

Mummelthey, Samira

Leistung, Körper, Differenz im Sportunterricht. Erste Ergebnisse einer praxistheoretischen Diskursethnographie

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 39-54



Quellenangabe/ Reference:

Mummelthey, Samira: Leistung, Körper, Differenz im Sportunterricht. Erste Ergebnisse einer praxistheoretischen Diskursethnographie - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 39-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290735 - DOI: 10.25656/01:29073; 10.35468/6076-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290735>

<https://doi.org/10.25656/01:29073>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Samira Mummelthey

Leistung, Körper, Differenz im Sportunterricht. Erste Ergebnisse einer praxistheoretischen Diskursethnographie

Abstract

Anschließend an Arbeiten die schulfachspezifisch, schulfachunspezifisch sowie für bestimmte Unterrichtsformate Leistungskonstruktionen herausgearbeitet haben, zeigt dieser Beitrag erste Ergebnisse einer diskursethnographischen Studie zu Konstruktionen von Leistung als Differenzordnung im Sportunterricht auf. Leistung wird dabei als in Praktiken des Wertens und Bewertens hergestellt verstanden. Anhand ausgewählter Sequenzen aus Beobachtungen im gymnasialen Sportunterricht wird gezeigt, wie Artefakte als bedeutende Akteure in Praktiken der Wertung und Bewertung machtvoll einspielen und wie Konstruktionen von Leistung mit der Norm der Chancengleichheit relativiert werden. Erkennbar wird zudem, wie eine Verschränkung dieser beiden Aspekte eine Vergleichbarkeit als unterschiedlich wahrgenommener Körper für die Benotung garantieren soll.

Keywords: Differenz, Leistung, Sportunterricht, Ethnographie, Praxistheorie

1 Einleitung

In diesem Beitrag stelle ich erste Ergebnisse aus meiner Promotionsstudie zu Praktiken des Wertens und Bewertens im Sportunterricht und daraus hervorgehenden Konstruktionen von Leistung vor.¹ Schulische Leistung entfaltet zertifiziert in Form von Zeugnissen eine hohe Relevanz für die Möglichkeiten der weiteren Lebensgestaltung (vgl. Nicolae u. a. 2019) und kann als zentrale Differenz-Währung von Schule verstanden werden, in die auch andere Differenzierungen konvertiert werden können (vgl. Herzmann & Rabenstein 2020).

Leistungskonstruktionen lassen sich dementsprechend als machtvolle Praktiken der Differenzierungen verstehen, die etwas als unterschiedlich hervorbringen. In diesem Beitrag fokussiere ich Leistungskonstruktionen im Sportunterricht. Die-

1 Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1917 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

sen fasse ich als ein Feld, in dem soziale Differenz in verschiedenen Situationen und Interaktionen aktualisiert und damit (re-)produziert wird (vgl. Budde u. a. 2015). Eine Besonderheit von Sportunterricht gegenüber anderen Unterrichtsfächern verstehe ich für diesen Beitrag darin, dass er sich, auch wenn unterrichtliche Praktiken immer als körperlich zu vollziehende Praktiken gedacht werden müssen (vgl. Langer u. a. 2010), durch körperliche Performanz als zentralen Modus der Teilnahme auszeichnet. Bewegungen/körperliche Performance sind hier expliziter Gegenstand von Wertungen und Bewertungen und damit zusammenhängenden Konstruktionen sportunterrichtlicher Leistung.

Im Sinne eines Zwischenstandes meiner Analysen fokussiere ich im Folgenden darauf, anhand ausgewählter Sequenzen der Teilnehmenden Beobachtung zu zeigen, wie Leistung in Praktiken des Wertens und Bewertens konstruiert wird, wie sportunterrichtliche Artefakte in diese Konstruktion involviert sind und inwiefern darin differenzierend auf Körper und Bewegung Bezug genommen wird. Zudem wird verdeutlicht, wie im Zuge von Leistungskonstruktionen an einer Vergleichbarkeit der Schüler*innen vor dem Hintergrund der schulischen Norm der Chancengleichheit gearbeitet wird.

Dazu werde ich zunächst kurz auf den Stand sportpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher bzw. ethnographischer Forschung zu Leistungs- und Differenzkonstruktionen im (Sport-)Unterricht eingehen (2). Anschließend werde ich mein Verständnis von Leistung als Ergebnis von Praktiken des Wertens und Bewertens ausführen (3) und einen Einblick in die methodologische Anlage meiner Studie als Diskursethnographie geben (4). Nach der Darstellung erster Ergebnisse (5) werde ich eine kurze Zusammenfassung meiner Überlegungen vornehmen und einen Ausblick in Bezug auf mögliche Anschlussüberlegungen geben (6).

2 Forschungsstand und Kontextualisierung

In den Erziehungswissenschaften sowie der Schul- und Unterrichtsforschung werden aktuell viele Einzelbefunde zu Differenzkonstruktionen in Bezug auf unterschiedliche Schulformen, Fächer oder didaktische Ausrichtungen generiert (vgl. Herzmann & Rabenstein 2020). Der Begriff der Differenz wird dabei unterschiedlich verstanden und es werden verschiedene Differenzkonstruktionen in den Fokus gerückt (vgl. Fritzsche & Tervooren 2012). Studien wie die von Rose und Gerkmann (2016) fragen beispielsweise ohne vorherige Fokussierung auf eine spezifische Kategorie „nach Prozessen der Differenzproduktion in der Schule und ihrer Beobachtbarkeit“ (Rose & Gerkmann 2016, 191). Andere Studien beschäftigen sich unter einem spezifischen Fokus mit Differenz. Eine größere Rolle nimmt dabei Forschung zu Inklusion/Förderbedarf ein. Ein Beispiel für eine solche Arbeit stammt von Thorsten Merl (2019), der Zuschreibungen von

(Un-)Fähigkeit bei Schüler*innen mit und ohne zugeschriebenem Förderbedarf im inklusiven Unterricht analysiert. Wie in der Unterrichtsforschung im Allgemeinen wird auch in der Forschung zu Differenz im Sportunterricht dem inklusiven Unterricht viel Aufmerksamkeit gewidmet. Eine neuere Studie dazu stammt von Schiller u. a. (2021), die nachvollziehen, wie mit Bestrebungen zur Inklusion im inklusiven Grundschulsportunterricht durch „die Reifizierung von Un-/Fähigkeit“, „die Komplementarität von Handlungsräumen“ sowie die „Verschränkung von Differenz- und Sachkonstruktionen“ (Schiller u. a. 2021, 73) wiederum Ein- und Ausschlüsse bestimmter Schüler*innen einhergehen und Differenzkonstruktionen reproduziert werden. Neben Inklusion ist auch die Persistenz des Hervorhebens von Geschlecht Thema empirischer Arbeiten zu Differenzkonstruktionen im Sportunterricht (vgl. Gramespacher 2008; Gieß-Stüber & Sobiech 2017; Hartnack 2017). Gianna Wilm (2021) verfolgt diesbezüglich etwa die Frage, wie Geschlecht im Sinne eines (Un-)Doing Gender im Sportunterricht aktualisiert wird. Als auffällig stellt die Autorin heraus, dass die Differenzierung nach Geschlecht im Sportunterricht keine Irritation bei den Schüler*innen auslöst und häufig „beiläufig mitvollzogen“ (Wilm 2021, 159) wird.

Der vorliegende Beitrag fokussiert Leistung als spezifische schulische bzw. unterrichtliche Differenzordnung und schließt damit an bestehende Arbeiten der qualitativen und subjektivationstheoretischen Unterrichtsforschung an, die bereits verschiedentlich Konstruktionen von Leistung im Unterricht beschrieben haben. Der Forschungsstand lässt sich dabei gliedern in Arbeiten, die schulfachenspezifisch (vgl. Kalthoff 1996; Zaborowski u. a. 2011; Bräu & Fuhrmann 2015; Kalthoff & Dittrich 2016; Fuhrmann 2017) sowie für bestimmte Schulfächer wie Musik (vgl. Heberle 2019) oder Mathematik (vgl. Gellert & Hümmer 2008; Heberle 2019) oder für bestimmte Unterrichtsformate wie den individualisierten Unterricht (vgl. Rabenstein u. a. 2015) Leistungskonstruktionen im Unterricht herausgearbeitet haben.

Ich verfolge mit der Fokussierung auf Sportunterricht ebenfalls einen schulfachspezifischen Zugang. Die Auffassung, was als Leistung im Fach Sport gelten soll, ist in den letzten Jahrzehnten in der Sportpädagogik immer wieder thematisiert worden. So liegen bereits über einen längeren Zeitraum Beiträge vor, die überblicksartig verschiedene sportdidaktische Leistungsverständnisse nachzeichnen, vergleichen und Vorschläge für die zukünftige Ausrichtung der Leistungsbewertung machen (vgl. Scherler 2000; Tillmann 2001; Balz 2009). Neuere Ansätze, mit denen sich die Sportdidaktik beschäftigt, sind etwa der Entwurf einer Kompetenzorientierung für den Sportunterricht, die Weiterentwicklung eines auf Reflexion ausgelegten Handlungsansatzes und auch die Themen Heterogenität und Inklusion im Sportunterricht (vgl. Wolters & Lüsebrink 2017).

Mit Blick auf empirische Forschungsarbeiten stellen dabei Studien, die Differenzkonstruktionen im inklusiven Sportunterricht in den Blick nehmen und hier mit

der Frage nach (Un-)Fähigkeitszuschreibungen auch Fragen nach Leistung tangieren (vgl. Meier & Ruin 2015; Meier u. a. 2016; Ruin 2017; Schiller u. a. 2021), einen großen Bereich dar. Leistung wird dabei vor allem im Sinne von (un-)passenden, ableistischen Leistungsanforderungen besprochen und auch kritisiert. Eine weitere neuere Studie fokussiert Leistung aus Perspektive der Lehrkräfte und in Bezug auf Herausforderungen bei der Benotung (vgl. Feth 2014). Dabei gerät in erster Linie der Prozess des Differenzierens zwischen als leistungsfähig oder nicht-leistungsfähig kategorisierten Schüler*innen in den Blick. Für den Sportunterricht fehlen demnach Studien, die aus ethnographischer wie praxistheoretischer Perspektive fragen, wie genau etwas als Leistung hervorgebracht wird bzw. wie etwas oder jemand zunächst bewertbar wird, worauf Bewertungen auch abseits von Benotung situativ Bezug nehmen und wie hier differenziert wird.

An die hier aufgeführten empirischen Arbeiten zu Konstruktionen von Leistung als unterrichtliche Differenzordnung anknüpfend, frage ich im Detail für den Sportunterricht danach, wie in welchen diskursiven Praktiken des Wertens und Bewertens welche Konstruktionen von Leistung hergestellt werden und inwiefern darin differenzierend auf Körper und Bewegung Bezug genommen wird. Die Zentrierung auf Leistung als eine insbesondere individualisierende und hierarchisierende Differenzkonstruktion wird hierbei nicht isoliert, sondern in einem sensibilisierenden Sinne für Interdependenzen mit weiteren Differenzierungen offengehalten, wie sich an der Rekonstruktion einer Interdependenz von Leistung und Geschlecht zeigen wird.

3 Theoretische Verortung: Leistung als Ergebnis von Praktiken des (Be-)Wertens

Für die Studie, auf die ich mich in diesem Beitrag beziehe, knüpfe ich an ein praxistheoretisches Verständnis von Leistung als soziale Konstruktion an. Praxistheorie umfasst dabei keine einheitliche Theorierichtung (vgl. Schmidt 2017), sondern verschiedene Ansätze, die Praktiken in ihr Zentrum stellen (vgl. Schäfer 2016). Im Fokus steht dabei die „Sozialität als Praxis“ (Hillebrandt 2014, 7) bzw. die Herstellung sozialer Wirklichkeit. Die verschiedenen Ansätze der Praxistheorien verbindet, dass sie bei der Bearbeitung der Frage nach der Herstellung sozialer Wirklichkeit anstelle von „Bewusstseinsformen, Ideen, Werte[n], Normen, Kommunikation oder Zeichen und Symbolsysteme[n]“ (Schmidt 2017, 337) soziale Praktiken fokussieren. Hillebrandt betont hierzu, dass solche Praktiken nicht nur als Sprechakte, sondern als Verbindung aus „Sprechakten, körperlichen Bewegungen (doings) und einer durch Assoziation zwischen sozialisierten Körpern und materiellen Artefakten ermöglichten Handhabung der Dinge“ (Hillebrandt 2014, 11) zu verstehen sind. Aus praxistheoretischer Perspektive rücken somit in ers-

ter Linie Handlungen von Personen untereinander oder im Zusammenspiel mit Artefakten in den Blick. Aufgabe einer praxistheoretischen Forschung ist es dementsprechend

„die variablen Bedingungen des Vollzugs der Praxis situationsanalytisch zu identifizieren, also das Zusammenkommen und -wirken von sozialisierten Körpern mit materialen Artefakten und Dingen sowie mit diskursiven und symbolischen Formationen zu untersuchen“ (Hillebrandt 2014, 11).

Aufbauend auf Kalthoff, der Leistung als „Ergebnis eines Bewertungsvorgangs“ (1996, 109) konzeptualisiert, schlage ich ergänzend eine analytische Differenzierung in Praktiken des Wertens und Bewertens im Anschluss an bewertungssoziologische Überlegungen vor. Bewertungsvorgänge verstehe ich dabei als Praktiken der Differenzierung. Krüger und Reinhart (2016) nehmen dafür die Unterscheidung John Deweys von Praktiken des Wertens und des Bewertens auf. Werten wird dabei als Wertzuschreibung und Bewerten als Wertabwägung verstanden (vgl. Krüger & Reinhart 2016). Praktiken des Wertens können demnach als solche definiert werden, die etwas zunächst als werthaltig hervorbringen, also Praktiken des „Bewertbarmachens“ von etwas oder jemandem. Bewerten meint Praktiken, die etwas in Verhältnis zueinander oder aber zu gesetzten Normen bringen, also Praktiken des Abwägens von Wert im Vergleich mit gesetzten Normen oder einem anderen bewertbaren Etwas oder Jemanden. Praktiken der Wertzuschreibung bzw. des Wertens bilden dabei insofern die Voraussetzung für Bewertungen, als sie die Kategorien etablieren, mit denen bewertet, klassifiziert und beurteilt werden kann (vgl. Krüger & Reinhart 2016).

So rückt etwa eine Lehrkraft die spezifische Haltung eines Fußes in den Fokus und bringt diese als Wert, sprich als Bezugspunkt für Bewertungen hervor, indem sie sagt: „Achte auf deinen Fuß“. Der Begriff des Bewertens rückt dann anschließend in den Blick, wie – sprich im Modus welcher Vergleiche oder in Relation zu welchen Normen – das als bewertbar Hervorgebrachte gesetzt wird, etwa, wenn die Lehrkraft nachschiebend bemerkt: „Den Fuß so wie ich es vorhin gezeigt habe“, und damit ihre Fußhaltung zum relevanten Vergleichspunkt für die Haltung der Füße der Schüler*innen macht. Eine solche Ausdifferenzierung von Bewertung in Werten und Bewerten ermöglicht, mit dem Begriff des Wertens für Situationen des Sportunterrichts zu sensibilisieren, in denen etwas zuerst bewertbar gemacht, also mit einer spezifischen Relevanz belegt wird.

Zwei Aspekte, auf die ich im Folgenden genauer eingehen möchte, klingen hiermit bereits an: Erstens die Verschränkung von Bewerten und Vergleichen, die sich auch an verschiedenen Stellen meiner Daten zeigt, und zweitens körperliche Vollzüge als Gegenstand sportunterrichtlichen (Be-)Wertens.

Zu der Verschränkung von (Be-)Werten und Vergleichen wird in der Soziologie der Bewertung mehrheitlich der Annahme gefolgt, dass das Beurteilen von Wert

mit Praktiken des Vergleichens einhergeht (vgl. Heintz 2010; Krüger & Reinhart 2016). Ein Vergleich setzt voraus, „dass das zu Vergleichende zuvor ausgewählt“ und dass „die Vergleichskategorien selbst zuvor definiert werden“ (Krüger & Reinhart 2016, 494). In jeder Bewertung müsse somit sowohl dem zu Bewertenden als auch den Bewertungskategorien selbst ein Wert zugeschrieben werden. „Das bewertende Vergleichen und die vorangehende Zuschreibung von Wert sind auf diese Weise unauflöslich aufeinander bezogen“ (Krüger & Reinhart 2016, 494). In meiner Analyse habe ich herausgearbeitet, dass auch dem Erkennen, Messen und Beurteilen von Leistung im Sportunterricht häufig die Annahme gleicher bzw. vergleichbarer Schüler*innen zugrunde liegt. Diese angenommene Gleichheit wird jedoch immer wieder brüchig und bedarf einer stetigen Aktualisierung oder Modifikation, um Bedeutung zu behalten. Darauf werde ich später zurückkommen.

Der bereits genannte zweite Aspekt betrifft körperliche Vollzüge als Gegenstand sportunterrichtlichen (Be-)Wertens. (Be-)Werten vollzieht sich interaktiv als Zusammenspiel verschiedener Akteur*innen (vgl. Nicolae u. a. 2019), die aus praxistheoretischer Perspektive als „körperlich befähigte“ mit „geübten Körpern“ (Schmidt 2017, 338) zu verstehen sind, und „materialen Artefakten und Dingen“ (Hillebrandt 2014, 11).

Im Sportunterricht gerät Körper dabei im Sinne körperlicher Akteur*innen als (be-)wertender Körper und als (be-)werteter Körper in den Blick sowie in Form fachunterrichtsspezifischer körperlicher Vollzüge, wie z. Bsp. Sprinten oder einen Handstand machen, als Gegenstand von Praktiken des (Be-)Wertens. Diese körperlichen Vollzüge können als sportunterrichtliches Äquivalent der Konstruktionen zu lernender Gegenstände im Unterricht verstanden werden. In den von mir durchgeführten Beobachtungen von sportunterrichtlichen Praktiken des (Be-)Wertens geraten neben körperlicher Materialität zudem Artefakte in Form von Bewertungsbögen oder Gerätearrangements als bedeutsam in den Blick.

4 Methodologie: Zur Verbindung von In-situ-Praktiken der Leistungskonstruktion und sportunterrichtsbezogenen Diskursen zu Leistung

Ich verstehe die im Rahmen meiner Promotion durchgeführte Studie als Diskursethnographie. In diesem Sinne wird der Anspruch verfolgt, sowohl In-situ-Praktiken der Leistungskonstruktion als auch Leistungsdiskurse zu Sportunterricht einzubeziehen. Das Datenkorpus der Studie besteht aus Protokollen zweier zweimonatiger Teilnehmenden Beobachtungen (vgl. Breidenstein u. a. 2020) aus dem Sportunterricht eines Gymnasiums, sechs Problemzentrierten Interviews (PZIs) (vgl. Witzel 2000) mit Sportlehrkräften sowie 43 ausgewählten praxisin-

struktiven Beiträgen aus drei Zeitschriften (SportPraxis, Sportpädagogik, Sportunterricht), die sich an Sportlehrkräfte richten. Während die Beobachtung alltägliche Formen der Differenzierung und (Be-)Wertung im Sportunterricht in den Fokus rückt und dabei nicht nur auf Gesprochenes, sondern gerade auch auf körperliche Praktiken und die Materialität sozialer Praxis blickt, lassen sich aus den PZIs und Zeitschriftenbeiträgen normative Orientierungen zu Sportunterricht, Leistung und Benotung rekonstruieren, die im Vollzug des alltäglichen Sportunterrichts unausgesprochen bleiben. Für diesen Beitrag werde ich erste Ergebnisse der Analysen der Teilnehmenden Beobachtung fokussieren und auf die Fragen hin untersuchen, welche Praktiken des (Be-)Wertens sich darin erkennen lassen und was damit für den Sportunterricht als Leistung hervorgebracht wird. Zur Arbeit mit den Daten wurde eine Heuristik in Anlehnung an Langer und Richter (2015) sowie Wrana (2015) erarbeitet, die die zentralen Bezugspunkte Leistung, Werten und Bewerten sowie Körper und deren theoretische Rahmungen analytisch ausformt (vgl. Mummelthey u. a. 2022). Die Analyse der Daten ist dabei als zirkulärer Prozess zu verstehen, bei dem sich die Arbeit an den verschiedenen Daten abgewechselt und gegenseitig sensibilisiert hat.

In der folgenden Darstellung erster Ergebnisse werden zwei Aspekte der Konstruktion von Leistung – die Involvierung von Artefakten in Praktiken des (Be-)Wertens sowie Chancengleichheit als Legitimierungsfolie – beleuchtet.

5 Konstruktionen von Leistung im Sportunterricht – erste Ergebnisse

In den bisherigen Analysen der verschiedenen Daten wurden zwei Aspekte deutlich, die ich im Folgenden anhand der ethnographischen Protokolle eingehender beleuchten möchte. Ich werde zeigen, wie Artefakte als bedeutende Akteure in Praktiken des Wertens und Bewertens mitwirken, indem sie Kriterien der Bewertung sowie die Vergleichsdimension der Schüler*innen bestimmen und damit als wichtige Mitspieler*innen der Konstruktion von Leistung zu verstehen sind. Zudem soll das in den Praktiken des (Be-)Wertens entstehende Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, Chancengleichheit herzustellen bzw. zu erhalten, und dem Umgang mit Schüler*innen(-körpern), denen ein unterschiedliches Mitspielpotenzial zugeschrieben wird, aufgezeigt werden.

Zum ersten Punkt werde ich nun anhand einer Situation aus der Beobachtung des Sportunterrichts rekonstruieren, wie Prüfungsbögen – sprich spezifische, textbasierte Dokumente, die in dem von mir beobachteten Sportunterricht eine Rolle spielen, – in Bewertungspraktiken Bedeutung entfalten. Ich werde zeigen, wie sie die Körper der Schüler*innen koordinieren und dabei Leistung als spezifische sportliche Leistung konstruieren.

Die folgende Beobachtung stammt aus einer Unterrichtsstunde zum Thema Balancieren aus der Sekundarstufe I. Die Schüler*innen haben von der Lehrkraft je ein als „Prüfungszettel“ bezeichnetes Blatt Papier bekommen, auf dem Bewegungen in Form einer Abbildung und eine Skala mit ankreuzbaren Beschreibungen der gesehenen Bewegung zu sehen sind. Die Relevanz des „Prüfungszettels“ wird dadurch herausgestellt, dass die Lehrkraft dazu auffordert, diesen immer bei sich zu behalten, außer wenn die Schüler*innen sich zur Prüfung anmelden möchten. Dann geht der Zettel für die Dauer der Prüfung an die Lehrkraft, die darauf Markierungen vornimmt.

„Jonas, Luca und Felix² teilen sich eine Bank und machen Strecksprünge: Sie reißen auf der Bank stehend die Arme in die Luft, halten sie nach oben gestreckt, hüpfen von der Bank auf die Matte, gehen bei der Landung leicht in die Knie und nehmen die Arme runter, beim Aufrichten gehen die Arme wieder über den Kopf. Die Gruppe organisiert sich auf Vorschlag von Felix neu: Alle stellen sich an einer Seite der Bank an, machen nacheinander eine Standwaage auf der Bank und dann einen Strecksprung von der Bank runter, die anderen Gruppenmitglieder kommentieren die gerade ausführende Person: „falsch rum“, „Bein höher“. Während des Übens ruft Luca mehrmals „oh mann, ich kann es nicht!“. Dann macht er eine weitere Bewegung vom Prüfungszettel, die Standwaage, und fragt Jonas, ob das „gut aussieht“. Jonas schaut ihn an und antwortet, dass das Bein noch höher müsste. Dann kommt Felix mit „Informationen zu den Armen“ beim Strecksprung. Luca macht anschließend wieder die Sprünge vom Beginn und ärgert sich weiter lautstark nach jedem seiner Strecksprünge „oh maaann“, „ich kann es nicht“. Luca geht nach einiger Zeit zu Frau Herring und fragt nochmal nach der Technik des Strecksprungs und kehrt mit „neuen Erkenntnissen“, die er dann ausführt, zu seiner Gruppe zurück. Die anderen versuchen dabei, die von ihm beschriebenen Bewegungen auszuführen. Luca ruft nach Jonas, der schon im Strecksprung geprüft wurde „guck mal meins an!“. Nachdem jetzt alle der Gruppe im Strecksprung geprüft sind, üben die drei Jungen die Standwaage auf dem Boden und auf der Bank und kommentieren gegenseitig die Ausrichtung des Beins.“ (Ku3_2)

Die Interpretation dieser Situation verdeutlicht, wie das als Prüfungszettel bezeichnete Artefakt die Situation mitbestimmt und in die Konstruktion sportunterrichtlicher Leistung involviert ist. Die Situation, die als eine relativ freie Übungsphase gerahmt ist, zeigt sich bei genauerer Betrachtung als stark durch den Aktanten Prüfungszettel präfiguriert, der in Kombination mit der Lehrkraft und den Gerätearrangements spezifische Bewegungen der Schüler*innen nahelegt. Die Prüfungszettel, die alle Schüler*innen bei sich tragen müssen, sind dabei gleichermaßen als Handlungsanweisung und Erinnerung an die zu Prüfenden in Bezug auf das zu Prüfende und die dabei relevant gemachten Wertzuschreibungen zu verstehen. So lässt sich erkennen, dass die Bewegungen und Kommentierungen der Gruppe starke Orientierungen an den auf dem Zettel beschriebenen

2 Namen von Personen, Institutionen und Orten in den Protokollen wurden pseudonymisiert.

Bewegungen aufweisen und einer Bewertungslogik folgen, die eine Beurteilung in Form von Handlungsvorschlägen bzw. Korrekturen vornimmt. Während die Schüler zunächst ohne eine für die Ethnologin erkennbare Reihenfolge auf der Bank Bewegungen ausführen, führt der Vorschlag von Felix zu einem kontrollierteren Bewegen, bei dem geregelt ist, welcher Körper sich wann, wo zu befinden hat und wo die Aufmerksamkeit der jeweiligen Gruppenmitglieder liegen soll. Dabei führt ein Körper eine spezifische Bewegung angelehnt an den Prüfungszettel auf, während die anderen Körper sich außerhalb des dafür erforderlichen Raums befinden und sich zu dem vorführenden Körper ausrichten. Die beobachteten Kommentierungen sind zumeist Korrekturen der Bewegung („Bein höher“, „falsch herum“), die zum einen das Gesehene als noch nicht korrekt ausgeführt markieren und zum anderen darauf verweisen, dass ein eindeutiger Konsens darüber herrscht, wie die Bewegung auszusehen hat.

Diese bewertende Form der Kommentierung, die sich auf eine zentral gesetzte (Prüfungs-)Norm bezieht, die durch den Prüfungszettel immer wieder präsent gemacht werden kann, zeigt sich auch in der Antwort von Jonas auf die Frage von Luca, ob der Sprung „gut aussehe“. Er antwortet nicht mit ja, nein oder ich weiß nicht, sondern mit der direkten Aufforderung, das Bein höher zu nehmen. Durch die Rahmung der Situation im Modus von Üben und Prüfen sowie durch die Antwort von Jonas lässt sich ableiten, dass er die Frage als „gut aussehen“ im Sinne von sieht die Bewegung aus, wie sie gefordert ist, versteht und dementsprechend Veränderungen vorschlägt, die für ein Angleichen der Bewegung an die Vorgabe als dienlich angesehen werden. Auch das Einholen und Präsentieren weiterer Informationen bei der Lehrkraft lässt sich vor dem Hintergrund einer als verpflichtend angesehenen Bewegungsnorm als Handlung deuten, die eine Homogenisierung der Bewegungen der Gruppenmitglieder vorsieht, kombiniert mit der Angleichung an eine Idealbewegung, – wie sie der Prüfungszettel vorgibt. Nachdem die Bewegung von allen Gruppenmitgliedern der Lehrkraft präsentiert und damit als Prüfung zur Aufführung gebracht wurde, verfällt die Notwendigkeit weiterer Vollzüge dieser konkreten Bewegung und die Gruppe geht zu einem anderen Bewegungsablauf über, der ebenfalls von dem Prüfungszettel vorgegeben ist. Die Schüler machen sich in ihrer Interaktion als Gruppe damit gegenseitig zu Prüfungsinstanzen, die eine spezifische Bewegungsausführung überwachen und für ihre Korrektheit sorgen. In wechselnden Konstellationen machen sich die Schüler dabei zu Bewertenden oder Bewertetem. Das Aufrufen und relevant Halten dieser Bewegungsnorm übernehmen dabei nicht nur die Schüler*innen gegenseitig, sondern auch die Prüfungszettel, die in gleicher Anzahl wie die Schüler*innen in das Geschehen involviert sind und potenziell zu jeder Zeit von einem selbst, Mitschüler*innen oder der Lehrkraft zum Vergleich herangezogen werden können.

Als zweiter Aspekt wird nun das in den Praktiken des (Be-)Wertens entstehende Spannungsfeld zwischen dem Anspruch der (Herstellung von) Chancengleichheit und dem Umgang mit als (körperlich) unterschiedlich konstruierten Schüler*innen ausgeführt.

Besonders eindringlich wurde dies im Modus der Teambildung. In den diesbezüglich beobachteten Situationen wurde die binär verstandene Differenzdimension Geschlecht immer wieder relevant gemacht und ein Hervorbringen möglichst geschlechtlich gleichverteilter Teams angestrebt, um ein faires bzw. chancengleiches Spiel zu ermöglichen. Die folgenden Situationen stammen dabei aus der Vorbereitung für verschiedene Mannschaftsspiele. Alle wurden im Unterricht der gleichen Lehrkraft (Frau Herring) beobachtet.

„Es werden erst zwei Jungen und dann zwei Mädchen von der Lehrkraft ausgewählt. Eines der Mädchen soll zwei Mädchenteams und einer der Jungen zwei Jungenteams zusammenstellen. Die jeweils andere Person des gleichen Geschlechts bestimmt dann – Mädchen bei den Mädchenteams, Junge bei den Jungenteams – wer der beiden welches Team bekommt. Bei den Mädchen lässt sich ein Zuteilen á la ‚du hier und du da‘ beobachten. Dann werden jedoch ein paar Entscheidungen mit Buh-Rufen kommentiert, was meine Aufmerksamkeit als Ethnologin weckt. Aus der Jungengruppe lassen sich nun ebenfalls Unstimmigkeiten vernehmen, die jedoch direkter auf zugeschriebene Merkmale einzelner Personen verweisen: „der ist aber schlechter als der“, „wir haben aber dafür den“, „aber der kann nur fangen nicht werfen“. Schließlich haben sich sowohl die Mädchen als auch die Jungen in je zwei Gruppen geteilt. Nachdem in einem Sitzkreis die Regeln rekapituliert und das Spielfeld markiert wurde, weist Frau Herring den Teams Seiten zu, sodass je ein Jungen- und ein Mädchenteam auf einer Seite zu einem großen Team verschmelzen.“ (Ku1_3)

„Dann werden Mannschaften gebildet: Zuerst sollen die Mädchen 1-2 abzählen, dann die Jungen. Die Einsen sind eine Mannschaft und starten als Läufer*innen und die Zweier starten als Fangteam im Feld.“ (Ku1_2)

„Frau Herring fordert sowohl die Jungen als auch die Mädchen auf, sich jeweils auf eine Seite der Bänke zu stellen und dann vier Teams zu bilden. Nach kurzer Zeit grenzen sich zwei bereits vollständige Teams vom Rest der Mädchen ab und schnell finden sich auch die anderen beiden Teams, sodass nach kurzer Zeit vier Mädchenteams sauber aufgeteilt in der Hallenhälfte stehen. Die Jungen finden sich ebenfalls in vier Teams zusammen. Dann bewegen sich alle Teams in die Hallenhälfte, in der die Lehrkraft steht. Frau Herring bestimmt, dass je ein Jungenteam zu einem Mädchenteam gehen soll und legt fest, in welcher Reihenfolge sich die Jungenteams ein Mädchenteam aussuchen dürfen, um dadurch jeweils ein größeres gemischtgeschlechtliches Team zu bilden.“ (Ku3_5)

Leistung wird in den Szenen als vergeschlechtliche Leistungsfähigkeit aufgerufen. Durch das beschriebene Vorgehen der Mannschaftsbildung getrennt nach Jungen und Mädchen stellt die Lehrkraft sicher, dass sich in den beiden finalen Teams je etwa gleichviele Jungen und Mädchen befinden. Bei der Bildung von Gruppen

bzw. Teams gibt Frau Herring somit eine klare Struktur vor, in der die Einteilung passieren soll. Als relevante Unterscheidung für die Einteilung setzt die Lehrkraft die Kategorie Geschlecht, die hier binär als männlich oder weiblich aufgerufen wird. Im Verlauf des Bildens von Mannschaften fordert sie die Klasse auf, sich zunächst geschlechtshomogen in Gruppen zu teilen. Die Schüler*innen werden damit von der Lehrkraft als Mädchen und Jungen angesprochen und als solche kategorisiert. Dabei wird nicht relevant gemacht, welche Mädchen mit welchen Jungen in ein Team kommen, sondern nur, dass in beiden Teams am Ende etwa gleich viele sind. Eine gleiche Anzahl an Personen des jeweiligen Geschlechts verweist dabei auf eine etablierte Strukturierung zur Herstellung „fairer“ Teams, „wodurch implizite Annahmen über körperliche Voraussetzungen ersichtlich werden“ (Wilm 2021, 279) und deutet dabei auf ein vergeschlechtlichtes Verständnis von Leistung im Sport hin, dass in Bezug zu der Orientierungsnorm der Chancengleichheit relevant gemacht wird (vgl. Wilm 2021).

Die Routiniertheit der Einteilung nach Geschlecht sowie das Nicht-Vorhandensein von Protest unterstützen wiederum die angenommene Natürlichkeit der Kategorisierung in Mädchen und Jungen. Zudem ist gerade im Kontext Sport – dabei insbesondere im Leistungssport – Geschlechtertrennung (im Sinne einer dualistischen Geschlechterordnung) omnipräsent und unterstützt die Vorstellung unterschiedlicher Mitspielfähigkeiten für Mädchen und Jungen respektive Männern und Frauen.

Die nächste Szene zeigt eine Situation, in der im Vorhinein keine geschlechtergetrennte oder mit anderen offen kommunizierten Kategorien arbeitende Zusammenstellung der Teams durch die Lehrkraft initiiert wurde.

„Eine Schülerin wird ausgewählt, Teams einzuteilen und eine andere, um sich eins auszusuchen. Das Mannschaftenbildern wird vor allem von einem Team lautstark kommentiert, sie finden die Einteilung „voll unfair“. Während des Spiels kommt Frau Herring zu mir und zeigt sich verwundert. Sie berichtet, dass dieser Zwischenstand sie überrascht, da in dem führenden Team deutlich mehr Mädchen sind und es das „schwächere Team“ sei. Allerdings hätte dieses Team sich abgesprochen und durch Taktik sei es sehr gut möglich, auch als schwächeres Team zu gewinnen, analysiert Frau Herring weiter. Das Spiel ist schließlich zu Ende und „das schwächere Team“ gewinnt. Auch nach der Stunde freut sich Frau Herring immer wieder verwundert über den Ausgang des Spiels und hebt hervor, dass die Mädchen die Jungen geschlagen hätten und es am Absprechen vor Spielbeginn liegt. Auf meine Anmerkung hin, dass es bei dem letzten Spiel ja auch nochmal richtig spannend wurde, sagt sie, dass die Person, die die Teams eingeteilt hat, dass auch sehr reflektiert macht und seine Mitschüler*innen gut kennt und einschätzen kann.“ (Ku1_4)

Hier wird Geschlecht nach der Einteilung in Teams – also während und nach dem Spiel – bezüglich der Gewinnchance als relevante Unterscheidung der Teams hervorgebracht. Dies passiert, indem der Ausgang zugunsten des als

schwächer verstandenen Teams (in dem mehr Mädchen sind) als überraschend hervorgebracht und nach Erklärungen für den Ausgang gesucht wird. Die Bezeichnung der Teams von den einzuteilenden Schüler*innen als „voll unfair“ lässt sich sowohl als eine Markierung der Teams als ungleich als auch als Bewertung des Einteilungsvorgangs und der Personen des Teams verstehen. Als Norm für die Gruppenbildung wird dabei Fairness aufgerufen, die hier im Sinne von Chancengleichheit in Bezug auf den Ausgang des Spiels zu verstehen ist. Mit der Bezeichnung unfair werden die Teams also bezüglich ihrer Gewinnchancen als ungleich bestimmt. Gleichzeitig werden damit die Teammitglieder in ihrem angenommenen Potenzial für das Gewinnen des Spiels kategorisiert. Frau Herring markiert mit ihrer Kommentierung an mich die Teams ebenfalls als ungleich. Die Ungleichheit der Teams führt sie dabei auf die Dimensionen Geschlecht und sportliche Stärke zurück, die wiederum als zusammenhängend hervorgebracht werden. Ihre während und auch nach dem Spiel geäußerte Verwunderung über die Führung des „schwächeren Teams“ dramatisiert die Markierung als unterlegenes Team nochmals.

Im Verlauf des Gesprächs wird die Praktik des Einteilens für den Ausgang des Spiels von Frau Herring relevant gemacht. Hierbei werden eine reflektierte Haltung der einteilenden Person und ein gutes Einschätzen als Wertkategorien für ein gelungenes Einteilen benannt. Das Aufrufen der Fähigkeit des „guten Einschätzens“ stellt die einzuschätzenden Schüler*innen dabei als zu einer bestimmten, –für andere erkennbaren – Leistung fähig dar.

Zusammenfassend konnte anhand der Analyse erstens gezeigt werden, wie Artefakte als Bewegungen synchronisierende und Kommentierungen rahmende Prüfungsbögen als bedeutende Akteure in Praktiken des Wertens und Bewertens machtvoll einspielen, und zweitens, wie die Konstruktionen von Leistung mit der Norm der Chancengleichheit, die sich in Praktiken der Einteilung von Mannschaften zeigt, anhand von vergeschlechtlichen Zuschreibungen erwarteter Leistung relationiert werden.

6 Fazit

Durch die bewertungssoziologisch inspirierte Ausdifferenzierung von Bewertung in Praktiken des Wertens und Bewertens geraten nicht erst Praktiken der Bewertung von etwas in Relation zu bestimmten Normen in den Blick, sondern auch die Hervorbringungen von etwas als bewertbar oder als relevanter Bezugspunkt für die Beurteilung. Sie kann somit dazu beitragen, Praktiken der Leistungskonstruktion auch abseits von Prüfen und Benoten zu identifizieren und zu beschreiben. Die Frage danach, was überhaupt wie situativ bewertbar oder zu einem Orientierungspunkt für Bewertung gemacht wird, rückt in Kombination mit einer

praxistheoretischen Perspektive neben verbalen Aufforderungen der Lehrkraft gerade auch körperliche Performanz und Artefakte als wichtige Akteure von Leistungskonstruktionen in den Blick. Zudem sensibilisieren die theoretischen Überlegungen dazu, die Bedeutung der Herstellung von Vergleichbarkeit stärker in den Blick zu nehmen, die auch für die Konstruktion von Differenz konstitutiv ist (vgl. Riepe 2021).

Die Aspekte, die anhand der Analysen der Beobachtungsprotokolle bezüglich der Rolle von Artefakten in Praktiken der Wertung und Bewertung sowie der Relationierung von Leistungskonstruktionen mit der Norm der Chancengleichheit gewonnen wurden, lassen sich auch mit ersten Ergebnissen aus Interviews und Zeitschriftenbeiträgen anreichern, die bereits an anderer Stelle beschrieben wurden (vgl. Mummelthey u. a. 2022). In den Analysen dieser Datensorten konnte diesbezüglich herausgearbeitet werden, wie Artefakte in Form mathematische Vergleichbarkeit herstellender Formeln Teil von Praktiken des (Be-)Wertens werden und wie eine Relationierung von Leistungskonstruktionen mit der Norm der Chancengleichheit in dem Entwickeln von Strategien einer gerechten, weil objektivierbaren Benotung vorgenommen wird. An dem Beispiel einer solchen Strategie, der Relativleistung, lässt sich dabei zudem eine Verschränkung dieser beiden Aspekte nachvollziehen, indem bestimmte Formeln als Ko-Akteure eine Vergleichbarkeit als unterschiedlich wahrgenommener Körper garantieren sollen (vgl. Mummelthey u. a. 2022). Die Formeln der Relativleistung, aber auch der Prüfungszettel von Frau Herring als Artefakte des Sportunterrichts greifen dabei auf den Körper der Schüler*innen zu und heben spezifische Aspekte als für den Sportunterricht bzw. eine spezifische Disziplin relevant hervor. Gleichzeitig werden dabei standardisierte Bewertungsinstrumente auch als kritisierbar aufgerufen. Weiter zu verfolgen ist, ob sich die aufgeführten Aspekte in weiteren Praktiken des Sportunterrichts rekonstruieren lassen, welche weiteren Differenzierungen neben Geschlecht mit Leistung relationiert werden und welche normativen Annahmen zu Sportunterricht in Bezug auf Leistung aufgerufen werden.

Literatur

- Balz, E. (2009): Fachdidaktische Konzepte *update* oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 33 (1), 25-32.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 49-65.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage. München: UVK.
- Budde, J.; Blasse, N. & Rißler, G. (2015): Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

- Feth, C. (2014): Benotungspraxis von Sportlehrkräften, Dissertation. Bochum, Ruhr Universität [Online]. Online unter: <https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2016/docId/4605> (Abrufdatum: 26.08.2020).
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? In: B. Friebertshäuser; H. Kelle; H. Boller; S. Bollig; C. Huf; A. Langer; M. Ott & S. Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Verlag Barbara Budrich, 25-40. Online unter: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvdf0gp7> (Abrufdatum: 08.02.21).
- Fuhrmann, L. (2017): Peers oder Punkte. In: T. Burger & N. Miceli (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule: Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 273-289.
- Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2), 288-311.
- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2017): Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In: G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.): *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 265-280.
- Gramespacher, E. (2008): Doing Gender im Schulsport. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* (69), 73-84. Online unter: <http://dx.doi.org/10.25595/935> (Abrufdatum: 13.04.2020).
- Hartnack, F. (2017): Doing gender und feeling gender im Sportunterricht: eine leibphänomenologische Ethnografie des spielerischen Zweikämpfens. Göttingen: V&R unipress.
- Heberle, K. (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis: eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Heintz, B. (2010): Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs/Numerical Difference. Toward a Sociology of (Quantitative) Comparisons. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), 162-181. Online unter: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2010-0301> (Abrufdatum: 20.06.23).
- Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2020): Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In: A. Biele-Mefebue; A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-14.
- Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxistheorien: eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum: Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie* 25 (2), 106-124. Online unter: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0202> (Abrufdatum: 16.04.2020).
- Kalthoff, H. & Dittrich, T. (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugnis-Konferenz. In: *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3-4), 459-483.
- Krüger, A. K. & Reinhart, M. (2016): Wert, Werte und (Be)Wertungen. Eine erste begriffs- und prozess-theoretische Sondierung der aktuellen Soziologie der Bewertung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3-4) 485-500. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11609-017-0330-x> (Abrufdatum: 20.06.23).
- Langer, A. & Richter, S. (2015): Disziplin ohne Disziplinierung Zur Diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In: S. Fegter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 211-229.
- Langer, A.; Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2010): Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – eine Einführung. In: A. Langer; S. Richter & B. Friebertshäuser (Hrsg.): *(An)Passungen: Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 9-19.
- Meier, S.; Haut, J. & Ruin, S. (2016): Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (3).

- Meier, S. & Ruin, S. (2015): Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In: S. Meier & S. Ruin (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. Berlin: Logos-Verl., 81-99.
- Merl, T. (2019): *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mummelthey, S.; Rabenstein, K.; Drope, T. & Hunger, I. (2022): Relationen von Leistung und Körper im Sportunterricht. Einblicke in ein diskursethnographisches Forschungsdesign. In: B. Zander; D. Rode; D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie*. Wiesbaden: Springer VS, 385-407.
- Nicolae, S.; Endreß, M.; Berli, O. & Bischur, D. (2019): Soziologie des Wertens und Bewertens: Zur Einführung in die Reihe „Sociology of Valuation and Evaluation“. In: S. Nicolae; M. Endreß; O. Berli & D. Bischur (Hrsg.): *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3-20.
- Rabenstein, K.; Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: J. Budde; N. Blasse & G. Rißler (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, 241-258.
- Riepe, V. (2021): *Choreographien der Homogenisierung: Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16 (2), 191-210. Online unter: <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325> (Abrufdatum: 20.05.2020).
- Ruin, S. (2017): Vielfältige Körper? In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 47 (3), 221-231.
- Schäfer, H. (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag, 9-29.
- Scherler, K.-H. (2000): Messen und Bewerten. In: P. Wolters; H. Ehni; J. Kretschmer; K.-H. Scherler & W. Weichert (Hrsg.): *Didaktik des Schulsports*. Münster: Hofmann Verlag, 167-186.
- Schiller, D.; Rode, D.; Zander, B. & Wolff, D. (2021): Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 67-81.
- Schmidt, R. (2017): Praxistheorie. In: R. Gugutzer; G. Klein & M. Meuser (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie: Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 335-344.
- Tillmann, K.-J. (2001): Leistungsbewertung und Zensurierung im Fach Sport. In: *Pädagogik* (Weinheim) 53 (2), 44-48.
- Wilm, G. (2021): *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht: Eine videobasierte Praxeographie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (1) 1.
- Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2017): Unterrichtsforschung im Kontext aktueller sportdidaktischer Ansätze. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.): *Schulsportforschung: wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen*. Münster: Waxmann, 57-77.
- Wrana, D. (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: F. Schäfer; A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld, Germany: transcript Verlag, 121-144.
- Zaborowski, K. U.; Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorin

Mummelthey, Samira
Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Differenz und Ungleichheit, Praktiken der (Be-)Wertung
und Konstruktionen von Leistung
samira.mummelthey@uni-goettingen.de