

Schiller, Daniel; Zander, Benjamin

## **Synchrone oder simultane Handlungspraxis? Gleichzeitige Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum Sportunterricht**

*Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 125-144. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Schiller, Daniel; Zander, Benjamin: Synchrone oder simultane Handlungspraxis? Gleichzeitige Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum Sportunterricht - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 125-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304438 - DOI: 10.25656/01:30443; 10.35468/6102-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304438>

<https://doi.org/10.25656/01:30443>

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-License: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Daniel Schiller und Benjamin Zander*

## **Synchrone oder simultane Handlungspraxis?** **Gleichzeitige Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum** **Sportunterricht**

### **Zusammenfassung**

Dass Zeitverhältnisse nicht nur für die Konstitution von Unterricht als soziale Praxis, sondern auch für eine Analyse verschiedener Phänomene im Unterricht eine wichtige Rolle spielen, dürfte Forschenden schnell deutlich werden, wenn sie sich z. B. mit der Aufbereitung von Videodaten auseinandersetzen. Gleichzeitige Interaktionen, wie wir sie im Unterricht antreffen, werden im grundlagentheoretischen Diskurs dokumentarischer Unterrichtsforschung sowohl mit den Kategorien der Simultaneität als auch Synchronizität beschrieben. Im Beitrag problematisieren wir auf einer methodologisch-methodischen Ebene die Arbeit mit diesen Kategorien. Angestoßen durch Beobachtungen in der Rekonstruktion von Sportunterricht führen wir die heuristische Strategie der ‚losen Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume ein, welche eine Ko-Präsenz simultaner und synchroner Zeitverhältnisse für die empirische Analyse in Rechnung stellt. Am Beispiel von drei Sequenzen gleichzeitiger Interaktionen beschreiben wir zum einen die Identifizierung unterschiedlicher Interaktionsanteile. Damit skizzieren wir zum anderen, wie Verhältnisse von Gleichzeitigkeit in die je kontingenten Konstitutions- und Vollzugslogiken eines interaktiven Erfahrungsraums eingelassen sind. Wir schließen den Beitrag mit Anschlussperspektiven für eine dokumentarische Unterrichtsforschung verstanden als praxeologische Methodologie.

### **Schlagwörter**

Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode, Sportunterricht, Interaktiver Erfahrungsraum, Gleichzeitigkeit

### **Abstract**

**Synchronous or simultaneous action practice? At the same time**  
**Interactions in the interactive experience space of physical education**

Temporal relations play an important role in the constitution of school lessons as a social practice and for the analysis of various phenomena during school

lessons. This becomes apparent to researchers when they work with video data, for example. At the same time interactions, as observed in lesson practice, are described with the categories of simultaneity and synchronicity within the theoretical discourse of documentary method. In this article, we discuss the methodological challenges associated with the use of these categories. Based on observations in the reconstruction of physical education (PE) classes, we introduce the heuristic strategy of loose coupling of action spaces, which takes into account the co-presence of simultaneous and synchronic temporal relations for empirical analysis. Using three sequences of synchronous interactions as examples, we first describe the identification of different interactional components. At the same time, we outline how relations of simultaneity are embedded in the respective contingent logics of constitution and execution of an interactive space of experience. We conclude by highlighting the potential of the documentary research of lesson practice as a praxeological methodology. This approach emphasizes the importance of understanding how social practices are constituted and how they are related to broader societal and cultural contexts. It also emphasizes the need to examine the complexities of temporal relations in classroom interactions and how they are embedded in the broader dynamics of social practices. Overall, this study offers insights into the methodological challenges associated with the analysis of simultaneous interactions and offers a heuristic strategy for addressing these challenges.

### Keywords

Educational research, Documentary Method, Physical education, Interactive space of experience, Simultaneity

## 1 Einleitung

Die Gleichzeitigkeit von Handlungspraxen rückt mit der Entwicklung video-graphischer Verfahren und dem Rückgriff auf interaktionsanalytische Perspektiven stärker ins Interesse rekonstruktiver Schulforschung (Wagner-Willi 2004). In der dokumentarischen Unterrichtsforschung werden zu ihrer Beschreibung synchrone und simultane Interaktionsverhältnisse unterschieden: Synchrone Interaktionen ereignen sich zwar gleichzeitig, „entstehen und verlaufen“ dabei jedoch „unabhängig voneinander“ (Asbrand & Martens 2018, S. 108). Simultane Interaktionen sind in ihren Äußerungen und ihrer Vollzugslogik hingegen aufeinander bezogen. Ausgehend von eigenen Rekonstruktionen zu kollektiv geteilten Orientierungen im Sportunterricht möchten wir im Beitrag die theoretische Unterscheidung von

Zeitverhältnissen in Hinblick auf deren methodologisch-methodische Ausdeutung problematisieren.<sup>1</sup>

So zeigen sich in der dokumentarischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Datenmaterial gleichzeitige Interaktionen wiederkehrend dahingehend relevant, als dass diese sich zugleich als synchron *und* simultan betrachten ließen: Zum Beispiel, wenn eine Lehrkraft ein Sportspiel betreut, während sie gleichzeitig in ein Lehrer\*in-Schüler\*in-Gespräch involviert ist. Gerade der Zusammenfall von unabhängigen *und* aufeinander bezogenen Aspekten temporär differenter Handlungsräume schien den geteilten Orientierungsrahmen des interaktiven Erfahrungsraums zu strukturieren. Der heuristische Einsatz von Zeitstrukturelementen wie synchron oder simultan – deren Wert zweifelsohne in der Unterscheidbarkeit und damit der Bestimmbarkeit von gleichzeitigen Interaktionen steckt – stellte uns also methodenpraktisch vor die Herausforderung, als dass beide Verhältnisse zugleich beschreibbar waren. Diesem ‚Verhältnis der Verhältnisse‘ widmen wir uns im Beitrag: Wie lassen sich analytisch Interaktionsanteile zugleich als unterscheidbar (entweder-oder) *und* verbunden (sowohl-als-auch) betrachten – wir nennen dieses Verhältnis im Folgenden ‚lose gekoppelt‘<sup>2</sup>.

Da wir sowohl die eigenen probleminduzierenden Interpretationen als auch das skizzierte Problem in der dokumentarischen Unterrichtsforschung verorten, rekapitulieren wir zunächst einige (interaktions-)theoretische Grundlagen unter besonderer Berücksichtigung der Zeitverhältnisse (Kap. 2). Im Anschluss zeigen wir entlang von Beispielsequenzen aus dem Sportunterricht, wie gleichzeitige Interaktionen für die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen bedeutsam werden und sich als lose gekoppelt beschreiben lassen (Kap. 3). Ausgehend davon bemühen wir uns, die damit (auch neu) aufgeworfenen Probleme der Komplexität von Zeitverhältnissen einzufangen, unseren Weg ihrer Bearbeitung einzuordnen und einen Ausblick auf weiterführende methodisch-methodologische Punkte für eine dokumentarische Unterrichtsforschung verstanden als praxeologische Methodologie (Bohnsack 2014) zu geben (Kap. 4).

---

1 An dieser Stelle sei ausdrücklich den Gutachtenden für ihre kritisch-konstruktiven Rückmeldungen zur Erstfassung des Beitrages gedankt.

2 Ralf Bohnsack (2017) nutzt diese Bezeichnung in Anlehnung an Karl Weick (1995), um für organisationale Erfahrungsräume lose gekoppelte Beziehungen zwischen an und für sich stabilen Untereinheiten einer Organisation zu beschreiben. Er weist zugleich darauf hin, dass der Begriff im Diskurs unterschiedlich verstanden wird (Bohnsack 2017, S. 130). Wir gebrauchen ihn hier ausdrücklich zur Verhältnisbeschreibung gleichzeitiger non-linearer Handlungspraxis im interaktiven Erfahrungsraum.

## 2 Dokumentarische Unterrichtsforschung und Gleichzeitigkeit

Im ersten Teil (Abschnitt 2.1) geht es in erster Linie darum, ein Verständnis zur Beforschung von Unterricht als einem interaktiven Erfahrungsraum zu entfalten, in dem sich Handlungspraxis immer wieder auch gleichzeitig ereignet. Wir thematisieren in der Folge methodologische Überlegungen zu Zeitverhältnissen im Unterricht und explizieren zudem die heuristische Figur der ‚losen Kopplung‘ von Handlungsräumen (Abschnitt 2.2).

### 2.1 (Sport-)Unterricht als interaktiven Erfahrungsraum beforschen

Eine theoretische Perspektivierung von Unterricht im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) interessiert sich für das handlungsorientierende Wissen sowie dessen „Verwurzelung“ (Mannheim 2015, S. 73) in der Handlungspraxis selbst und rückt so die konjunktive Dimension, d. h. einen geteilten Erlebniszusammenhang als „existenzieller Hintergrund“ einer Handlungspraxis ins Zentrum (Bohnsack 2017, S. 66). Dieser Hintergrund ist und wird (immer wieder) selbst Bestandteil des Erlebens von Unterricht im Sinne eines *spezifischen* Erfahrungsraumes und generiert erfahrungsraumspezifisches Wissen. Erfahrungsräume haben damit nicht nur eine je eigene inhaltliche Ausrichtung, sondern immer auch eine je eigene Zeitstruktur. Als klassische Erfahrungsräume gelten in der Praxeologischen Wissenssoziologie gesellschaftliche Milieus (z. B. ein Generationszusammenhang). In Erweiterung dazu konzipiert Bohnsack (2017) für die Mikroebene sozialer Praxis den interaktiven Erfahrungsraum, wobei er diesen gerade nicht auf die Ebene des Mikrophänomens reduziert, sondern als lokalen und situierten Sinnzusammenhang in globalere Zusammenhänge eingeflochten betrachtet (ebd., S. 121ff.).

Was es erkenntnistheoretisch bedeutet, Unterricht als interaktiven Erfahrungsraum zu betrachten, bzw. noch allgemeiner, wie die Kategorie des Erfahrungsraums in diesem Zusammenhang ausgelegt werden kann (und soll), sind in der dokumentarischen Unterrichtsforschung kontrovers diskutierte Fragen. Sie beziehen sich insbesondere auf konjunktive Konstellationen im Erfahrungsraum Unterricht oder auf die komplementäre Rollenstruktur schulisch gerahmter Interaktion (z. B. fragen – antworten) und damit immer auch auf eine weitere, mit dem Erfahrungsraum korrespondierende Leitkategorie der Praxeologischen Wissenssoziologie: Der Orientierungsbegriff, der quasi die empirische Wendung des konjunktiven Erfahrungsraums ermöglicht und als Analysekategorie auch in unseren Rekonstruktionen zum Einsatz kam (vgl. Kap. 3), beschreibt die komplexe Sinnstrukturierung von Handlungspraxis zwischen propositionaler und performativer Logik (Bohnsack 2017). Orientierungsschemata als Dokumente der propositionalen Logik verweisen auf die common-sense-Strukturen von Handlungspraxis. Der Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) steht für die performative Logik und verweist

auf den *modus operandi* einer Handlungspraxis. Für den schulisch gerahmten interaktiven Erfahrungsraum Unterricht ist grundagentheoretisch umstritten, wie das Verhältnis von theoretischem und konjunktiven Wissen zu fassen ist. Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) nehmen beispielsweise eine mehrdimensionale Überlagerung von „geteilten und nicht geteilten konjunktiven Erfahrungsräumen“ (S. 136) und damit Wissensbeständen an. Daniel Goldmann (2019) stellt – ebenfalls beispielsweise und zugleich ganz grundsätzlich – die Frage, inwiefern Konjunktion „als Milieuprinzip“ (Absatz 33) eine angemessene Kategorie darstelle, um den Erfahrungsraum Unterricht zu beschreiben. Er sieht die Gefahr, dass auf diese Weise unterrichtliche Komplexität aus dem Blick gerate und diskutiert die Berücksichtigung weiterer Prinzipien der Sozialität, um der „Polylogik“ (Absatz 27) des Erfahrungsraums Unterrichts rekonstruktiv gerecht zu werden.

Über grundagentheoretische Kontroversen hinaus haben sich methodologisch unterschiedliche Zugänge etabliert, um Unterricht dokumentarisch zu beschreiben. Die jeweiligen Akzentuierungen resultieren aus den jeweiligen Fragestellungen und beobachtungsleitenden Prämissen. So stehen beispielsweise bei Tanja Sturm et al. (2020) „dynamische Relationen sozialer Prozesse von Inklusion und Exklusion“ (S. 581) also bestimmte soziale Phänomene *im* Unterricht im Fokus oder bei Martens und Asbrand (z. B. 2021) die Passungsverhältnisse von Lehr- und Lernhabitus und damit Unterricht als schulischer Unterricht. Die jeweiligen Gegenstände und Perspektivierungen korrespondieren in der Folge dann auch mit unterschiedlichen methodologischen Prämissen, die in den vergangenen Jahren ebenfalls Gegenstand von Kontroversen waren (z. B. Asbrand & Martens 2020; Asbrand et al. 2020; Sturm 2020; Goldmann 2019).

Jenseits der Unterschiede zeigen sich – und das gilt im Grunde für rekonstruktive Unterrichtsforschung im Allgemeinen – gewisse Grundannahmen, die auch in unser Verständnis der Beforschung von Unterricht als interaktivem Erfahrungsraum eingeblendet sind: Theoretisch und empirisch lässt sich Unterricht sowohl entlang äußerer Rahmungen und Strukturen als auch entlang konkreter Handlungen betrachten und untersuchen. Eine praxistheoretische Betrachtung, wie wir sie für die Ausdeutung der Kategorie interaktiver Erfahrungsraum favorisieren, ist insofern um Auflösung dieser Gegenüberstellung bemüht, als dass sie zwar die äußeren Rahmungen einer Praxis theoretisch in Rechnung stellt, zugleich aber die Praxis selbst daraufhin befragt, welche Kontexturen in den Wissensordnungen und Praktiken aufgerufen sind bzw. werden. Eine Minimalbestimmung von Unterricht als eine theoretisch bestimmbare und damit unterscheidbare soziale Praxis bieten Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (2018) an: Die räumlich-zeitliche Vorstrukturierung von Unterricht ist zunächst als Ereignis einer absichtsvollen „Weitergabe von Wissen“ (S. 7) konzipiert. Dieser Vermittlungsbezug ist konstitutiv mit der Feststellung bestimmter Leistungen im Sinne von Qualifikationen verknüpft. Auswahl und Organisation des Wissens ereignen sich zunächst

außerhalb von Unterricht und Schule. Und auch die beteiligten Personen in ihren verschiedenen Rollen, Positionen und Funktionen sind in unterschiedlicher Weise auf gesellschaftliche Erwartungen und bestimmte Macht- und Generationenverhältnisse verwiesen (ebd., S. 7ff.). So lässt sich die Kategorie *interaktiver Erfahrungsraum Unterricht* als ein Zusammenkommen von Menschen betrachten, denen qua Eintritt in die Institution Schule eine gesellschaftliche Rolle – Lehrperson; Schüler\*in; ggf. weitere Rollen – zugewiesen sind. Formale und rituelle Anfänge und Enden unterscheiden einen konkreten Unterricht von dem davor und dem danach. Die soziale (An-)Ordnung von Unterrichtsgeschehen konstituiert sich in der kompetenten Interaktion von Partizipanden innerhalb und mit (fach-)spezifischen materiell-räumlichen Arrangements (für das Fach Sport: Wolff 2017). Auch werden routinierte Praktiken und Beteiligungsformen zur Aufführung gebracht (mit Blick auf das Fach Sport z.B. Üben oder Spielen), sodass insgesamt von einem hohen Grad an wissensgebundener Organisiertheit des Unterrichts gesprochen werden kann, die wir zentral für unsere praxeologische Erforschung des interaktiven Erfahrungsraum erachten und die uns in der konkreten Dateninterpretation auch zu einer besonderen Berücksichtigung der Zeitverhältnisse im Unterricht führt.

Zwischenbilanzierend lässt sich festhalten, dass wir den interaktiven Erfahrungsraum Sportunterricht in der Folge als mehrdimensional strukturiert betrachten und seine institutionelle Rahmung berücksichtigen (Zander 2018). Zugleich heben wir – und somit auch die folgenden Darstellungen (vgl. Kap. 3) – zuvorderst auf die Mikroebene unterrichtlicher Praxis ab; schließlich rücken wir Verhältnisse der Gleichzeitigkeit und damit im Grunde eine Strukturdimension interaktiver Sinngense der sozialen Praxis Unterricht in den Fokus (vgl. Abschnitt 2.2). Wir nehmen an, dass die alltägliche Konstitution des interaktiven Erfahrungsraums Unterricht nicht nur an die „Anwesenheit der Beteiligten“ (Bohnsack 2020, S. 46) gebunden ist, sondern v.a. auch an „die gemeinsame Erinnerung des Wie, der Performativität, des *interaktiven* Herstellungsprozesses“ (ebd., Herv. i. Orig.). Dabei geht es insbesondere um die Frage, welcher Rahmen die – immer wieder auch gleichzeitig stattfindenden – Interaktionen umspannt, dass Sportunterricht funktioniert, d.h. *wie* sich der interaktive Erfahrungsraum situativ und transsituativ als gelingende – d.h. nicht einfach endende, abbrechende – Praxis konstituiert, aufrechterhält und modifiziert. Ausgangs- und Fluchtpunkt sind folglich weniger die habitualisierten und in unterrichtliche Praxis ‚importierten‘ Wissensbestände sowie die Bearbeitung der Spannungen gegenüber Normen entlang der Akteur\*innengruppen (Lehr-/Lernhabitus), sondern vielmehr die praktische Hervorbringung unterrichtlicher Praxis. Damit rücken vor- und außerunterrichtliche Erfahrungshintergründe/-räume (zunächst) in den Hintergrund und es wird zu einer Sache der Praxis, inwiefern welches Wissen und welche (Fremd-)Rahmungen relevant gemacht werden.

Die dokumentarische Interpretation der Gleichzeitigkeit von Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum sowie dessen methodologische Problematisierung erfordert nun weitere Vorklärungen zu Zeitverhältnissen im schulischen Unterricht.

## 2.2 Zeitverhältnisse in der Beforschung von Unterricht berücksichtigen

Für die Beforschung unterrichtlicher Praxis ist zunächst und ganz grundsätzlich die Taktung von Schule bzw. von institutionalisierter Bildung interessant. So ist die gesamte Schulkarriere ebenso zeitlich strukturiert wie das Verhältnis von An- und Abwesenheiten oder die Programmatik von Anforderung und Erholung. Im Rahmen diverser Taktungen vollzieht sich auch die mikrologische unterrichtliche Interaktion in gleichermaßen komplexen wie routinierten Zeitverhältnissen. Deren Beschreibung reicht bis in die 1970er zurück. Bereits bei Jürgen Zinnecker (1978) ist die „Ordnung der Zeitstruktur“ eine von fünf Dimensionen der Unterrichtsordnung (S. 101ff.). Die zeitliche Dauer zwischen formalem Anfang und Ende ist standardisiert (oft 45, 60 oder 90 Minuten). Praktiken und Handlungsstränge erfolgen dabei dauerhaft gleichzeitig, beispielsweise werden von Schüler\*innen meist doppelte Anforderungsstrukturen (Schule; Peers) bearbeitet (z. B. Breidenstein 2006).

Für die videobasierte dokumentarische Interpretation schulischer Praktiken sind Zeitverhältnisse nicht nur empirischer Gegenstand, sondern analyseleitend, schließlich ist die Zeitstruktur eingeflochten in das Datenmaterial.<sup>3</sup> Das videografische Potenzial zur Analyse von gleichzeitigen Interaktionsaspekten sozialer Wirklichkeit beginnt dabei im Grunde mit Kritik an einer einseitigen Zentrierung von Sequenzialität in der rekonstruktiven Sozialforschung: Konstatieren Martina Leber und Ulrich Oevermann 1994 eine „tatsächliche sequentielle Strukturiertheit aller sozialen, psychischen und kulturellen Phänomene, Gegenstände und Ereignisse“ (S. 386, zit n. Wagner-Willi 2004, S. 51) markiert Monika Wagner-Willi (2004) den blinden Fleck einer solchen Zuspitzung:

„Diese Perspektive auf die soziale Wirklichkeit als eine lediglich sequenziell, im zeitlichen Nacheinander, strukturierte übersieht jedoch einen weiteren, ganz wesentlichen Modus der Strukturierung, der in unterschiedlicher Ausprägung die soziale Wirklichkeit bestimmt, und zwar denjenigen der Simultaneität“ (S. 51).

Mit der Beachtung der Simultaneität rückt Wagner-Willi (2004) nicht nur das körperliche und räumlich-materielle Arrangement sozialer Situationen in den

3 In Anlehnung an habitustheoretische Überlegungen von Julia Sotzek (2020, S. 166) lässt sich dieser Gedanke auch so formulieren, dass Konstitution und Vollzug unterrichtlicher Praxis immer auch deren Zeiten – und damit auch Zeitverhältnisse *zwischen* Interaktionen – mit hervorbringen. Sowohl die Zeitstruktur als auch der gekonnte Umgang mit oder innerhalb dieser Zeitstruktur kann daher als Strukturaspekt kollektiv geteilter Orientierungen angenommen werden.



Fokus der Beschreibung sozialer Praxis, sondern betont und differenziert zugleich die „Verschränkung“ beider Zeitverhältnisse:

„Dieser Strukturierungsmodus enthält situationsspezifisch unterschiedliche Ausprägungen. Hierbei ist zwischen verschiedenen Ebenen zu unterscheiden: a) die soziale Situation, b) die soziale Interaktion und c) das individuelle Agieren (vgl. Goffman 1981)“ (S. 51).

Eine ‚gleiche‘ soziale Situation kann in zahlreiche soziale Interaktionen zerfallen, die nebeneinander laufen. Sie können aber auch zusammenfallen. Diese beiden Spielarten gleichzeitiger Handlungsstränge werden bei Asbrand und Martens (2018, S. 104ff.) mit den Begriffen synchron und simultan unterschieden:

„Sequenzielle Simultaneität“ (ebd., S. 48f.) bedeutet, dass simultane, also gleichzeitige und aufeinander bezogene Äußerungs- oder Ereigniskonstellationen nicht nur einen rein situativen Charakter haben, sondern im zeitlichen Verlauf sich entwickeln oder aufeinander folgen. Das Konzept der ‚simultanen Sequenzialität‘ oder auch der ‚Polysequenzialität‘ (Dinkelaker 2010, S. 91) beschreibt dazu ergänzend, dass häufig synchron ‚mehrere Äußerungsverkettungen auf[treten], die jeweils eigene Strukturen ausbilden und nur partiell miteinander verbunden sind‘ (Dinkelaker und Herrle 2008, S. 50, Hervorh. i. O.; vgl. auch Dinkelaker 2010)“ (Asbrand & Martens 2018, S. 108f.).

Das Zitat bringt das empirische und methodologische ‚Problem‘ von Zeitverhältnissen zum Ausdruck: Gleichzeitige Interaktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl „jeweils eigene Strukturen“ ausbilden als auch „partiell miteinander“ verbunden sind, wobei die Unterscheidung in synchron und simultan im Zuge sequenzieller Interpretation zu berücksichtigen ist. So ist es auch bei der Entwicklung von Lesarten zu kollektiv geteilten Orientierungen im Sportunterricht, wie wir sie in unserem Projekt am Schreibtisch produzierten, im Austausch miteinander prüften und zusammen weitergedacht haben. Ohne hier einen vertieften Einblick in die Interpretationsarbeit<sup>4</sup> zu geben, ist an dieser Stelle für ein Verständnis des Problems wichtig zu betonen, dass wir mit unserem Forschungsinteresse gerade den interaktiven Erfahrungsraum in seiner die Akteur\*innen kollektiv verbindenden Ausrichtung beforscht haben. So interessierte uns, was den Unterricht in seiner komplexen Organisiertheit auf Ebene der Orientierungsrahmen zusammenhält, auch wenn der Unterricht in seiner Handlungspraxis auf den ersten Blick sehr verschiedene Praktiken enthält. Zur Bearbeitung des Problems der Analyse von Zeitverhältnissen am Datenmaterial bzw. zur Auslegung der Verhältnisse Synchronizität und Simultaneität entschieden wir uns, deren komplexe

<sup>4</sup> Bezogen auf eine dokumentarische Interpretationsarbeit ist hier anzumerken, dass eine Rekonstruktion von Orientierungen durch fallinterne und fallexterne Vergleiche erfolgt, was immer eine Interpretation mehrerer Passagen/Sequenzen voraussetzt und damit grundsätzlich auch eine zeitbezogene Differenziertheit in der Aufbereitung der Daten und in der Untersuchung des Gegenstandsbereichs einfordert.

Verhältnisse wiederum mit der heuristischen Figur der ‚losen Kopplung‘ von Handlungsräumen methodologisch in den Griff zu bekommen, d. h. methodisch kontrolliert zu beschreiben.

Vom Handlungsraum<sup>5</sup> als eine Unterkategorie des interaktiven Erfahrungsraums sprechen wir, da die – im Folgenden beispielhaft angeführten – Analysen zeigen, dass es sich einerseits um sachlich, sozial und zeitlich begrenzte – genauer: empirisch begrenzbar – Interaktionskonstellationen handelt, die andererseits in sequenzieller Hinsicht wiederkehrende Elemente einer Unterrichtsstunde darstellen. Von ‚loser Kopplung‘ (vgl. auch Fußnote 2) sprechen wir, weil gleichzeitig identifizierbare Handlungsräume zugleich in simultanem und synchronem Verhältnis zueinander stehen können. Mit der heuristischen Figur lässt sich Orientierungswissen des je Eigenen eines Handlungsraums als auch das Verbindende, von gleichzeitigen Interaktionen systematisch, d. h. als grundlegende Strukturdimension – und damit auch wesentliche Komponente eines kollektiven Orientierungsrahmens – betrachten und beschreiben.

### 3 Gleichzeitige Interaktionen im kollektiven Orientierungsrahmen

Die Strategie – und damit in gewisser Weise auch den Befund – einer ‚losen Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume möchten wir nun an Interpretationen zeigen, die auf zwei Fallrekonstruktionen<sup>6</sup> zum Sportunterricht in der Grundschule basieren. Zunächst führen wir in Datenmaterial und -analysen (Abschnitt 3.1) ein. Anschließend arbeiten wir heraus, inwiefern die Figur der ‚losen Kopplung‘ einen Türöffner darstellen kann, einen jeweils konsistenten Orientierungsrahmen zu abduzieren, der vermeintlich divergente oder sogar in Teilen oppositionelle Anteile umspannt und immer wieder zusammenführt (Abschnitt 3.2).

5 Wir gebrauchen den Terminus Handlungsraum für handlungspraktisch abgrenzbare Interaktionseinheiten innerhalb des sich sequenziell prozessierenden und durch formalen Beginn und Ende gerahmten interaktiven Erfahrungsraum. Er ist insofern dem Episoden-Begriff von Niklas Luhmann (2002) ähnlich, als dass mindestens zwei Beteiligte notwendig sind und als dass die Interaktion funktional charakterisiert ist (d. h. im Sinne der Bearbeitung von Kontingenz). Damit ist der Handlungsraum als sinnhaftes Interaktionsereignis abgrenzbar von anderen Handlungstheorien. In der Dokumentarischen Methode stellen Anschlusspropositionen/Transpositionen sowie (Zwischen-)Konklusionen Marker dar, um Beginn und Ende von (gleichzeitigen) Handlungsräumen zu identifizieren.

6 Hintergrund ist ein Projekt, das mit Sekundäranalysen videografischer Daten praxistheoretische Forschungsperspektiven für die Sportunterrichtsforschung fruchtbar machen möchte. In den hier betrachteten Fällen handelt es sich jeweils um eine Unterrichtsstunde in der Jahrgangsstufe Vier, die ursprünglich daraufhin befragt wurde, wie sie sich in der Verflechtung von Sozial- und Sachdimension konstituiert und prozessiert (z. B. Schiller et al. 2021; Schiller & Zander 2023). Der erste Fall entstammt dem Portal hilde-online (<https://hildata.uni-hildesheim.de/detail/2589>). Der zweite Fall entstammt dem Korpus des BMBF-geförderten Projekts „Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht“ unter Leitung von Prof. Dr. Jan Erhorn.

### 3.1 Einführung in die Interpretationen

Konkret nehmen wir drei Sequenzen aus zwei unterschiedlichen Stunden des Sportunterrichts aus der Grundschule in den Blick. Im Sinne einer Beobachtung erster Ordnung scheinen sich die Fälle in ihrer propositionalen Logik stark zu ähneln: Inhaltlich steht jeweils das Spielen sogenannter kleiner Spiele<sup>7</sup> (Fall A: Zombieball, Völkerball und Octopussy; Fall B: Brennbball) im Zentrum der Stunde. Die Spiele werden zunächst mehr oder weniger knapp erklärt und scheinen den meisten Schüler\*innen bekannt zu sein. In beiden Fällen werden Sonderregeln eingeführt. Die Spiele werden dann gespielt und im Anschluss jeweils einer ebenfalls mehr oder weniger knappen Nachbetrachtung unterzogen. Im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung lassen sich in Hinblick auf die performative Logik nun (fall-)spezifische Hervorbringungsweisen rekonstruieren und vergleichen (Schiller & Zander 2023). Für eine solche sinngenetische Analyse wurde das Videomaterial zunächst in Interaktionseinheiten phasiert, anschließend in Bezug auf die verbale Kommunikation wörtlich transkribiert und in Hinblick auf die sprachliche, räumliche, körperliche und materielle Verfasstheit sozialer Situationen in genauen Situationsbeschreibungen aufbereitet (Asbrand & Martens 2018, S. 187ff.). Interaktiv-dichte Sequenzen wurden dann einer formulierenden Feininterpretation und einer reflektierenden Interpretation i. S. einer komparativ angelegten Sequenzanalyse unterzogen.

Gerade, weil bereits die Bestimmung von Interaktionseinheiten deutlich werden ließ, dass sich wiederkehrend gleichzeitige Interaktionen ereigneten, betrachteten wir diese Sequenzen allen voran auch in Hinblick auf die konkreten Zeitverhältnisse. So werden in beiden Fällen nicht nur Spiele gespielt, sondern *zugleich* auch z. B. Gespräche geführt (vgl. Unterabschnitt 3.2.1) oder es werden Erklärungen gegeben, die wiederum von anderen Bewegungsaktivitäten begleitet werden (vgl. Unterabschnitt 3.2.2). Es wurde zunehmend deutlich, dass die jeweiligen Interaktionen in ihrem Sinn nicht ohne einander zu verstehen waren. Sie waren zwar beispielsweise in Hinblick auf Sprechakte verschieden und liefen parallel, jedoch hatten zugleich die Körper in beiden Handlungsräumen eine Funktion inne, so dass die Interaktionsräume praktisch diffundierten. Mit den folgenden Darstellungen möchten wir einerseits zeigen, wie sich der methodologische Zugang entlang der Überlagerung von synchronen und simultanen Interaktionsanteilen als produktiv für einen verstehenden Zugriff auf Unterricht respektive dessen Orientierungsrahmen erweisen kann. Damit beschreiben wir andererseits (und zugleich in gewisser Weise empirisch) Facetten einer Praxis, die sich im Modus lose gekoppelter Handlungsräume prozessiert.

7 Wir verzichten auf eine inhaltliche Beschreibung der Spiele bzw. Spielideen, da deren Kenntnis mit Blick auf das Beitragsanliegen nachrangig erscheint.

### 3.2 ‚Lose Kopplung‘ von gleichzeitigen Handlungsräumen im Sportunterricht

Entlang von Gesprächsräumen im Laufe eines Spiels arbeiten wir an einem ersten Fall von interaktivem Erfahrungsraum exemplarisch heraus, worin in der Sequenz das Lose liegt, welches synchrone Anteile markiert, und worin das Gekoppelte liegt, welches die Simultanstruktur ausweist. Insbesondere Letztere findet sich dabei vor allem in räumlich-körperlicher Dimension (Unterabschnitt 3.2.1). Entlang von Zuschau- und Bewegungsräumen während einer Erklärung möchten wir beispielhaft an einem anderen Fall von interaktivem Erfahrungsraum darlegen, wie die temporäre Ko-Präsenz divergenter Orientierungen und Interaktionsmodi im Modus der Komplementarität differenter Handlungsräume von einem geteilten Orientierungsrahmen praktisch zusammengehalten bzw. getragen wird (Unterabschnitt 3.2.2).

#### 3.2.1 Gesprächsräume im Laufe eines Spiels

Der interaktive Erfahrungsraum Sportunterricht im Fall A konstituiert sich entlang von Praktiken, die durch den Orientierungsrahmen einer *Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses im Modus der Eile* orientiert sind (Schiller & Zander 2023). Der interaktive Rahmen ist – gemäß schulischer Norm- und Rollenerwartung – stark von der Lehrkraft aufgespannt: Auf ihr Signal hin vollziehen sich Rituale sozialer Ordnungsbildung, beispielsweise ein Gesprächskreis zu Beginn der Stunde. Sie gibt den zentralen propositionalen Gehalt vor („heute möchte ich gerne was hab ich euch schon erzählt zum the:ma (-) ball machen“), wobei in den einzelnen Abschnitten der Stunde die Schüler\*innen bereits vor der Ankündigung wissen, dass und was gespielt wird („jetzt zum abschluss möchte ich mit euch gerne:: ä::hm (.) sowas (1.5) ähnliches [machen] // Leon: [0] hast du doch grad [gesagt] // S?m: [oktopussy] // L'in: [genau oktopussy,] (--) das ist sowas ä::hnliches wie: chinesische mauer“, Z. 693-699). Die Elaboration – sowohl die diskursive Thematisierung der zu spielenden Spiele als auch die Spiele selbst sowie entsprechende Begleitpraktiken – erweist sich in der Folge propositional und performativ als chronischer Kampf gegen die Zeit. Diese Orientierung an Eile dokumentiert sich als von der gesamten Lerngruppe getragen und umspannt zahlreiche interaktive Episoden: Man soll „zackig weiterspielen“ (Z. 193), „schnell was trinken (Z. 300)“; am Ende will Tom noch einmal chinesische Mauer spielen, weil „geht ganz schnell“; dafür ist am Ende keine Zeit, „weil ihr (-) sie mit blödsinn (.) verschwendet“ (Z. 855). Die Zitate zeigen an, wie der Orientierungsrahmen in der gemeinsamen Hervorbringung des interaktiven Erfahrungsraums unmittelbar an dessen zeitlicher Verfassung ansetzt.

Innerhalb dieses Rahmens öffnen und schließen sich im Verlauf nun wiederkehrend gleichzeitig ablaufende Handlungsräume, die wir insofern als lose gekoppelt zu interpretieren versucht haben, als dass sie sich mit Blick auf ihre propositionale

und performative Logik eigenständig und miteinander verbunden zugleich zeigten. So zum Beispiel ein von einer Schülerin begonnenes Zwiegespräch mit der Lehrkraft im Laufe des Spiels „zombieball“, dem thematischen Hauptstrang des ersten Stundenteils:

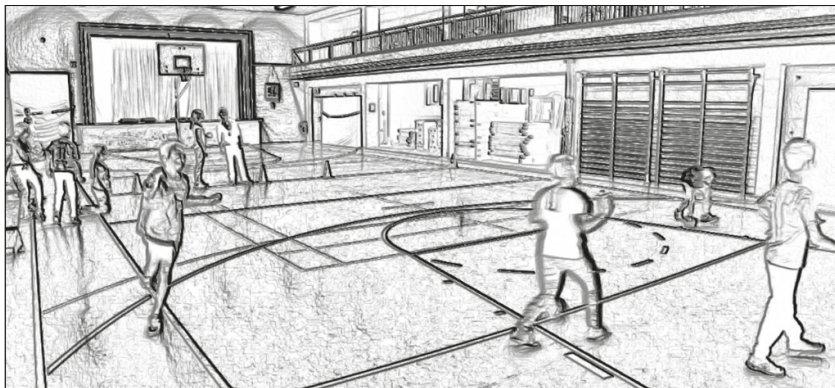


Abb. 1: Gleichzeitigkeit von Handlungsräumen im Sportunterricht (14:13)

Im Laufe der dynamischen Umsetzung dieses Bewegungsspiels, bei dem alle Beteiligten offenbar wissen, was zu tun ist und die Lehrkraft (Lk) am Spielfeldrand das Spiel überwacht, regelt und begleitet (vgl. Abb. 1), kommt es zunächst zu dem Ereignis, dass ein von der Schülerin Jacqueline<sup>8</sup> geworfener Ball einen Mitschüler am Kopf trifft. Dieser reagiert insofern, als dass er den Treffer zwar lautstark und indexikal als spezifischen Treffer markiert („das war mein kopf, alter“), jedoch im Anschluss weiterspielt (d.h. vor fliegenden Bällen wegläuft sowie herumliegende Bälle aufammelt und in die Richtung anderer wirft). Jacqueline bleibt stehen und schaut ihm hinterher. Sie wird direkt im Anschluss ihrerseits von einem Ball getroffen. Gemäß der Regel muss sie nun auf die Bank. Sie verlässt ohne Fremdaufforderung das Spielfeld, steuert dann jedoch nicht die Bank an, wie es zuvor und im Anschluss alle anderen Mitspielenden tun, sondern spricht die Lehrkraft Frau Rammel an (vgl. Abb. 1) und reklamiert ungleiche Regelauslegung bzw. -durchsetzung:

- Jaqueline frau rammel () bei jan nicht am kopf zählt, (.) warum wurde dann das bei mir gezählt? (.) ich musste auch bei kopf raus;  
 Lk ja ihr wisst doch; (.) direkte kopfbälle sollt ihr nicht machen (.) ne? (—) nicht direkt auf den kopf, und auch nicht aufs gesicht zielen;

8 Sämtliche Namen sind pseudonymisiert.

Jaqueline ja hat mia ja (.) und ich musste trotzdem raus;  
 Lk bist doch wieder drin  
 (Z. 161-167)

Die Lösung des Konfliktes, in dem Sinne, dass das Zwiegespräch ein Ende findet und Jaqueline nicht weiter fragt oder reklamiert, liegt in der Verknüpfung mit den Spielereignissen. Der Vorfall liegt in der dynamischen Logik der Stunde offenbar wieder so weit zurück, dass Jaqueline „doch wieder drin“ ist. Sie setzt sich auf die Bank und ist in der Tat wenige Sekunden später wieder drin im Spielgeschehen – eine rituelle Konklusion. Der sequenziell temporäre Handlungsraum und sein propositionaler Gehalt emergieren aus der Dynamik, Selbstläufigkeit und Kontingenz des Spiels, das in diesem Fall ja den inhaltlichen Referenzpunkt der gesamten Stunde markiert – und in Blick auf den interaktiven Erfahrungsraum in gewisser Weise den zentralen, weil zeitlich überdauernden, sachlich rahmenden und sozial kollektiv geordneten Handlungsraum darstellt. Die beiden Handlungsräume (Gespräch der Schülerin mit Lk; Spiel aller anderen Anwesenden) verlaufen insofern *synchron*, als dass offenbar keine weiteren Personen von dem Zwiegespräch Notiz nehmen, geschweige denn daran teilnehmen. Die Thematisierung von ungleicher und damit ungerechter Behandlung und dessen rasche Lösung durch Vertröstung bleibt eine Episode unter Zweien. Die Handlungsräume prozessieren sich insofern *simultan*, als dass interaktionsorganisatorisch der propositionale Gehalt einerseits eine Transposition der Spielereignisse darstellt und andererseits die Lösung auf das parallel weiterlaufende Spiel ausgerichtet ist bzw. nur durch dieses möglich ist. Zudem ist der Lehr-Körper zeitgleich in beiden Handlungsräumen aktiv (vgl. Abb. 1): Seine räumliche Position – und damit auch die überwachende und regelnde Funktion im Handlungsraum Spiel – bleibt unverändert. Zugleich neigt er sich der Schülerin zu und signalisiert interaktionspraktisch Gehör.

Die Entstehung und Schließung zeitgleicher Handlungsräume zeigte sich als wiederkehrendes Phänomen. So konnten wir beispielsweise auch während des Spiels „octopussy“ lose gekoppelte Interaktionen identifizieren. Dessen propositionale Logik war zuvor durch Lk angekündigt: „einer sitzt auf der mittellinie und bekommt einen ball, und versucht die kinder die rüber laufen, (--) abzuwerfen; (-) wer auch abgeworfen ist (.) da:rf sich mit auf die mittellinie setzen, und versuchen mit den händen noch (.) die kinder (.) zu (.) erwischen“ (Z. 704-708). Im Unterschied zum Zombieball erweist sich das Spielgeschehen als dauerhaft prekär, immer wieder kommt es zu inhaltlichen Rückfragen („warum läuft Sofie nicht rüber?“) oder Rückmeldungen („hä, die darf doch nur auf der blauen linie“). Aber auch Lk greift hinweisend und anleitend ins Spielgeschehen ein. Diese Gemengelage stellt in sequenzieller Betrachtung eine chronische interaktionsimmanente Gefährdung der Interaktionsfortsetzung dar. Das Spiel wird aber nicht abge- oder unterbrochen, sondern es konstituieren sich erneut gleichzeitige Interaktionen,

z. B. in Form eines Gruppengesprächs von Lk mit Schüler\*innen in unmittelbarer räumlicher Nähe (vgl. Abb. 2):

Lk und verteilt euch n bisschen (-) die blaue linie ist lang  
 Sofie darf ich mich wo anders [(hinsetzen)]  
 Lk [ja kannst dich] da drüben hinsetzen. klar (.) was?  
 Lina wo muss sich jacqueline hinsetzen?  
 Lk jaqueline, (.) muss sich nicht hinsetzen. die ist ja der  
 Lina hä wo ist sofie  
 Lk die hat sich da drü/jan hingesetzt. (2.0) ja lina aufpassen  
 (Z. 754-761)

Erweist sich die Aufforderung von Lk als spielimmanent, erfolgt mit der Frage von Sofie nun nicht bloß eine Transposition des Handlungsstrangs, sondern erneut die Eröffnung eines Nebenstrangs. In Hinblick auf den interaktiven Erfahrungsraum prozessieren sich die Propositionen und Logiken temporär parallel: Das Bewegungsspiel läuft *in* einer Logik weiter, dass alle Mitspielenden etwas tun und niemand nichts tut – im Sinne von still-steht –, während Lk auf Fragen von sitzenden Schüler\*innen *über* Spiellogik und -regeln antwortet. Aufgrund des nichtöffentlichen Charakters – der Interaktionsraum wird durch Lk's Runterbeugen (vgl. Abb. 2, links außen) verkleinert und temporär entkoppelt – erfolgt das Gespräch synchron zum fortlaufenden Spielgeschehen. Beides kann unabhängig voneinander weiterlaufen. Zugleich verlaufen sie simultan, da einige *spielende* Kinder zwischen den sowohl-*spielenden*<sup>9</sup>-als-auch-*sprechenden* Personen durchlaufen oder im Anschluss an die Antworten die Schüler\*innen eine veränderte Spielposition einnehmen – die Handlungsräume diffundieren entlang von (Schüler\*in-)Körpern (vgl. Abb. 2).

9 Ihre Handlungsaufgabe in der Spiellogik ist ja gemäß der Erklärung von Lk: „auf die mittellinie setzen, und versuchen mit den händen noch (.) die kinder (.) zu (.) erwischen“.





Abb. 2: Körperlich-räumliche Dimension loser Kopplung von Handlungsräumen (52:08)

Im Verlauf der Analyse wurde zunehmend deutlich, dass die wiederkehrenden gleichzeitigen Episoden von einem kollektiven Rahmen umspannt – und damit auch orientiert – werden, der parallele und gelegentlich divergente Handlungsräume immer wieder in einen geteilten interaktiven Erfahrungsraum zusammenführt. Unterbrechungen oder formalisierte Sondererklärungen – wie wir sie z. B. im zweiten Beispiel (Unterabschnitt 3.2.2) finden – bleiben insofern aus, als dass sie der Dynamik im Voranbringen der Spiele als *modus operandi* der Stunde offenbar entgegenliefen. Die ‚lose Kopplung‘ von Gesprächen im Laufe eines Spiels – aber auch weiterer gleichzeitig stattfindender Handlungsräume – erweist sich als funktional für die Aufrechterhaltung des Orientierungsrahmens an Eile, da auf diese Weise weder Gespräch noch Spiel unterbrochen werden muss.

### 3.2.2 Zuschauer- und Bewegungsräume im Laufe einer Erklärung

Dass sich ‚lose Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume nicht auf Phasen begrenzt, in denen ein Spiel im Gang ist bzw. die sich wesentlich dadurch orientiert zeigen, das Spielen eilig voranzutreiben, illustrieren wir an einem Fall, in dem ein Spiel immer wieder formal und für alle unterbrochen wird, um die Schülerin „Lea grundlegend spielfähig, bzw. Elemente des Spiels ‚lea-fähig‘ zu machen“ (Schiller et al. 2021, S. 78). Diese Ausrichtung unterrichtlicher Handlungen an einer einzelnen Person organisiert einen interaktiven Erfahrungsraum, der dauerhaft auf die Ermöglichung von Teilhabe einer Schülerin ausgerichtet ist, der formal ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen ist, was wir als Orientierungsrahmen der *Personifikation unterrichtlicher Handlungen* bezeichnet haben (ebd.; Schiller & Zander 2023). Es ist insofern ein kollektiv-geteilter Rahmen, als dass er rollenförmiges Handeln umspannt und parallele Interaktionen (mit Blick auf die



Zeit- und Sachdimension) zusammenhält und -führt. An einer Beispielsequenz wollen wir nicht nur zeigen, dass sich auch in stärker instruktiven Phasen gleichzeitige Handlungsräume auf tun, sondern vor allem entfalten, inwiefern sich auch hier deren losen Kopplung als funktional in der Aufrechterhaltung des interaktiven Erfahrungsraums und des unterrichtsstrukturierenden Orientierungsrahmens erweist.

Propositional sehr ähnlich zum anderen Fall soll im Anschluss an eine Spielerklärung und der Einführung von Sonderregeln ein Spiel gespielt werden („ne runde brennball“). Nachdem Lk entsprechend der Spiellogik Teams eingeteilt hat und alle Beteiligten ihre Spielposition eingenommen haben (vgl. Abb. 3), wendet sie sich erneut<sup>10</sup> an Lea:

Lk    wenn ich trommel ne. wenn ich so mach ((lk haut mehrfach auf die trommel in ihrer hand)) musst du ganz schnell auf deiner fliese stehn. wolln wir mal üben? eins zwei drei huh schnell schnell schnell schnell schnell. fliese runter und. (.) sehr gut. wenn ich nich mehr trommel darfs du laufen. ((zeigt mit der hand in die laufrichtung)). (2) du läufst. wolln wir das einmal abgehen?

[... Lk geht mit lea den laufweg ab]

Lk:    ja los. mach runter. ((trommelt)). (2) sehr gut. und wir lafn weiter (1) fliese nehm. (4) und jetzt darfs du dich wieder hinten anstelln. ((zeigt)).

S\*:    ((klatschen))

Lk:    ((während die anderen klatschen)) jaa alles gut. da müssn wir nich klatschn. (2)

(Z. 59-72)

Im Anschluss an einen verbalen und gestisch unterstützen („wenn ich so mach“) Hinweis, „üben“ Lk und Lea die Tätigkeiten, die ihr das Spiel vermeintlich abverlangt werden, in einem mehrminütigen Durchlauf durch den Brennballparcours ein. Dieser Handlungsraum erweist sich insofern als zu einem weiteren, sich nun öffnenden Handlungsraum simultan und synchron zugleich, als dass die anderen Schüler\*innen der Erklärung zwar folgen (können), aber eben nicht als Adressat\*innen der Sondererklärung für Lea aufgerufen sind (vgl. Abb. 3).

10 Im Vorangegangenen ist es bereits mehrfach zu einer „Extrazuwendung“ (Schiller et al. 2021, S. 77) gekommen, z. B. während einer offenen Spielphase zu Beginn oder bei der Einführung einer Sonderregel.

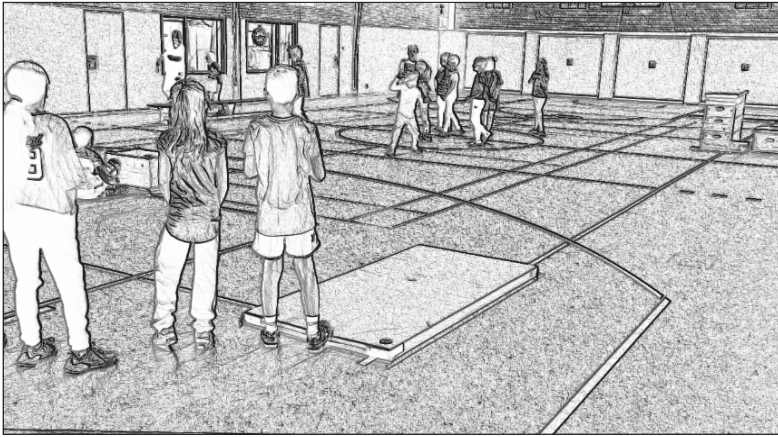


Abb. 3: Komplementäre Funktion lose gekoppelter Handlungsräume (14:58)

Die übrigen Schüler\*innen machen nun nicht irgendwas, sondern bringen offenbar routinierte und vor allem legitime Überbrückungspraktiken hervor. Sie schauen zum einen der Sondererklärung zu (vgl. Abb. 3, links vorne), was insbesondere auch deshalb als simultan zu betrachten ist, da das Mit-Folgen in einem körperlich-kommentierenden Applaus mündet und auf diese Weise die Handlungsräume wieder zusammenführt. Zum anderen vollziehen einige Schüler\*innen – und das dann weitgehend synchron zur Sondererklärung – Tanzpraktiken (vgl. Abb. 3, Bildzentrum), die im Verlauf der Stunde wiederkehrend aufgeführt werden können. Gerade an dieser temporären Unverbundenheit wird die fallspezifische Funktionalität ‚loser Kopplung‘ deutlich, sodass wir das Verhältnis als komplementär bezeichnet haben: Die Schüler\*innen bespielen die Handlungsräume auf der Vorbühne von Unterricht, zuschauende und tanzende Körper sind für alle – und damit auch Lk – sichtbar. Sie erweisen sich jedoch gerade im Vergleich zum von Lk als illegitim markierten Applaus aufgrund der Nicht-Kommentierung oder Nicht-Zurückweisung als legitime Überbrückungspraktiken und ermöglichen auf diese Weise erst die Zeiträume für die wiederkehrenden Sonder-Erklärungen.

#### 4 Anschlüsse für die dokumentarische Unterrichtsforschung?

An Sequenzen aus dem Sportunterricht haben wir zu beschreiben versucht, wie sich in konkreten Videodaten synchrone und simultane Zeitverhältnisse überlagern, wie wir mit diesem ‚Verhältnis der Verhältnisse‘ umgegangen sind, und wie sich auf diese Weise eine ‚lose Kopplung‘ gleichzeitiger Interaktion als wesentlicher Strukturaspekt der jeweiligen Orientierungsrahmen herauskristallisierte.

Auch wenn eine binäre Auflösung von Zeitverhältnissen, wie wir sie im Titel unseres Beitrags bewusst provokant andeuten, im Diskurs zur dokumentarischen Unterrichtsforschung nicht vorzuliegen scheint, möchten wir abschließend ‚unsere‘ methodologische Ausdeutung der Kategorien synchron und simultan als Anlass nehmen, ganz allgemein über den Umgang mit Kategorien innerhalb der Dokumentarischen Methode zu reflektieren. Zum anderen möchten wir den Wert eines solchen heuristischen Einsatzes zur Diskussion stellen.

Die gewählte Lösung über die Figur ‚lose Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume ermöglicht es u. E. vor allem, die Unterscheidung von Synchronizität und Simultaneität zwar als *erkenntnistheoretisch* trennscharfe Kategorien von Zeitverhältnissen zu begreifen und zu berücksichtigen, ihren methodischen Einsatz jedoch vielmehr – und im Rückgriff auf Überlegungen einer theoretischen Empirie (Kalthoff 2008) – als heuristische Strategie zu verstehen und zur Untersuchung von zeitlichen Verhältnissen im engen Kontakt mit den Daten um eigene Begrifflichkeiten zu erweitern. Gerade auch im Verständnis der Dokumentarischen Methode als „Praxeologische Methodologie“ (Bohnsack 2014, S. 205) sind solche „analytische[n] Kategorien“ (ebd. S. 17) nicht definitiv zu verstehen, sondern sie entfalten ihren Wert vielmehr auf Basis von „Übereinkünften“ (ebd.), um methodologisch überhaupt erst eine „gemeinsame Sprache“ (ebd.) sprechen zu können. Die von uns eingeführte Figur ist vor diesem Hintergrund ein Versuch die Sprache der Dokumentarischen Methode mit ihren Unterscheidungen aufzugreifen, aber auch weiterzuentwickeln.

Ein *empirisches* Argument sehen wir in der Multimodalität unterrichtlicher Interaktion (hierzu auch Asbrand & Martens 2018, S. 101ff.), da Zeitverhältnisse sowohl auf sprachlicher als auch auf körperlich-räumlicher Ebene beobachtbar und beschreibbar werden. Gerade wenn z. B. verbale Interaktion (Gespräch) synchron verläuft, während sich Körper in beiden Handlungsräumen simultan bewegen (Spiel), hilft eine Analytik, die die losen und gekoppelten Anteile gleichermaßen berücksichtigt und auf ihre Funktion für das Voranschreiten von Unterricht hin befragt. Auch, wenn in den herangezogenen Fällen sicherlich auch fachspezifische Dynamiken relevant werden, sehen wir gleichwohl Anschlüsse für die dokumentarische Unterrichtsforschung im Allgemeinen. So zeigt sich im Rahmen der Heuristik ‚loser Kopplung‘ beispielsweise Komplementarität im interaktiven Erfahrungsraum weniger in der „Rollenstruktur“ (Luhmann 2002, S. 108) oder „Rahmenkomplementarität“ (Asbrand & Martens 2018, S. 346), sondern vor allem im Modus komplementärer Handlungsräume. Gerade das temporäre Zugleich inklusiver und exklusiver Interaktionsmodi (z. B. Sondererklärung für eine Person; Wärteräume für alle anderen; vgl. Unterabschnitt 3.2.2; vgl. auch Schiller et al. 2021) verweist auf eine vorübergehend komplementäre – im Sinne einer gegensätzlichen, aber zugleich sich ergänzenden – Logik. Inwiefern eine so verstandene (bzw. empirisch aufgespürte) Komplementarität respektive eine

Suchstrategie entlang von lose gekoppelten Handlungsräumen wiederum Zugriff auf polykontexturale Verhältnisse im Unterricht (hierzu Goldmann 2019) eröffnen könnte, erscheint vielleicht eine Anschlussüberlegung wert.

## Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Replik auf den Beitrag „Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht“ von Daniel Goldmann. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(1), Art. 24.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode: Replik auf die Replik von Tanja Sturm In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 341-348.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* [9. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldmann, D. (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 26.
- Kalthoff H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann, G. (Hrsg.). *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Klostermann (urspr. 1952).
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In Dies. (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiller, D., Rode, D., Zander, B. & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 67-81.
- Schiller, D. & Zander, B. (2023) Doing and saying content: a comparative analysis of the practical knowledge in PE lessons. *Sport Pedagogy and Physical Education*. DOI: 10.1080/17408989.2023.2230223
- Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 153-180.
- Sturm, T. (2020). (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen: eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl „Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien“. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 329-340.

- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek, (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE* (S. 581-595). Opladen: Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 59-66.
- Weick, K. E. (1995). *Der Prozess des Organisierens*. 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*, 6(2), 5-30.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29-121). Reinbek: Rowohlt.

## Autoren

### Schiller, Daniel, Dr.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport & Erziehung.  
*Arbeitsschwerpunkte:* Sportunterrichtsforschung, Professionsforschung, Fachkulturforschung.  
 daniel.schiller@uni-osnabrueck.de

### Zander, Benjamin, Dr.,

Akademischer Rat auf Zeit an der Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Sportwissenschaften, Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik.  
*Arbeitsschwerpunkte:* Sportunterrichtsforschung, Peerforschung, Sozialisationsforschung.  
 benjamin.zander@uni-goettingen.de