

5 ‚Wenn ich mich genügend anstrenge‘ – *Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft* als kodifizierte Form der Differenzlinie *Klasse* im Sportunterricht

Alisa Schafferschik und Sandra Günter

Abstract

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer ethnographischen Untersuchung im gymnasialen Sportunterricht dar. Es wurde aus sozialkonstruktivistischer und praxistheoretischer Perspektive untersucht, inwiefern Differenzordnungen im Sportunterricht reproduziert werden. Dabei standen mit Bourdieus Habituskonzept die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Sportlehrkräfte im Fokus. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass im Sportunterricht noch immer hegemoniale Differenzordnungen reproduziert werden. Dabei wird der *männliche, nicht behinderte, weiß-positionierte, schlanke* und *aus bildungs- und sportnahe Milieu stammende* Körper bzw. Schüler zur Norm konstruiert. Besonders wirkmächtig zeigt sich dabei die meritokratische Logik, mit der eine *hohe Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* zur Norm konstruiert wird. Die Verantwortung für den (schulischen) Erfolg wird damit individualisiert und gleichzeitig werden strukturelle Benachteiligungen relativiert. Die Ergebnisse lassen sich in den aktuellen Forschungsdiskurs einordnen, weisen aber vor allem auf die Bedeutung der Differenzlinie *Klasse* hin, die sich in kodifizierter Form als *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* darstellt. So liefert der Beitrag wertvolle Erkenntnisse und Ansatzpunkte für die sportwissenschaftliche Diversitätsforschung.

Keywords: Sportunterricht, Ethnographie, Geschlecht, Differenzkonstruktionen, Habitus, Diversität, Meritokratie, Klassismus

5.1 Einleitung und Problemstellung

In Kontext des Sportunterrichts stellt der folgende Beitrag die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften in den

Vordergrund. Dabei wird mit Bourdieu'scher Habitusperspektive (Bourdieu, 2015) untersucht, inwiefern Differenzordnungen im Sportunterricht (re-)produziert werden. Der aktuelle Forschungsdiskurs diesbezüglich ist von vielfältigen Arbeiten geprägt (z.B. Bartsch et al., 2019; Ruin, 2017; Höger, 2022; Mummelthey, 2024). Dabei bleibt allerdings ein Desiderat bestehen, dem sich dieser Beitrag widmet: Es werden Teilergebnisse eines übergeordneten Forschungsprojektes¹ dargestellt, das den aktuellen Diskurs insbesondere durch seine intersektionale Perspektive und sein ethnographisches Forschungsdesign bereichert. Dabei wurde mittels Teilnehmender Beobachtung die Vollzugsrealität von Differenzkonstruktionen im Sportunterricht untersucht. Die sozialen Praktiken des Sportunterrichts stehen dabei im Fokus und werden daraufhin analysiert, wie durch sie Differenzordnungen (re-)produziert bzw. dekonstruiert werden. Neben der sportsoziologischen Perspektive stellt der Beitrag somit auch wichtige Erkenntnisse für den sportpädagogischen Diskurs bereit. Konkret wurde gefragt, inwiefern der Habitus von Sportlehrkräften zur (Re-)Konstruktion von Differenzordnungen im Sportunterricht beiträgt. Der vorliegende Beitrag fokussiert dabei auf Teilaspekte des übergeordneten Projekts und geht prägnant auf die folgenden Fragestellungen² ein:

- Inwiefern zeigen sich im Sportunterricht Rekonstruktionen von Differenzordnungen entlang ‚klassischer‘ Differenzlinien wie z.B. *race*, *Klasse* oder *Geschlecht*?
- Inwiefern werden diese Differenzkonstruktionen von der Konstruktion von *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* (als codifizierter Form der Differenzlinie *Klasse*) überlagert?

Im Folgenden wird zunächst die zugrundeliegende theoretische Rahmung mit besonderem Fokus auf das Habituskonzept (Bourdieu, 2015) aufgezeigt. Anschließend wird das Forschungsdesign skizziert. Schließlich werden zu den o.g. Fragestellungen jeweils anhand von Materialbeispielen die Ergeb-

-
- 1 Das übergeordnete Forschungsprojekt ist die Dissertation der Erstautorin. Sie trägt den Titel „Zwischen Inklusion und Selektion. Eine praxistheoretische Untersuchung von Differenzkonstruktionen im Sportunterricht“ und wurde am 18.12.2025 an der Leibniz Universität Hannover in einer ordentlichen Disputation erfolgreich verteidigt. Die empirischen Materialstellen im vorliegenden Beitrag sind der Dissertation entnommen.
 - 2 Es sei hier der Vollständigkeit halber explizit darauf hingewiesen, dass in der übergeordneten Arbeit auch dezidiert auf Praktiken der Dekonstruktion besagter Differenzen eingegangen wird, die sich ebenso im empirischen Material finden. Die Rekonstruktion scheint allerdings zu überwiegen und ist im Hinblick auf einen Transfer in pädagogische Kontexte und dortige Handlungsempfehlungen hier deutlicher ausgeführt.

nisse dargestellt, um diese dann theoretisch fundiert abschließend zu diskutieren.

5.2 Theoretische Rahmung

Im Zentrum der theoretischen Rahmung dieses Beitrags steht eine sozial-konstruktivistische Perspektive, die im Sinne von Berger und Luckmann (1991) *Differenzen* als soziale Konstruktionen versteht. Darüber hinaus ist das Bourdieu'sche Habituskonzept (Bourdieu, 2015) zentral für die Untersuchungen und die folgenden Darstellungen. Es wurde der Habitus von Sportlehrpersonen untersucht und damit die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die als Produzent und Produkt sozialer Praktiken verstanden werden. Mit Bourdieu wird der Habitus als kollektiv und historisch gewachsen verstanden, durch ihn werden soziale Praktiken hervorgebracht:

„Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen“ (Bourdieu, 2018, S. 101).

Besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass mit dem hier verwendeten Habituskonzept die sozialen Praktiken immer als Ergebnis der Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft verstanden werden. So sind die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse und Untersuchungen dezidiert nicht als individuelle Handlungen einzelner Personen zu verstehen, sondern als kollektive soziale Praktiken, die sich historisch und strukturell bedingt herausgebildet haben.

Außerdem ist eine intersektionale Perspektive hier insofern prägend, als dass die (Re-)konstruktion von Differenzordnungen aus machtkritischer Perspektive, also mit Blick auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse untersucht wurde. Dabei wurde das Feld vor der Folie intersektionaler Ansätze (Crenshaw, 1991; Winker & Degele, 2010) erforscht. Es wurden entsprechend auch postkoloniale (Said, 1981; Spivak, 1985) und queerfeministische (Butler, 2018) Theorien, ebenso wie Ansätze der Disability Studies (Walgénbach, 2017) berücksichtigt, sodass verschiedene Differenzlinien in ihrer intersektionalen Verschränkung einbezogen wurden.

5.3 Methodik

Die dargestellten Ergebnisse basieren auf einem ethnographischen Forschungsdesign (Breidenstein et al., 2013). In einem zirkulären Vorgehen wurden dabei Teilnehmende Beobachtungen im Sportunterricht und Einzelinterviews sowie Gruppendiskussionen mit Sportlehrpersonen durchgeführt. Die Ergebnisse aus Beobachtungen und Gesprächen wurden aufeinander bezogen, indem prägnante Situationen aus den Beobachtungsprotokollen in den Gruppendiskussionen und Interviews thematisiert wurden und Aspekte daraus wiederum in den anschließenden Beobachtungen besonders beachtet wurden bzw. dafür dienten, bestimmte Beobachtungsfokusse zu erarbeiten. Es wurden zwei Phasen der Teilnehmenden Beobachtungen zu je ungefähr drei Monaten bei vier verschiedenen Lehrkräften im gymnasialen Sportunterricht durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden hier durch Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen festgehalten. Zusätzlich wurden vier Gruppendiskussionen und vier leitfadengestützte Einzelinterviews mit insgesamt 18 Sportlehrkräften aus unterschiedlichen Schulformen durchgeführt. Von den Gesprächen wurden Audioaufnahmen angefertigt, die später transkribiert wurden und als Ergänzung zu den Beobachtungsprotokollen ausgewertet wurden.

Das Forschungsdesign ist zudem angelehnt an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Dabei wurde mit einer vergleichsweise hohen Theoretischen Sensibilität (im Hinblick auf verschiedene Differenzlinien und die o.g. theoretischen Annahmen) gearbeitet, wie Breuer et al. (2019, S.160) es kontextabhängig empfehlen. Die Annahme verschiedener Differenzlinien als mögliche im Feld vorzufindende wird dabei als „Vorhandensein eines *Deutungshintergrundes* als erforderliche Voraussetzung der Forschenden“ (ebd., 2019, S.160, Herv. i. O.) verstanden. Gleichermäßen wurde in der Datenerhebung und -auswertung eine über tradierte Differenzlinien hinausgehende Offenheit gewahrt. D.h., es wurde nicht explizit nach bspw. *race*, *Klasse*, *Geschlecht* und *Körper* ‚gesucht‘, vielmehr wurden diese aber als bekannt ‚im Hinterkopf‘ behalten, um sie im Zweifelsfall erkennen zu können. So ergibt sich eine offene Herangehensweise mit bestimmter theoretischer Rahmung im Hintergrund. Die in Kapitel 4.1 dargestellte Differenzlinie *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* zeigt sich als Ergebnis dieser offenen Herangehensweise. Neben den Prinzipien des Offenen Kodierens in der Datenauswertung (Strauss & Corbin, 1996), dem Theoretical Sampling in der Datenerhebung und dem ergebnisoffenen und zirkulären Vorgehen ist das Forschungsdesign insbesondere an der reflexi-

ven Grounded Theory (Breuer et al., 2019) orientiert. Diese gab wertvolle Impulse, die eigene Position als forschende Person im ethnographischen Forschungsfeld kritisch zu reflektieren und insbesondere im Hinblick auf die eigene Rekonstruktion von Differenzen im Forschungsprozess stetig zu prüfen.

5.4 Ergebnisse: Zwischen Inklusion und Selektion

Die zentralen Ergebnisse der Arbeit weisen auf das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Selektion hin, in dem sich die Lehrkräfte befinden und regelmäßig positionieren (müssen). Dabei werden zwei unterschiedliche Referenzfelder als grundlegend für dieses Spannungsfeld angesehen, aus dem sich wiederum auf Ebene der sozialen Praktiken Unterschiede ergeben. So lässt sich – vereinfacht dargestellt – einerseits eine Tendenz zur Rekonstruktion hegemonialer Körper- und Verhaltensnormen feststellen, die im Zusammenhang mit dem außerschulischen Referenzfeld des Leistungs- und Wettkampfsports gesehen wird. Dem gegenüber steht die Dekonstruktion derselben Körper- und Verhaltensnormen, die mit dem pädagogischen Anspruch auf Inklusion und Chancengerechtigkeit einherzugehen scheint. In Abbildung 1 ist dieses Spannungsfeld mit den daraus resultierenden bzw. mit den in Wechselwirkung stehenden sozialen Praktiken und den Referenzfeldern auf struktureller und institutioneller Ebene dargestellt.

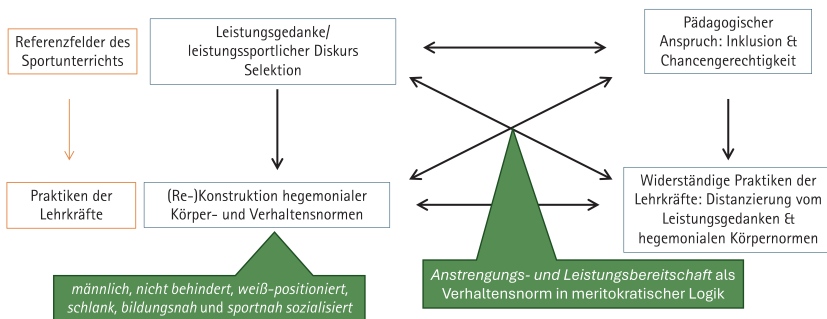


Abbildung 1: Das Spannungsfeld von Inklusion und Selektion

Wie in Abbildung 1 dargestellt, scheint mit einer Orientierung am Leistungsgedanken und am Wettkampfsport im Sportunterricht auch eine stärkere Rekonstruktion hegemonialer Körper- und Verhaltensnormen ein-

herzugehen. Gleichzeitig steht demgegenüber der Anspruch auf Inklusion, einhergehend mit der Abwendung vom (strikten) Leistungs- und Selektionsgedanken, aus dem mitunter widerständige Praktiken der Lehrkräfte resultieren, die eine Distanzierung vom Leistungsgedanken bewirken und hegemoniale Körper- und Verhaltensnormen hinterfragen oder unterminieren. Es stellt sich heraus, dass die Rekonstruktion der hegemonialen Körper- und Verhaltensnormen die Dekonstruktion derselben überlagert – mit anderen Worten: Der Selektionsauftrag der Schule dominiert den Inklusionsanspruch. Dabei wird in diesem Beitrag die These aufgestellt, dass aus besagtem Spannungsfeld, in dem sich die Lehrkräfte befinden, in meritokratischer Logik die Differenzlinie der *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* erwächst – sie scheint als Kompromiss zu fungieren, der das Spannungsfeld vermeintlich auflöst.

In den folgenden zwei Teilkapiteln wird zunächst beispielhaft die Rekonstruktion hegemonialer Körper- und Verhaltensnormen dargestellt (Kapitel 4.1). Anschließend wird aufgezeigt, wie diese mitunter durch die meritokratische Norm der *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* überlagert werden (Kapitel 4.2). Schließlich wird ein abschließendes Fazit gezogen und diskutiert, welche Konsequenzen sich daraus für den Sportunterricht und weitere Forschung ergeben.

5.4.1 (Re-)Konstruktion hegemonialer Körper- und Verhaltensnormen

Es findet sich im empirischen Material eine (Re-)Konstruktion hegemonialer Körpernormen, die aus der Orientierung am Leistungs- und Wettkampfsport zu resultieren scheint. Dabei wird der *männliche, nicht behinderte, weiß-positionierte, schlanke* und *aus bildungs- und sportnaheem Milieu stammende* Körper bzw. Schüler zur Norm konstruiert. Im Folgenden wird beispielhaft auf einige ausgewählte der Differenzlinien eingegangen, die aus dem empirischen Material emergieren.

Deutlich zeigt sich die Konstruktion hegemonialer Körper- und Verhaltensnormen entlang der Differenzlinie *Disability*, die an bestimmten Fähigkeitserwartungen gegenüber den Schüler*innen zu erkennen ist. Dies wird im folgenden Beispiel aus einer Gruppendiskussion erkenntlich:

„Manchmal ist es natürlich auch so, dass die Leute das gar nicht können, weil sie einfach die Fähigkeiten dazu nicht haben, also sowas nicht springen können oder irgendwas und dann äh gucken wir, ob wir das bewerten müssen, also wenn jemand irgendwas nicht kann aus irgendwelchen

Gründen, weil jetzt zum Beispiel auch, ne? ein Handicap vorliegt, dann kann ich das natürlich auch nicht bewerten.“

(TB4_Gruppendiskussion, Pos. 25)

Es wird hier die Norm eines *nicht behinderten* bzw. *fähigen* Körpers (Büttner et al., 2022, S.115) entworfen und als *überlegen* (re)konstruiert, während gleichzeitig solche mit ‚Handicap‘ von der Benotungspraxis ausgeschlossen und damit von einem bedeutenden Teil des Unterrichts exkludiert werden.

Auch entlang der Differenzlinie *race* werden Normen und Devianzen konstruiert, wie im folgenden Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll deutlich wird.

Die Schüler*innen laufen, ein Junge läuft nicht (...). Die Lehrkraft wendet sich wieder zu mir und sagt „[Name] geht schon wieder spazieren, der versteht das irgendwie nicht. Der kommt auch aus [global marginalisiertes Land]. Das muss ich ihm mal erklären, dass das nicht Laufen ist.“ Dann joggt sie dem Jungen hinterher und sagt etwas zu ihm, was ich nicht verstehe. Daraufhin joggt der Junge den anderen hinterher.

(G2Y_Beobachtungsprotokoll, Pos. 61-64)

Mit postkolonialen Theorien (Said, 1981; Spivak, 1985) zeigen sich hier Praktiken des Othering, indem die Lehrkraft und die beobachtende Person zusammen als *das Eigene* und der Schüler als *der Andere* wahrgenommen zu werden scheinen. Das konstruierte Kollektiv aus der Lehrkraft und der beobachtenden Person wird von besagtem Schüler abgegrenzt, wobei einerseits die zugeschriebene *Nationalität* bzw. *Herkunft* als Distinktionsmerkmal zu fungieren scheint und andererseits die zugeschriebene *Leistungs- bzw. Anstrengungsbereitschaft* bzw. das *Fachwissen*: Durch die Aussage ‚der kommt auch aus einem [global marginalisierten Land]‘ wird zunächst der Unterschied zwischen der *eigenen Nationalität* bzw. *Herkunft* und derjenigen des Schülers konstruiert. Anschließend wird suggeriert, dass der Schüler sich nicht genug anstrenge: Anstatt zu Laufen, geht er Spazieren. Dabei wird die *eigene höher* konstruierte *Leistungsbereitschaft* von der *geringeren Leistungsbereitschaft* des Jungen abgegrenzt. Zudem wird ihm in der Aussage ‚Der versteht das irgendwie nicht‘ defizitäres Wissen über Bewegungsformen attestiert. Aus postkolonialer Perspektive zeigt sich hier das Narrativ einer westlichen Überlegenheit, einhergehend mit einem „paternalistischen Gestus“ (Günter, 2017, S. 124) der Lehrkraft.

Außerdem finden sich Konstruktionen bestimmter Verhaltensnormen, die sich mit der Differenzlinie *Klasse* assoziieren lassen. Es scheint eine bestimmte *Sport- und Bildungsnähe* in der Sozialisation als Norm gesetzt zu werden, wie der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit einer Lehrkraft zeigt:

„Ich finde, dass du merkst (...) wie es so zu Hause ist, ob die Kinder zu Hause irgendwelche Regeln vermittelt bekommen und auch im sozialen Umgang, wie man sich gegenüber anderen Menschen verhält und wenn das halt eher weniger vorhanden ist, dann muss man den Fokus eher darauf legen, das soziale Miteinander irgendwie hinzubekommen, dass so ‘ne Gruppe überhaupt funktioniert. Und wenn das aber von zu Hause aus schon irgendwie angelegt ist oder die das vielleicht kennen aus irgendwelchen Vereinen (...), dann kannst du halt eher direkt in die Sportart richtig einsteigen und musst halt nicht so ‘nen krassen Fokus darauf legen, dass sie sich halt nicht gegenseitig boxen oder irgendwelche Türen eintreten.“

(SJ9_Interview, Pos. 47)

Wie im vorherigen Beispiel zeigt sich hier ebenfalls die Konstruktion eines Kollektivs aus der Lehrkraft und der beobachtenden Person, die über eine Verhaltensnorm, nämlich das Einhalten bestimmter Regeln konstruiert wird. Dieses Verhalten kann insofern als *verklassifizierte* Norm interpretiert werden, als dass sie die Verhaltensregeln eines bestimmten sozialen Milieus als Norm setzt. Die Formulierung ‚wie man sich gegenüber anderen Menschen verhält‘ legt nahe, dass laut Annahme der Lehrkraft allgemeiner Konsens darüber herrscht, wie diese Verhaltensnorm definiert ist und dass sie allgemein als solche anerkannt ist. Die Ursache für dieses Verhalten wird hier sozialisationsbedingt konstruiert, was an den Aussagen ‚wie es so zu Hause ist‘ und ‚wenn das von zu Hause aus schon irgendwie angelegt ist‘ deutlich wird. Darin zeigt sich einerseits die Bezugnahme auf ein bestimmtes *soziales Milieu* und andererseits auf die Erziehung bzw. Sozialisation der Schüler*innen. Dadurch wird die Verantwortung für einen vermeintlich *falschen* ‚soziale[n] Umgang‘ individualisiert und bei den Erziehungsberechtigten bzw. den Schüler*innen selbst verortet. In dieser Individualisierung zeigt sich eine meritokratische Konstruktionslogik, auf die im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird.

5.4.2 Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft³ als überlagernde Differenzlinie?

Als weiterführenden Teil der Ergebnisse zeigt sich die Konstruktion der Verhaltensnorm *hoher Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft*, die die anderen Differenzlinien mitunter überlagert. Dabei wird eine meritokratische Logik deutlich, in der frei nach dem Motto „Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“ die Verantwortung für den eigenen (schulischen) Erfolg individualisiert wird (Becker & Hadjar, 2011, S. 38). Damit einhergehend werden strukturell bedingte Benachteiligungen entlang anderer Differenzlinien mitunter relativiert (ebd., S. 44). Konkreter beruht die meritokratische Logik auf der Annahme, dass Menschen allein durch ihre persönlichen Anstrengungen und Leistungen in gesellschaftliche Positionen gelangen. Diese Annahmen sind gemeinhin anerkannt, da sie Chancengerechtigkeit suggerieren, die damit einhergehende soziale Ungleichheit gilt entsprechend als legitim (Solga, 2005, S. 21). Becker & Hadjar (2011, S. 51) betonen die „individualisierte Ursachenzuschreibung“, die auf dem Motto „Er hatte die Chance, hat sie aber nicht genutzt“ beruht.

Jedoch lassen sich diese Annahmen als Mythos dechiffrieren, da sie (insbesondere im Bildungskontext) ignorieren, dass sich erwiesenermaßen in Abhängigkeit bspw. der sozialen Herkunft unterschiedliche Bildungschancen ergeben (Becker & Hadjar, 2011, S. 51; Becker & Schubert, 2011). Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, die de facto zu (De-)Privilegierungen führen, werden in der meritokratischen Logik vernachlässigt und soziale Ungleichheiten legitimiert (ebd.; Solga, 2005, S. 23). Wie sich dies im Material widerspiegelt, wird im Folgenden dargestellt.

Zunächst zeigt sich deutlich die Konstruktion einer *hohen Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* als Verhaltensnorm. Im folgenden Materialbeispiel wird deutlich, dass diese in der Benotung positiv berücksichtigt werden soll:

„Wir Sportler nennen das wahrscheinlich Sportsgeist, ne? Wenn sich jemand voll reinkniet (...) dann ist das definitiv etwas, was ich finde, was in die Bewertung gehört.“

(TB4_Gruppendiskussion, Pos. 27)

3 Die Begriffe „Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft“ sind jeweils dem empirischen Material entnommen und finden sich dort durch die Lehrkräfte verwendet.

Durch die Konstruktion des *Eigenen* als ‚Wir Sportler‘ mit dem hier naturalisiert dargestellten ‚Sportsgeist‘ wird die *hohe Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* als Norm konstruiert, die dem Sport immanent ist. Hier wird gleichzeitig bzw. im Umkehrschluss argumentiert, dass Erfolge im Sport eben auch darauf zurückzuführen seien, dass sich ‚jemand voll reinkniet‘, also auf eine *hohe Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft*. Das meritokratische Narrativ der Eigenverantwortung für den persönlichen Erfolg zeigt sich deutlich, gleichzeitig werden strukturelle Benachteiligungen und Privilegierungen nicht berücksichtigt.

Das nächste Materialbeispiel macht die Kernthese dieses Beitrags deutlich: Durch die Individualisierung der Verantwortung für den persönlichen Erfolg werden strukturelle Benachteiligungen relativiert, vernachlässigt oder gar nivelliert.

„Also ich finde halt irgendwie, wenn das Einzige, worauf ich doch irgendwie zurückgreifen kann als Schüler, ist ja irgendwie so diese Idee von (.) oder als Mensch (.) es fällt nicht vom Himmel, sondern wenn ich übe und wenn ich irgendwie dranbleibe, dann kann ich was erreichen (...) Und nicht dieser Deckmantel immer von egal, was ich mache, ich überspitz es jetzt ‘n bisschen (...) dieser kleine Flüchtling hat sich jetzt irgendwie bemüht und dann woll’n wa das so sehn (...) wo ist dann dieses Ankommen, dieses wirklich Ernst- und Wahrgenommen werden in dieser Welt, dass für mich die gleichen Bedingungen gelten dürfen, dass wenn ich mich genügend anstrengende, ich das genau wie alle anderen schaffen kann, so. Und das is’ ja viel wichtiger für meinen Selbstwert, als dass ich abhängig von anderen bin.“

(QTF_Gruppendiskussion, Pos. 225)

Es wird zunächst das Wohlwollen der Lehrkraft deutlich; Zur Herstellung von Chancengerechtigkeit soll die *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* bewertet werden. So soll sicher gestellt werden, dass für alle ‚die gleichen Bedingungen gelten‘. Als höchstes oder gar existentielles Gut für den ‚Mensch[en]‘ wird konstruiert, dass durch eigene Anstrengung bestimmte Leistungen erreicht werden. Darin spiegelt sich ein zentrales meritokratisches Narrativ wider, wie es Kreckel (1992, S. 99) prägnant formuliert: „Nur wer leistet, zählt.“ Dabei wird an dieser Materialstelle deutlich, dass die Konstruktionslogik von einem Anspruch auf Chancengerechtigkeit geprägt ist. Diese soll in meritokratischer Logik hier durch Gleichbehandlung in der Benotungspraxis hergestellt werden, indem bei allen Schüler*innen bewertet wird, wie sehr sie sich anstrengen. Dabei werden mitunter Be-

nachteile entlang anderer Differenzlinien (konkret: (strukturell und institutionell verankerte) rassistische, klassistische, sexistische oder ableistische Benachteiligungen) relativiert bzw. überlagert. Denn strukturelle Benachteiligungen werden an dieser Stelle invalidiert und etwaige Nachteilsausgleiche mit der Bezeichnung ‚unter dem Deckmantel‘ als illegitime Andersbehandlung disqualifiziert. Deutlich wird auch die meritokratische Konstruktionslogik, die die Eigenverantwortung als ‚Selbstwirksamkeit‘ konstruiert und somit als *erstrebenswerte* und für alle erreichbare *Fähigkeit* konstruiert, die ‚viel wichtiger für [den eigenen] Selbstwert‘ ist. Darin zeigt sich die wohlwollende Absicht der Lehrkraft, den Schüler*innen zu Selbstwirksamkeit zu verhelfen. Schließlich führt die meritokratische Logik hier dazu, dass das dargestellte Ordnungsprinzip entlang der *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* als *fair* konstruiert und soziale Ungleichheit somit legitimiert werden.

Es zeigt sich im empirischen Material die Überzeugung, dass die Vergütung von *Leistung* in Form von guten Noten (oder Schulabschlüssen) immer auch darauf zurückzuführen sein solle, ob und wie sehr sich jemand angestrengt hat. So sollen bspw. *geflüchtete* Schüler*innen keine bessere Benotung erfahren (wie hier), oder es zeigt sich an anderer Stelle die Überzeugung, dass es für (strukturell benachteiligte) Schüler*innen nicht hilfreich sei, wenn sie „n Abitur geschenkt bekommen“ (D5Z_Interview, Pos. 425). So wird dabei verkannt, dass das Bildungssystem auf struktureller Ebene keine Chancengerechtigkeit für alle mit sich bringt.

Es kann hier argumentiert werden, dass die Verhaltensnorm der *hohen Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* verstanden werden kann als intersektional eng verwoben mit der Differenzlinie *Klasse*, wenn nicht gar als kodifizierte Form derselben. Besonders in einer meritokratischen Gesellschaftslogik wird die *hohe Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* als legitime Zuordnung zu sozialen Milieus konstruiert. Zudem wird damit genau dasjenige Verhalten als Norm konstruiert, das sich aus einer *sportnahen* (d.h. leistungs- bzw. wettkampforientierten) und *bildungsnahen Sozialisation* ergibt. Dass dies eine Sozialisation ist, die die Lehrkräfte meist selbst erfahren haben, lässt sich im empirischen Material u.a. auch daran erkennen, dass sie häufig als *das Eigene* konstruiert wird. Auch andere Autor*innen machen auf diesen Umstand aufmerksam, so plädiert bspw. Alkemeyer (2006, S. 134 f.) dafür,

„in künftigen bildungssoziologischen Untersuchungen stärker als bisher auch die – die Körperlichkeit der Akteure organisierende – Materialität

der Schulkultur zu berücksichtigen und diese daraufhin zu befragen, inwieweit sich in ihr die partikularen Werte, Weltbilder und Verkehrsformen der Mittelschichten objektivieren“.

Die vorliegenden Ergebnisse sind anschlussfähig an diese Forderung. Denn es wird deutlich, wie die leistungs- und wettkampforientierte Sozialisation der Lehrkräfte sich in ihrem Habitus widerspiegelt und somit im Sportunterricht meritokratische und individualisierende Leistungsansprüche reproduziert werden. Die Verhaltensnorm einer sportnahen und bildungsnahen Mittelschicht wird in den sozialen Praktiken im Sportunterricht reproduziert, während gleichzeitig strukturelle Benachteiligungen relativiert werden.

5.5 Fazit

Es konnte dargestellt werden, dass sich am empirischen Material der ethnographischen Erhebungen soziale Konstruktionen im Sportunterricht erkennen lassen, die einen *männlichen, nicht behinderten, weiß-positionierten* Schüler mit zugeschriebener *deutscher Herkunft, schlankem Körper* sowie einer Zugehörigkeit zu einem *sport- und bildungsnahen Milieu* als Norm setzen. Im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Selektion, das dem Sportunterricht durch seine Referenzfelder (Anspruch auf Selektion und Wettkampfsport einerseits und Anspruch auf Inklusion und Chancengerechtigkeit andererseits) immanent ist, werden diese Normen teils rekonstruiert, teils dekonstruiert, wobei schließlich die Selektion die Inklusion zu dominieren scheint. Dabei fungiert die Differenzlinie der *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* als Kompromiss, der dieses Spannungsfeld aufzulösen scheint. Indem ihr in meritokratischer Logik besondere Bedeutung beigemessen wird, entsteht der Eindruck, das Spannungsverhältnis auflösen zu können. Allerdings führt diese meritokratische Logik dazu, dass schulische Erfolge individualisiert betrachtet werden, während strukturell bedingte Benachteiligungen teilweise relativiert oder vernachlässigt werden. Darüber hinaus konnte die Verhaltensnorm *hoher Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* als kodifizierte Form der Differenzlinie *Klasse* erkannt bzw. dechiffriert werden, als eine Norm, die eng mit dem *sport- und bildungsnahen Milieu* verknüpft ist, aus dem auch die Mehrheit der Lehrkräfte stammt. Daraus ergibt sich für die weitere Forschung im Bereich des Sportunterrichts ein verstärktes Interesse an der Differenzlinie *Klasse* – insbesondere unter Berücksichtigung der *sport- und bildungsnahen* Soziali-

sation von Sportlehrkräften und damit verbundener Verhaltensnormen, die eine starke Wettkampforientierung aufzeigen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungs- praktiken. In M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 119-141). Springer VS.
- Bartsch, F., Hartmann-Tews, I., Wagner, I. & Rulofs, B. (2019). Flucht – Migration – Gender. *Sport und Gesellschaft*, 16(3), 237–264.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2011). Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 37-62). Springer VS.
- Becker, R. & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In W. Lauterbach & R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung* (S. 161-194). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Bourdieu, P. (2015). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (10. Aufl.). Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UTB.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.) Springer VS.
- Büttner, D., Frank, M. & Geier, T. (2022). "Behinderung" als Thema von Unterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zur (De-)Konstruktion von Dis*ability. In Y. Akbaba (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. (S. 111-132). Springer Fachmedien.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. Routledge.

Autor*innenangaben

Dr. phil. des. Alisa Schafferschik
Niedersächsische Lotto-Sport-Stiftung
Goseriede 4
30159 Hannover
E-Mail: a.schafferschik@posteo.com

Prof. Dr. phil. Sandra Günter
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sportwissenschaft
Am Moritzwinkel 6
30167 Hannover
E-Mail: sandra.guenter@sportwiss.uni-hannover.de
Homepage: <https://www.sportwiss.uni-hannover.de/de/guenter>

