

Praktisches Wissen im Sportunterricht rekonstruieren?! Grundlagen und Spezifika ausgewählter praxeologischer Forschungsansätze

Daniel Rode, Daniel Schiller, Dennis Wolff, Benjamin Zander

1 Einführung

Diskussionen zu Alltags-, Körper-, stummem oder schweigendem Wissen (Kraus et al., 2017) weisen wiederholt auf die Eigensinnigkeit, Komplexität und Kunstfertigkeit sozialer Alltagspraxis hin, die durch weitgehend *implizite* Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprinzipien *praktisch* strukturiert ist. Auch die Sportunterrichtsforschung zeigt verschiedentlich, dass in der Alltagspraxis des Sportunterrichts mehr – und zwar implizites und praktisches – Wissen steckt, als die Akteur*innen darüber zu sagen wissen.

Eine mit Bourdieu (u. a. 1992) als *praxeologisch* verstandene Forschung zielt darauf, dieses praktische Wissen herauszuarbeiten, die implizite Logik der Praxis also wissenschaftlich zu explizieren. Dieses Explizieren begreift sie als eine Konstruktions- und Objektivierungsleistung, die Ordnung herstellt, wo die Logik der Praxis lediglich „partielle Kohärenz“ (S. 102) aufweist. Deshalb müssen die Perspektiven und Spezifika dieser Konstruktionsleistungen reflexiv verdeutlicht werden.

Dies anzustoßen bzw. zu beginnen ist Anliegen unseres Beitrages: Wir stellen drei praxeologische Forschungsansätze in ihren methodologischen Grundlagen vor und veranschaulichen eine mögliche methodische Vorgehensweise an einem Fallbeispiel aus dem Sportunterricht (Abschnitte 3–6).¹ Die behandelte *Rahmenanalyse*, *Positionierungsanalyse* und *Orientierungsanalyse* markieren Kontrastpunkte innerhalb einer Variante von Unterrichtsforschung, die auf praxistheoretische Grundannahmen zurückgreift (Abschnitt 2). Entsprechende Arbeiten sind auch in der Sportpädagogik entstanden (Rode, 2020; Schiller, 2020; Wolff, 2017; Zander, 2018), gleichwohl steckt eine praxeologische Sportunterrichtsforschung noch in

1 Wir haben den Beitrag zu gleichen Anteilen verfasst. Die alphabetische Autorenenfolge soll die gleichwertige Autorenschaft zum Ausdruck bringen.

den Kinderschuhen. Wir möchten zur Entwicklung solch einer Forschung unter methodologisch-methodischen Gesichtspunkten beitragen.

2 *Praxistheoretische Grundannahmen*

Mit einer praxistheoretischen Wende in den Kultur- und Sozialwissenschaften entstehen in der Unterrichtsforschung Ansätze, die sich für praktisches Wissen im Sinne einer impliziten Logik der Praxis interessieren und dabei einer *soziomateriellen* wie *relationalen* Perspektive folgen.² Anstatt Schüler*innen und Lehrpersonen als individuelle Akteur*innen zu fokussieren und nach subjektiven Deutungen und Intentionen zu fragen, stehen Unterrichtsformen, -situationen und -ereignisse als überindividuelle soziokulturelle Phänomene im Zentrum, die als verteilte und komplexe Verflechtungen menschlicher und nicht-menschlicher Handlungsträger*innen untersucht werden. Von Interesse ist, wie Unterricht auch körperlich vollzogen wird, wie Artefakte und Räumlichkeiten an der Vollzugspraxis mitwirken, wie ungeschriebene Gesetzmäßigkeiten, Verhaltensnormen und Klassifikationsprinzipien aufgerufen und verhandelt werden, welche Handlungs- und Erfahrungsräume sich dadurch aufspannen und wie sich all dies verschieden zwischen Routinisierung und Unberechenbarkeit bewegt.

Praktisches Wissen wird mit unterschiedlicher theoretischer Referenz als verteilte, kollektive, situative, flexible, hybride und auch gebrochene Basis dieser praktischen Vollzüge gefasst. Verinnerlichte Erfahrungsgeschichten, die Schüler*innen und Lehrpersonen in den Unterricht tragen, sind hierfür ebenso relevant wie z. B. das in Lehr-/Lernmaterialien oder Sportgeräten akkumulierte kulturelle Wissen. Die Logik der Praxis ergibt sich aus der kollektiven Mobilisierung, Aktualisierung und Aneignung dieser Ressourcen unter institutionellen und situativen Bedingungen des Unterrichts.

Statt einer theoretischen Weiterbestimmung und Diskussion nachzugehen, schlagen wir einen *methodischen Weg* ein, auf dem wir drei kontrastiv ausgewählte Ansätze daraufhin befragen (ausführlich Rode et al., i. Vorb.), wie sie praktisches Wissen empirisch rekonstruieren, welche spezifischen Perspektiven dadurch auf Sportunterricht und seine praktische

2 Für ausführlichere Darstellungen praxistheoretischer Grundannahmen vgl. Rode (2020, S. 107–138), Schiller (2020, S. 26–46) und Wolff (2017, S. 31–72).

Logik eröffnet werden und was wir daraus für eine praxeologische Sportunterrichtsforschung mitnehmen können.

3 Fallbeispiel

Für eine angemessene Überführung der Grundannahmen in methodische Designs wird in der praxeologischen Forschung insbesondere mit ethnografischen, videografischen und videoanalytischen Verfahren gearbeitet. Unsere Beispielszene stammt aus einer videografierten Grundschul-Sportunterrichtsstunde, in der das Spiel „Brennball“ gespielt wird (ausführlich Schiller et al., 2021).³ Im ‚Anfangskreis‘ kommt es nach der Spielankündigung zur Einführung einer Sonderregel durch die Lehrerin (Lw):

Lw: Eine besondere Regel gibt es noch diesmal. Weil ich gesehn hab, dass manche Kinder schon auf den großn Kasten klettern und manche brauchen einen kleinen Kasten. Du darfst dir bei diesem Hindernis ((zeigt auf zwei nebeneinanderstehende Kästen unterschiedlicher Größe)) aussuchn. Schaff ichs auf den großn Kasten oder möchte ich den kleinen Kasten benutzn. Tobi, du darfst dir aussuchn. Möchtest du auf den Kastn klettern oder möchtest du mit einer Fliese laufen und immer wenn ich trommel musst du auf der Fliese stehn. Was möchtest du lieber?

Tobi: Kasten

Lw: Lea möchtest du auf den Kastn klettern auf die Matte ((zeigt)) oder möchtest du mit einer Fliese laufn und immer wenn ich trommel musst du draufstehn? ((hält Lea die Fliese hin, vgl. Abb 1)) (2) Das möchtest du? Möchtest du die oder die? ((zeigt)).

Lea: Da ((zeigt)).

Lw: Die? ((zeigt auf eine Fliese)).

Lea: Ja

Lw: Bitteschön. (4)

Nachdem allen Schüler*innen von der Lehrperson als Sonderregel die Möglichkeit dargelegt wurde, bei einem Hindernis des bereits aufgebauten

3 Die Daten zum Fallbeispiel wurden freundlicherweise vom BMBF-geförderten Projekt „Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht“ unter Leitung von Prof. Dr. Jan Erhorn bereitgestellt.

Brennballparcours zwischen zwei unterschiedlich hohen Kästen zu wählen, wird Tobi und Lea individuell die Möglichkeit eröffnet, mit einer Teppichfliese als eine Art Ersatzhindernis den Parcours zu bewältigen – Tobi entscheidet sich gegen, Lea für die Fliese.



Abb. 1: *Lw (hinten rechts im Sitzkreis) zeigt Lea (vorn rechts) die Teppichfliese*

Wie lassen sich Facetten praktischen Wissens, die in dieser Szene ‚stecken‘, am Videomaterial rekonstruieren? Wir führen die methodologischen Grundlegungen unserer drei Ansätze ein und blicken dann – notwendigerweise stark verkürzt – auf das Fallbeispiel.

4 Rahmenanalyse

Die Rahmenanalyse verortet sich in der Praxistheorie wie auch in der Ethnomethodologie und schließt eng an Arbeiten von Goffman (insb. 1977) an. Im Zentrum steht die Frage nach dem *Wie* der Herstellung und Gestaltung sozialer Praxis. Handlungen werden als performativ angesehen, da diese im Rahmen sozialer Praktiken Hinweise darüber enthalten, wie sie zu verstehen sind und so dazu beitragen, eine bestimmte Wirklichkeit praktisch herzustellen. So verwirklicht sich in sozialen Praktiken ein Wissensvorrat, der individuell angeeignet jedoch immer auch kollektiv grundgelegt ist und vornehmlich als ein *Rahmungswissen* zu untersuchen ist. Ziel einer Rahmenanalyse ist es, über einen mikrosoziologischen Zugang zu rekonstruieren, wie die Teilnehmenden an sozialen Interaktionen teil-

nehmen, diese ordnen und sich gegenseitig ihr Verständnis der Situation anzeigen.

4.1 Methodologie

Goffman (1977, S. 12ff.) versteht *Rahmen* als kulturell vermittelte Interaktionsordnungen. In einer Handlungssituation können Akteur*innen ‚adäquates‘ Handeln nur hervorbringen, indem sie die Situation auf der Grundlage eines Rahmungswissens in einen Rahmen stellen und so den Ereignissen eine Bedeutung zuschreiben (Reckwitz, 2012, S. 417). Solche Rahmen lassen sich weder als vorgängig feststehend noch als alleine auf kognitives Wissen rekurrierend verorten, sondern sie werden in situ praktisch aufgerufen. Routinemäßig stellen sich die Teilnehmer*innen die Frage: „Was geht hier eigentlich vor?“ (Goffman, 1977, S. 16). Die Rahmenanalyse nimmt diese Frage als Ausgangspunkt ihrer Analyse und interessiert sich für die situativen Antworten der Akteur*innen, die sich über öffentliche und beobachtbare Praktiken anzeigen, um was es sich hier handelt.

Methodologisch ist die Unterscheidung von *Rahmen* und *Rahmung* relevant, die die „Differenz von sozialem Sinn und sinnaktualisierender Praxis“ (Willems, 1997, S. 46) aufgreift. Während Rahmen als Strukturen der sozialen Wirklichkeit zu verstehen sind, in denen Deutungsschemata potenziell bereitgestellt werden, ist die Rahmung die situative Anpassung dieser Schemata. Rahmen werden also „keineswegs in der Situation, in der ein Akteur sie aktiviert, gleichzeitig *neu* geschaffen“ (Reckwitz, 2012, S. 418, Herv. i. O.). Die Komplexität der Rahmen ist den Akteur*innen weitgehend unbewusst, gleichwohl zeigen sie im praktischen Vollzug eine *Rahmungskompetenz* und damit ein zugrunde liegendes praktisches Wissen an.

Bei videografischen Daten besteht eine methodische Herausforderung darin, den parallelen und verschachtelten Handlungssträngen von Rahmungsprozessen Rechnung zu tragen, ohne durch Transformationen des empirischen Materials Informationsverluste zu produzieren. Daraus ergibt sich die methodische Prämisse eines Primats des laufenden Bildes, um vorschnelle Verkürzungen des Materials zu vermeiden.

Bei der Analyse stellen spezifische *Klammern* und *Markierungen* wichtige Ansatzpunkte dar. Äußere Klammern bilden den Beginn und das Ende einer Interaktion (vgl. Goffman, 1977, S. 279ff.). Zusammenkünfte müssen entsprechend gerahmt werden, um eine zentrierte Interaktion herzustellen oder aufzulösen (die Sportunterrichtsstunde in Abgrenzung zu anderen

Unterrichtsstunden). Innere Klammern strukturieren und differenzieren die Interaktion innerhalb der Situation (bspw. Sitzkreise, Spiel- und Übungsphasen). Zudem tragen räumliche Klammern, die materiell wie personell verfasst sein können (Sporthalle, Gerätearrangements oder Mannschaften), zur Strukturierung von Situationen bei. Innerhalb der räumlichen Klammern sind schließlich interaktive Rahmungselemente wie Blickausrichtungen, Körperzeichen (im Sinne von Gesten) oder Körperpositionierungen als „Beziehungszeichen“ (Goffman, 1974, S. 255) zu verstehen.

Eine Rahmenanalyse ermöglicht die Analyse von Rahmen und Rahmungen auf unterschiedlichen Ebenen. Die Analyse institutionsbezogener Rahmungen betrachtet diskursive, organisatorische oder strukturelle Elemente und die Analyse gegenstandsbezogener Rahmungen wendet sich inhaltlichen und thematischen Ordnungen zu (vgl. Serwe-Pandrick et al., 2019). Im Folgenden stehen interaktionsbezogene Rahmungsprozesse im Fokus, worin soziale Praktiken als Rahmungstabilisatoren vollzogen werden.

Die Öffentlichkeit, d. h. Beobachtbarkeit eines Rahmungswissens, offenbart sich in der routinisierten Verwendung von „Informationszeichen als Decodierungshilfen“ (Reckwitz, 2012, S. 440). Die gebündelte Betrachtung von Körperlichkeit, sprachlichen Markierungen und die Nutzung von Dingen oder Räumen lassen sich so als exponierte Zeichen behandeln, wodurch eine „Rahmungsfähigkeit“ (Goffman, 1977, S. 387) als eine Facette praktischen Wissens bezeichnet und empirisch rekonstruiert werden kann. Entsprechende Markierungen von Sequenzen werden für eine Grob- und Feinsegmentierung des Materials genutzt und mit Codes versehen, die sich im Laufe der Analyse und entlang der forschungsleitenden Problemstellungen zu Kategorien verdichten (vgl. u. a. Breidenstein et al., 2013, S. 124ff.).

4.2 Blick auf das Beispiel

Zunächst lässt sich danach fragen, wie die situative Rahmung des Sitzkreises hervorgebracht und aufrechterhalten wird. Eine solch grundlegende Frage an das Material grenzt die Situation von vorherigen Situationen ab, ohne diese für die Analyse auszuklammern. Das bedeutet, dass im Zuge des Sitzkreises auch noch Ordnungen aufgerufen werden können, die dem Sitzkreis vorausgegangen sind oder dieser Sozialform folgen.

Folglich wären für die Analyse *Aspekte der räumlichen, materiellen und körperlichen Gestaltung* für die ablaufenden Rahmungsprozesse interessant.

Die Zu- und Abwendungen der Körper und Blicke von den Schüler*innen und die umherschweifenden Blicke der Lehrperson zeigen die Aufmerksamkeit wie auch die Kontrolle der Aufmerksamkeit an und bilden somit Rahmungsprozesse zur Aufrechterhaltung einer grundlegenden Unterrichtsordnung. Über körperliche Markierungen, wie die Ausrichtung und Positionierung des Körpers, den Vollzug von Meldungen oder auch Zeigegesten, werden Konkretisierungen *kommunikativer Ordnungen* hergestellt (bspw. bei der Zuwendung zu Tobi und Lea).

Damit einher geht die Frage nach der *Turn-taking-Organisation*. Gemeint ist damit die Organisation und Verteilung von Rederechten. In diesem Zuge ist es für die Aufrechterhaltung der Rahmung wesentlich, dass mit der Etablierung von Gesprächsräumen immer auch Räume des Schweigens eingenommen werden, um die Gesprächsordnung einerseits zu bestätigen und andererseits überhaupt herzustellen. Nur so gelingt die Zuordnung der Sonderregel wie auch die öffentliche Ausstattung von Lea mit der Fliese.

Daran anschließend wären Fragen an das Material denkbar, die den Fokus auf die *gemeinsamen oder differierenden Wissensordnungen* legen, die durch die vollzogenen Handlungen thematisch werden. Hier sind auch Situationen einzubeziehen, die außerhalb des Fallbeispiels liegen, um zu rekonstruieren, ob die angesprochenen Handlungsimpulse, die sich anhand der Fliese quasi materialisieren, im Verlauf des Spiels zu Sicherheiten, Unsicherheiten oder Missverständnissen führen und damit auf Rahmungsaktivitäten rekurren.

Durch eine videografische Rahmenanalyse werden somit mikrosoziologische Aspekte der Herstellung und Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung des Sportunterrichts zum Gegenstand einer praxeologischen Sportunterrichtsforschung. Mit Blick auf die Rekonstruktion praktischen Wissens kann ein gemeinsamer oder divergierender Wissenshaushalt der teilnehmenden Akteur*innen beschrieben und rekonstruiert werden, um präzisere Einblicke in eine Kultur des Sportunterrichts zu geben.

5 Positionierungsanalyse

Positionierungsanalysen zielen darauf, die für eine Lerngruppe oder Unterrichtskultur charakteristische kollektive Ordnung mit Blick auf die Konstitution ihrer leitenden Normen, Logiken und Muster sozialer *Positionierungsprozesse* zu analysieren. Wie in anderen praktiken- und interaktionstheoretisch ausgerichteten Ansätzen – z. B. in der gerade behandelten Rahmenanalyse – bildet erneut die Frage nach sozialer Ordnungsbildung,

die sich in und durch wissensbasierte soziale Praktiken der Beteiligten performativ vollzieht, den Ausgangspunkt. Im Anschluss an praxistheoretische Subjektivierungskonzepte und deren methodische Operationalisierung u. a. in sog. Adressierungsheuristiken werden Unterrichtsordnungen allerdings als dynamische, fortwährend erzeugte Positiongefüge – als relationale Beziehungsmatrix – fokussiert. Der Blick wird von der Ordnung zur Subjektbildung verschoben und praktisches Wissen im Sinne *unterrichtsbezogener subjektivierender Positionierungen* rekonstruiert.

5.1 Methodologie

Konzepte der *Subjektivierung* gehen davon aus, dass Subjekthaftigkeit, Selbst-, Anderen- und Weltbezüge nicht bereits gegeben sind, sondern in sozialen Prozessen fortwährend hergestellt werden (Ricken et al., 2019). Während ein Strang der interdisziplinären Subjektivierungsforschung z. B. im Anschluss an Foucault die subjektstituierende Macht von Diskursen untersucht, fragen praxistheoretische Analysen, wie sich Menschen in und durch jene kulturellen Praktiken, die sie selbst prozesshaft mit hervorbringen und vollziehen, zuerst zu bestimmten Subjekten machen bzw. dadurch zu ihnen gemacht werden (Alkemeyer et al., 2013). Eine steigende Zahl erziehungswissenschaftlicher Arbeiten rekonstruiert in dieser übergeordneten Perspektive Subjektivierungsprozesse in pädagogischen Praktiken u. a. von Schule und Unterricht; in der Sportpädagogik finden sich solche Arbeiten erst vereinzelt (z. B. Rode, 2020).

Zur Operationalisierung von Subjektivierungsfragen folgen Positionierungsanalysen dem Gedanken, dass sich Subjektivierung durch ein – wissensbasiertes und machtvoll – performatives Einrücken auf und Auskleiden von miteinander relationierten *Subjektpositionen* vollzieht: Wenn Schüler*innen im Unterricht wiederholt auf bestimmte Weisen und gemäß bestimmter Normen angesprochen, klassifiziert und in ein Verhältnis gesetzt werden bzw. sich selbst setzen, dann werden sie dadurch für sich und andere auf bestimmte Weise erfahrbar und sozial lesbar, sie erlernen sich – auch von anderen und durch andere – ganz praktisch als jemand ganz Bestimmtes. Im unterrichtlichen Feld sind dies grundlegend die Positionen von Lehrkraft und Schüler*innen. Die leitende Frage ist dann, wie die unterrichtstypischen Positionen der Lehrkraft und der Schüler*innen in Unterrichtspraktiken spezifisch hervorgebracht, ausdifferenziert und angeeignet werden. Die rekonstruktive Analyse möchte herausarbeiten, welchen charakteristischen Logiken und Mustern die sozialen Bezugnahmen folgen und welche Normen dabei hervorgebracht und für Personen

spezifisch geltend gemacht werden: Was wird für wen eigentlich denk-, sag- und machbar, was ist von wem erwartbar, was für wen erlaubt bzw. nicht erlaubt und als was für ein*e Lernende*r kann jemand infolge dessen auftreten und im Unterricht agieren?

Im Kontext von Lernkultur- (Kolbe et al., 2008) sowie Adressierungsanalysen (Ricken et al., 2017) wurden Heuristiken entwickelt, die helfen, das skizzierte Analyseinteresse zu konkretisieren. Das Datenmaterial wird daraufhin befragt,

- wie sich die Beteiligten einer Situation aufeinander (nicht) beziehen,
- wie sie sich gegenseitig (nicht) ansprechen,
- wie sie darauf (nicht) reagieren,
- welche Situationsdeutungen dabei aufgerufen werden,
- welche normativen Horizonte beansprucht werden
- und wie sich Personen in diesen Horizonten zueinander
- sowie auch zu der Sache des Unterrichts – im Fallbeispiel weiter unten etwa das Spiel Brennball – in ein Verhältnis setzen.

Methodisch empfiehlt sich – ähnlich wie in der Rahmenanalyse – ein Vorgehen nah am laufenden Videobild. Nach einer ersten Sequenzierung werden für relevante Ausschnitte die sequenziellen Verkettungen sowie simultanen Verläufe wechselseitiger Bezugnahmen kleinteilig nachgezeichnet, um dann durch Vergleich und Kontrastierung mit anderen Ausschnitten und Fällen typische Muster und Logiken zu rekonstruieren. Für die videografische Sportunterrichtsforschung erscheint es sinnvoll, den sprachzentrierten und auf direkte Interaktion fokussierten Blick vieler Adressierungsanalysen aufzugeben und auch Verhältnis- und Differenzsetzungen über Blicke, Gesten, Körperhaltungen, Bewegungsperformanzen, Positionen im Raum und den Umgang mit bestimmten Dingen zu berücksichtigen, die sich in der Sporthalle ebenso im kopräsenten Nebeneinander vollziehen. So kann praktisches Wissen in Bezug auf die Komplexität und Vielschichtigkeit der kollektiven Hervorbringung *unterrichtsbezogener subjektiver Positionierungen* analysiert werden.

5.2 Blick auf das Beispiel

Ausgehend von den genannten Leitfragen fällt am Beispiel auf, dass alle Schüler*innen zuerst kollektiv mit einer Sonderregel für das nachfolgende Brennballspiel angesprochen werden, bevor Tobi und Lea ohne weitere Einführung oder Begründung nochmals eine gesonderte Möglichkeit eröffnet wird. Die eingeführten Möglichkeiten nehmen Differenzierungen

im Sinne absteigender Anforderungen der zu erklimmenden Hindernisse vor (hoher Kasten > niedriger Kasten > auf dem Boden liegende Fliese) und werden im ersten Fall explizit mit unterschiedlichen, von der Lehrperson wertend beobachteten Leistungsvermögen begründet: Sie hat gesehen, dass es manche Kinder schon auf den hohen Kasten schaffen, während andere einen kleinen Kasten brauchen. Dadurch, dass Tobi und Lea, nachdem zuvor *alle* angesprochen waren, scheinbar selbstverständlich – weil keine Begründung oder Erklärung benötigend – noch einmal gesonderte Möglichkeiten eröffnet bekommen, werden sie in dieser Szene nicht nur aus dem Klassenkollektiv hervorgehoben, sondern auch außerhalb des Korridors einer ‚normalen‘, weil von allen erwartbaren, Leistungsfähigkeit positioniert. Frei nach dem Motto: Der große Kasten ist toll, auf den kleinen sollten es aber alle schaffen – außer eben Tobi und Lea. Hier deuten sich also Positionierungen an, die eng an ‚normale‘ und abweichende *Leistungs- bzw. Fähigkeitskonstruktionen* geknüpft sind.

Die weitere Analyse könnte hiervon ausgehend Tobi und Lea durch den Stundenverlauf folgen. Sie könnte fragen, ob sie erneut *besondernd* adressiert werden, ob dies beide gleichermaßen betrifft – Lea entscheidet sich ja für die Fliese, Tobi nicht –, zu welchen Gelegenheiten dies geschieht, auf welche Weise etwaige Adressierungen erfolgen und auf welche Arten die Mitschüler*innen mit ihnen interagieren. Jenseits sprachlicher Bezugnahmen erscheint besonders der Umgang mit der Fliese und den anderen Hindernissen beachtenswert. Da die Szene das Thema der Leistungs- bzw. Fähigkeitskonstruktionen aufwirft, könnten Situationen des Lobens und Mahnens, Prämierens und Sanktionierens, des Helfens und Unterstützens, die Handhabung von Regelübertreten und kompetitiver Spielmomente sowie generell Formen und Ausprägungen der Spielteilnahme interessant sein. So würden erste Schritte in Richtung der Rekonstruktion eines *praktischen Positionierungswissens* unternommen, das sich auf die – zunächst fallspezifische – Matrix impliziter, von den Beteiligten gemeinsam konstituierter Normen, Annahmen und Verständnisse darüber bezieht, welche Teilnehmer*innenpositionen welchen Lernenden prinzipiell offenstehen und welche Handlungsweisen, Beteiligungen und Leistungen in diesem Zusammenhang erforderlich, erwartbar, selbstverständlich oder überraschend bis undenkbar sind. Perspektivisch könnten Aussagen etwa darüber möglich werden, nach welchen Logiken Spiele im Grundschulsportunterricht gespielt werden und wer sich darin auf welche Weise als Subjekt erfahren und erlernen kann.

6 Orientierungsanalyse

Die Orientierungsanalyse interessiert sich insbesondere dafür, wie soziale Praxis als sinnhafte Praxis kollektiv hervorgebracht wird, welche Wissensbestände die Hervorbringung von spezifischen Praktiken orientieren und inwiefern dieses Orientierungswissen in konjunktive Erfahrungsräume eingebettet ist. Zentrale methodologische Konzepte sind die Leitdifferenz von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt bzw. von theoretischem und atheoretischem Wissen (Bohnsack, 2017). Eine Rekonstruktion sportunterrichtlicher Orientierungen zielt auf das praktische Wissen, das sich in Interaktionen als kollektiv geteiltes *konjunktives Erfahrungswissen dokumentiert*. Für die Analyse videografiertes Unterrichtsstunden recurriert die Orientierungsanalyse – neben den ‚klassischen‘ Zugriffen entlang der sequenziellen Konversations- und Diskursanalyse – auf interaktionsanalytische Methodologien, die stärker die Synchronizität, Simultaneität und Multimodalität unterrichtlicher Praxis berücksichtigen (Asbrand & Martens, 2018).

6.1 Methodologie

Die Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Mannheim, 1980; Bohnsack, 2017) konzeptualisieren die Praxis im Sportunterricht als einen interaktiven Erfahrungsraum, der handlungspraktisch durch *Orientierungen auf zwei Ebenen* aufgespannt wird: die Ebene eines theoretischen und mitteilbaren Wissens im Sinne feldspezifischer Regeln sowie Norm- und Rollenerwartungen (der Schule, des außerschulischen Sports, der Peers, der Profession etc.) sowie die Ebene atheoretischer Wissensbestände, die aus früheren Sinnzusammenhängen des Sportunterrichts wie auch aus anderen Erfahrungsräumen (Schule, außerschulischer Sport, Peers, Profession etc.) Eingang erhalten. Menschen, die durch ein konjunktives Erfahrungswissen verbunden sind, müssen nicht permanent kommunikativ klären, was sie wie und warum tun – sie verstehen einander implizit. Eine Rekonstruktion sportunterrichtlicher Orientierungen zielt insbesondere auf diesen konjunktiven Bereich von Erfahrungen und versucht ihn auf der Ebene des Dokumentsinns mehrdimensional empirisch zu fassen. In der Analyse werden Erfahrungsräume (zumindest prinzipiell) im Plural gedacht und als differenzierte generative Strukturen kollektiver Orientierungen herausgearbeitet.

Die Verflechtung der Wissensbestände, auf die in der Praxis zurückgegriffen werden kann, wird mit der Mehrdimensionalität von Erfahrungs-

räumen (Bohnsack, 2017) metatheoretisch sehr komplex konzipiert. So ist die dokumentarische Rekonstruktion von Orientierungswissen (idealtypisch) eine *Mehrebenenanalyse*, was sich in der (idealtypischen) methodischen Verfahrensweise entlang formulierender, sinngenetisch-reflektierender und soziogenetischer Interpretation widerspiegelt: Die formulierende Interpretation hebt auf den Orientierungsinhalt ab, also auf die commonsense-Konstruktionen der Praxis. Diese können als Orientierungsschemata sowohl sprachlich verfasst sein, zum Beispiel ein angekündigtes Unterrichtsthema, als auch nonverbal, beispielsweise eine räumliche Anordnung. Die sinngenetische Interpretation zielt auf den *modus operandi* von Praxis. Die soziogenetische Interpretation erschließt schließlich die (mehrdimensionale) soziale Lagerung des (kollektiv geteilten) praktischen Wissens. Klassischerweise geschieht dies – die dokumentarische Methode entstammt der Freizeit- und Jugendforschung – entlang von Biografie- und/oder Milieuwissensbeständen. In der Unterrichtsforschung werden zunehmend weitere soziale Strukturen berücksichtigt, z. B. Organisation oder Profession.

Für eine Orientierungsanalyse von sportunterrichtlicher Praxis rückt die sinngenetische Interpretation in den Fokus, die danach fragt, welche Themen im Unterricht wie *kollektiv* hervorgebracht, bearbeitet, modifiziert und konkludiert werden.

6.2 Blick auf das Beispiel

In der Beispielsequenz fokussiert die Orientierungsanalyse sowohl diskursiv die sequenzielle Hervorbringung des Gesprächs als auch nonverbal die simultanen Aktionen im Gesprächskreis. Mit Blick auf den immanenten Sinngehalt der Gespräche werden auf der Ebene des theoretischen Wissens die Orientierungsschemata der Festlegung („Du darfst aussuchen“) und des Gehalts von Regeln deutlich („Wenn ich trommle, musst du“). Die Orientierungsschemata zeigen allen Anwesenden insofern den normativen Horizont des Brennballspiels auf, als dass Regeln wesentlich zur Bestimmung des Spiels gehören und sich die Beteiligten im Spielen an Regeln (wenn auch an unterschiedliche) zu halten haben. Auf der Ebene des Dokumentsinns und des atheoretischen Wissens interessiert die Art und Weise der Hervorbringung, also das praktische Wissen, welches diesen Gesprächskreis orientiert. Auf dieser Ebene sind es Fragen danach, wie die Sonderregel eingeführt wird und wie daran diskursiv Anschluss genommen wird. Aber auch Fragen danach, auf welchen interaktiven Erfahrungsraum die Semantik der Besprechung verweist: Wie ist die Sonderregel

ausgestaltet und wie ist die Ankündigung bzw. Einführung sowie der Geltungsbereich dieser Sonderregel? Anhand des Fallbeispiels lässt sich herausarbeiten, dass sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen ein praktisches Wissen darüber teilen, dass Könnens-Unterschiede zwischen den Schüler*innen mit verschiedenen Partizipationsformen am Unterricht einhergehen. Sonderbehandlungen sind Teil des konjunktiven Erfahrungsraums Sportunterricht, die zugleich mit einer kommunikativen Klärung über die Abweichung vom Normalfall des Brennball-Spiels einhergehen. Im Sitzkreis deutet sich bereits an, dass es im Spiel auf der Ebene des praktischen Wissens um die Einnahme von Sonderrollen im Kontext eines spezifisch gespielten Brennballspiels geht, bei dem alle – trotz oder wegen ihrer Könnens-Unterschiede – mitspielen können.

7 Schlussbetrachtung

Wir haben gefragt, wie sich praktisches Wissen des Sportunterrichts rekonstruieren lässt und dafür drei gleichermaßen ähnliche wie spezifische Forschungsansätze nebeneinandergestellt. Deutlich wird, dass es allen Ansätzen aufgrund ihrer grundlagentheoretischen Nähe zunächst um eine Entfaltung der Komplexität von sozialer Praxis geht. Verbindendes Ziel ist es, einem Wissen nachzuspüren, das dem Akteur*innen- wie Forscher*innen-Bewusstsein i. d. R. zunächst unzugänglich ist und das methodisch in einem Modus des Entdeckens von Relationen innerhalb der Praxis rekonstruiert wird. Die Ansätze eint, dass sie im Vergleich zu ‚klassisch‘ subjektzentrierten Ansätzen der Bildungsforschung zunächst neue Perspektiven auf Lehren, Lernen und Bildung eröffnen, die an den praktischen Verflechtungen und dem kollektiven Unbewussten der Unterrichtspraxis ansetzen.

Zentrale Unterschiede – und damit auch spezifische Möglichkeiten – deuten sich anhand der mit der jeweiligen methodologischen Perspektivierung verbundenen Gegenstandskonzeptualisierung an, d. h. mit Blick darauf, wie Unterricht allgemein und die Thematisierung von Sonderregeln im Besonderen im Fallbeispiel spezifisch scharf gestellt werden. Fokussiert die Rahmenanalyse die kompetente, interaktive (Re-)Produktion sozialer Ordnung, hebt die Positionierungsanalyse auf die den (Sprech-)Praktiken inhärenten, subjektivierenden Verhältnissetzungen ab. Die Orientierungsanalyse wiederum nimmt die konjunktive Dimension des praktischen Wissens in den Blick – sowohl hinsichtlich dessen Performanz als auch dessen sozialer Lagerung in vor- und außerunterrichtlichen Erfahrungsräumen.

Der angestellte Vergleich sensibilisiert dafür, dass das (betrachtete) Wissen im Unterricht an verschiedene soziale Phänomene gebunden ist bzw. durch die Forschungsperspektive aktiv gebunden wird. So liegt die Kunst der Erforschung praktischen Wissens vielleicht darin, wie unterrichtliche Phänomene als soziale Phänomene stringent auf Wissensebene theoretisch und methodisch zu erfassen und auch durch das Soziale zu erklären sind.

Literatur

- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Goffman, E. (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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.
- Kraus, A., Budde, J., Hietze, M.C. & Wulf, C. (Hrsg.). (2017). *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A.S. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der "Anerkennung". *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235.
- Rode, D. (2020). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rode, D., Schiller, D., Wolff, D. & Zander, B. (in Vorb.). *Perspektiven praxistheoretischer Sportunterrichtsforschung*. Hamburg: Feldhaus.

- Schiller, D. (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht. Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: 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.
- Serwe-Pandrick, E., Wolff, D. & Frei, P. (2019). (Inter-)aktion in der Sporthalle – Empirie zur Praxis der Reflexion. In K. Verrière & L. Schäfer (Hrsg.), *Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht* (S. 165–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Willems, H. (1997). *Rahmen und Habitus: Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (2), 5–30.

