 2005; Böhle & Wehrich, 2010). Für die Betrachtung von organisierenden Tätigkeitsmomenten werden damit zentrale Ressourcen beleuchtet, die sich im sportunterrichtlichen Alltag als ineinander verwobene und routinisierte soziale Praktiken beschreiben lassen.

Das Phänomen der sozialen Ordnung ist zwar öffentlich und beobachtbar, jedoch unter den Akteuren häufig stimmlos, sprachlos oder *keiner Rede wert*. Über das, was ständig indexikal angezeigt wird, muss, vielmehr kann, nicht gesprochen werden – es existiert eine »Selbstevidenz des Visuellen« (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 36). In der Praxis des Sportunterrichts zeigt sich im Handeln zwischen den Akteuren und ihrer Umgebung eine *skillful performance*.

Mit der Frage nach dem *Wie* einer sozialen Ordnung muss in sozialen Situationen immer auch die Kontingenz, eine potenzielle Unberechenbarkeit sozialen Handelns, mitbedacht werden. Kontingente Ereignisse können Störungen bilden, durch die das Handeln ins Stocken gerät. Die Sichtbarkeit der (Re-)Produktion von sozialer Ordnung zeigt sich in solchen Spielräumen sozialen Handelns. Die Frage, die sich somit konsequenterweise anschließt ist: Wie werden die Spielräume von den Akteuren im Sportunterricht gestaltet, in denen der routinisierte Strom typisierter Handlungen unterbrochen wird, um die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten? Wie wird in einem gemeinsamen Tun unter Einbezug der Materialität des Geschehens eine Ordnung der Interaktion im Sportunterricht aufrechterhalten?

Aufbau

Ein Grundpfeiler soziologischer Theorie liegt in der sozialen Interaktion, der Bindung zwischen individuellem Handeln und sozialer Ordnung. Ganz unabhängig davon, ob soziale Ordnung eher aus einer strukturalistischen, moralischen oder zweckrationalistischen Tradition erklärt wird, ist es vor allem die wechselseitige und sinnhafte Bezugnahme der Akteure untereinander, die zu einer Konstitution von sozialer Ordnung führt. Dabei könnte der sozialen Interaktion selbst schon eine gewisse Ordnung unterstellt werden, da in ihr häufig ein wiederkehrender Ablauf wechselseitiger Bezugnahmen verortet werden kann – eine »interaction order« (Goffman, 1983). Ob eine Ordnung der Interaktion in Zwängen, durch soziale Normen, in Institutionen, in den Wechselwirkungen zwischen Akteuren oder durch Erwartungsstrukturen entsteht, entscheiden die soziologischen Erklärungsansätze, auf die Bezug genommen wird (*Soziale Ordnung*).

Der Fluchtpunkt soziologischer Erklärungsansätze befindet sich, unabhängig von den Ursachen, häufig in einer Regelmäßigkeit, die nicht zuletzt auch eine Erwartungssicherheit in sich trägt und eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf die soziale Interaktion ausübt. Ein prägnanter Ansatz dieser Regelmäßigkeit – genauer der Routiniertheit – sozialen Handelns, der nicht allein einen akteursinternen Ansatz nach Motiven und Ursachen des Handelns fokussiert, sondern die Rehabilitierung des

Körpers und der Artefakte, liegt in der von Reckwitz (2012) formulierten Theorie sozialer Praktiken (*Eine praxistheoretische Forschungsperspektive*).

Die Praxistheorie differenziert sich in unterschiedliche Strömungen, die es zu unterscheiden gilt. Bourdieu (1976) vertritt eine eher strukturalistische Version, während Schatzki, Knorr-Cetina und v. Savigny (2001) eine praxistheoretische Strömung vertreten, die den *practice turn* ausgerufen hat. Eine Theoriesynthese wird in diesem Zusammenhang von Reckwitz (2003; 2012) vorgenommen, um die Theorie sozialer Praktiken zu entwickeln, die oftmals Familienähnlichkeiten zu den genannten Strömungen offenbart. Mit der Theorie sozialer Praktiken wird die Seite des routinisierten Vollzugs betont, worin sich stellenweise Parallelen zum Begriff der Performanz finden lassen. Doch anders als beispielsweise in sprachwissenschaftlichen Performanz-Diskussionen geht es nicht um »die *singuläre* Aufführung und Präsentation. Nicht jede Hantierung, nicht jedes Tun ist schon Praxis« (Hörning & Reuter, 2004, S. 12, Herv. i. O.). Im regelmäßigen Miteinander-Agieren bilden sich Routinisierungen heraus, die soziale Praktiken charakterisieren und im gemeinsamen Tun eine Normalität des Alltags begründen (*Praktiken und ihr situativer Vollzug*).

Sicherlich geht es nicht darum, die Grundpfeiler einer sozialen Ordnung neu zu untermauern, vielmehr beschränkt sich der Gegenstand der Arbeit auf die vollzogenen Praktiken, die sich in lokalen Ordnungen verschiedener Situationen erzeugen und somit soziale Ordnung unter besonderer Berücksichtigung der Körperlichkeit generieren, um eine präzisere Vorstellung einer Kultur des Sportunterrichts zu skizzieren. In diesem Zuge kann nicht von *der* Ordnung, im Sinne eines fertigen Produktes, gesprochen werden. Mit Bezug auf Luhmann (1981) bedeutet dies, »daß [sic] die Frage ›Wie?‹ nicht mit einem einfachen ›So!‹ beantwortet werden kann« (ebd., S. 284). Soziale Ordnung ist, wie in vielen Erklärungsansätzen postuliert, etwas Flüchtliges und Zerbrechliches, woraus deutlich wird, dass eine Ordnung einer Prozessualität unterliegt, die kontextgebunden ist und wechselseitig von den Akteuren aufrechterhalten werden muss. Wie gestaltet sich dieser Ablauf konkret in situ? In erster Linie soll in dieser Arbeit kein rein propositionales Wissen und keine rein sprachbasierte Ebene fokussiert werden. Der Vollzug von Tätigkeiten in Interaktionen wird auf einer Ebene betrachtet, die in der Regel den Akteuren nicht bewusst zum Gegenstand reflexiver Aushandlungsprozesse wird und trotzdem bzw. gerade deshalb zu einem reibungslosen Ablauf bzw. dessen Wiederherstellung alltäglicher Interaktionen führt – ein körperliches *Know-how*.

Schon allein aufgrund der spezifischen Räumlichkeit und Zeitlichkeit, die im Sportunterricht vorzufinden sind, zeigen sich *freigesetzte Körper*, die gemeinsam kooperieren müssen, um einen gewissen routinisierten Verlauf der Interaktion aufrechtzuerhalten (*Ordnung des (Sport-)Unterrichts*). Dabei kann es zu Störungen kommen, die eine Ordnung gefährden. Ein solches Auffüllen von Spielräumen kann in dieser Arbeit nicht verstanden werden als ein Verwenden vorgegebener Handlungsrahmen oder als eine »›Verhaltensgrammatik«« (Soeffner, 2004, S. 172). Die Ethnomethodologie betrachtet multiperspektivisch genau dieses Tun der Akteure in sozialen Situationen, das dazu führt, dass wechselseitig eine sinnvolle und lokale Ordnung generiert wird. Ihr liegt der Gedanke zugrunde, dass sich beobachtbare Strukturen in den einfachsten praktischen Handlungen offenbaren. In sozialen Situationen müssen sich die Akteure untereinander anhand von Praktiken gegenseitig anzeigen, wie sie die Situation rahmen – soziale Praktiken werden somit öffentlich beobachtbar und können

in der Situation als indexikal bezeichnet werden (*Methodologische Rahmung*). Um das Verständnis dieser Überlegungen greifbarer zu machen, folgende Performance:

Während der offiziellen SpielerInnenvorstellung eines Basketballspiels laufen die SpielerInnen durch einen Tunnel auf das Parkett, um sich mit ihren MitspielerInnen auf dem Feld zu positionieren. Spezifische Rituale der Begrüßung (wie ein Abklatschen, eine Kreisbildung etc.) zeigen die Zusammengehörigkeit des Teams nach außen an und grenzen so gleichzeitig andere Akteure von der Gemeinschaft ab. Die Mannschaften nehmen die SpielerInnenbank als einen spezifischen Ort ein und sie machen sich zudem erkennbar zugehörig zu ihrem Team bzw. grenzen sich erkennbar vom anderen Team ab aufgrund ihrer speziellen, kollektiv einheitlichen Kleidung. Auf den ersten Blick ist Basketball eine resultat-orientierte Sportart, in der die SpielerInnen vornehmlich das Ziel verfolgen, Körbe zu erzielen und Punkte der gegnerischen Mannschaft zu verhindern. Ein zweiter Blick offenbart die inhärenten Praktiken des Spiels. Auf einem engen Raum befinden sich mehrere Akteure, die durch ihre Kopräsenz erst das Spiel ermöglichen. In immer wieder neu konstituierenden Spielsituationen zeigen sich unterschiedliche Konstellationen und Entscheidungsmöglichkeiten für die SpielerInnen. In Bruchteilen einer Sekunde wird in einer Situation entschieden, welche Spielaktion gewählt bzw. unterlassen wird. Im Spiel offenbart sich eine kollektive Bewegungsorganisation, eine soziale Ordnung durch Praktiken im Vollzug. Hier wird bereits ein erstes wichtiges Kennzeichen für die empirische Untersuchung offensichtlich: die Beobachtbarkeit sozialer Praxis. Weiterhin wirken in dieser Bewegungsorganisation Artefakte in die sportive Praxis hinein, die eine Choreographie der Bewegungen entscheidend beeinflussen: die Halle als Ort der Aufführung, das Spielfeld mit seinen mit Wissen aufgeladenen Linien und Abgrenzungen, der Ball als konstituierender Gegenstand, die Anzeigetafeln etc. Die Regelmäßigkeit des Spiels basiert auf einem Zusammenspiel von expliziten Regeln, die von den SchiedsrichterInnen überwacht werden sowie impliziten Regeln und durch die Artefakte inhärenten Anweisungen. Involviert in eine körperliche Praxis des Spiels handelt der Körper entgegen rationaler Überlegungen, antizipiert Situationen und trifft eigene Entscheidungen – im Sinne einer »sozialen Magie« (Bourdieu, 1990, S. 87) lassen sich so auch Bezüge zur magischen Spielweise von *Magic, The Glide, His Airness* oder *The Chosen One* nachvollziehen. Durch die permanente Teilnahme am Spiel wird ein Sinn für das Spiel geschult, indem sich die Bewegungen über die Partizipation einschreiben. Es ergibt sich ein praktischer Sinn, die Kompetenz eine *skillful performance* zu vollziehen, die den Anforderungen des Feldes gerecht wird. Im Modus des Selbstverständlichen und in der Hervorbringung von Regelmäßigkeiten spielen die körperliche Performanz, die Routinen, die gemeinsam geteilten Wissensordnungen und die Artefakte eine wichtige Rolle.

Explizite Ziele werden, wie von den BasketballspielerInnen im Spiel auch, in Praktiken des Unterrichtens verfolgt. Neben vorformulierten Grob- und Feinlernzielen, die sowohl inhaltliche Bezüge als auch individuelle Aspekte der Entwicklung der SchülerInnen berücksichtigen, finden sich Einordnungen in Kompetenzbereiche, die im konkreten Unterricht anhand unterschiedlicher, möglichst wechselnder, jedoch angepasster Unterrichtsarrangements vermittelt werden sollen. Im Nachhinein wird darüber reflektiert, ob die vor der Stunde formulierten Lernziele erreicht worden sind, ein Lernzuwachs und eine Progression nachzuweisen sind oder ob der geplante Unterrichtsverlauf eingehalten wurde. (Sport-)Unterricht aus einer solchen Perspek-

tive zu betrachten scheint so aussagekräftig zu sein wie das Ergebnis eines Basketballspiels über dessen Vollzug. Am Endstand ist vermeidlich nichts darüber abzulesen, welche besonderen Spielzüge gezeigt oder welche präzisen Körpertechniken sensibel in situ eingesetzt wurden – die Praktiken des Spiels bleiben verborgen. Es ergibt sich somit eine Perspektivenverschiebung für die Unterrichtsforschung, da die Unterstellung, dass in der Schule gelernt wird nicht als Ausgangspunkt genommen wird.

Mit Bezug auf Goffmans (1977) Rahmen-Analyse zeigt sich im Vollzug eine wechselseitige Rekursivität von Interaktionswissen und Interaktionserfahrungen, die soziale Interaktion, trotz einer potentiellen Kontingenz, häufig unproblematisch macht. Goffman spricht in diesem Zusammenhang von einer klaren Rahmung. Als SozialforscherIn beginnt man an dieser Stelle zu seufzen, weil man in seiner eigenen Biographie immer schon Mitglied der Schule war und sich so auch ein Mangel an Fremdheit zum Gegenstand offenbart – quasi die Gefahr eines Immer-schon-Bescheid-Wissens. Mit einem methodischen Zugang der Praxeographie gelingt es eine »Exotisierung des Eigenen« (Hirschauer, 2010) zu vollziehen und ethnographisch-fokussiert zu erkennen. Der Zugang zum Feld des sportunterrichtlichen Geschehens offenbart (das wird deutlich werden) Methodenzwänge, denen man sich als ForscherIn auszusetzen hat – und dies im doppelten Sinne. So ist der Prozess der Übersetzung des Alltäglichen in videographierte Daten eine erste Transformation, die Rolle als »soziologische[r] Dolmetscher« (ebd., S. 223), der das Stumme, Implizite, Schweigsame zunächst in Sprache und dann in die Form eines Textes übersetzt, eine zweite Transformation.

Der empirische Teil dieser Arbeit gliedert sich in vier zentrale Kategorien, die den Spielplan der Analyse bilden: Koordination – Konstitution – Spiel – Wandlung. Neben der Darstellung und Zusammenfassung der Ergebnisse werden jeweils auch Theoretisierungen vorgenommen, die in Kohärenz zur Problemstellung dieser Arbeit gesetzt werden (*Spielplan*).

Das abschließende *Passepartout* spezifiziert die Quintessenzen und geht letztendlich auch über die *Abmessungen* dieser Arbeit hinaus.

So viel zum Rahmen dieser Arbeit, denn ohne Rahmen ergibt nichts Sinn.