

# WIE KINDER IHREN SPORTUNTERRICHT ERLEBEN – STUDIEN ZUM GRUNDSCHULSPORT

von Eckart Balz, Tim Bindel und Judith Frohn

**ZUSAMMENFASSUNG** | Dieser Beitrag ist das vorläufige Ergebnis einer Forschungsgruppe, die nach den Spuren des Schulsports im Schülerleben (SpuSS) fragt und dabei eine längsschnittliche Studie über die gesamte Schulzeit realisiert. Drei Grundschulklassen wurde zunächst über vier Jahre begleitet und mit qualitativen Forschungsmethoden untersucht, wobei der Forschungsfokus auf dem Spielen im Sportunterricht lag. Nach einer grundlegenden Verortung in der Kindheits-, Grundschul- und Schulsportforschung folgt die Darstellung der drei empirischen Teilstudien. In ihnen geht es *um Spielen lernen im intergenerationalen Dialog, Heterogenität und Spielen und Befindlichkeit beim Spielen*. Außerdem werden themenübergreifende Bezüge dargestellt (u. a. Inhalte, Realisierung und Dimensionen des Spielens), um weitere lohnende sportpädagogische Diskussionen anzustoßen.

Schlüsselwörter: Grundschule, Sportunterricht, qualitativer Längsschnitt, Spielen, Schülerperspektive

## HOW CHILDREN EXPERIENCE PHYSICAL EDUCATION – PRIMARY SCHOOL P.E. STUDIES

**ABSTRACT** | This article presents the preliminary results of a group research project examining the traces of physical education in a pupil's life (SpuSS). The research focused on games and play in physical education, and was part of a longitudinal study from first to last grade. Pupils in three primary schools were examined using qualitative research methods over the course of four years. Following a basic theoretical discussion in the fields of childhood studies, primary school pedagogy, and P. E. pedagogy, the three empirical studies are discussed here from *the perspectives of intergenerational play learning, heterogeneous playing and well-being in the field of play and games*. The results (e. g. content, realization and dimensions of playing) are presented to initiate further sport-pedagogical discussion.

Key Words: Primary School, Physical Education, Longitudinal Studies, Play and Games, Pupil Perspective

# WIE KINDER IHREN SPORTUNTERRICHT ERLEBEN – STUDIEN ZUM GRUNDSCHULSPORT

## 1 | EINLEITUNG – DAS ERLEBEN DES SPIELENS IM SPORTUNTERRICHT ERFORSCHEN

Der Sportunterricht begleitet Kinder und Jugendliche verlässlich während ihrer gesamten Schulkarriere. Es ist von zentralem sportpädagogischem Interesse, etwas darüber zu erfahren, inwiefern die sportunterrichtlichen Bemühungen Einfluss auf die Schüler/-innen nehmen. Die Hoffnung, dass Unterricht individuell relevant ist, fundiert die Legitimation des Fachs. Doch welche besonderen Impulse kann der Sportunterricht dem Aufwachsen junger Menschen geben? Wir erforschen in einem 12-jährigen Längsschnitt, wie Kinder und Jugendliche ihren Sportunterricht erleben, und verfolgen das Ziel, Heranwachsende regelmäßig zu begleiten, um das Erleben von Sportunterricht zu erschließen.

Wir verstehen uns als ein Forschungsverbund, der nach **Spuren** des **Schulsports** im **Schülerleben** (SpuSS) sucht. Ausgehend von der Fokussierung auf das Spielen im Sportunterricht, bearbeiten wir in drei zeitlich synchronisierten Teilprojekten an verschiedenen Standorten (Bielefeld, Köln, Wuppertal) jeweils eine relevante Facette (s. Kap. 2.1) mit spezifischen Forschungsmethoden. Darüber hinaus werden in regelmäßigen Projekttreffen die Vorgehensweisen abgestimmt und Ergebnisse ausgetauscht, um in nachfolgenden Phasen teilprojektübergreifend darauf reagieren zu können.

In diesem Beitrag werden unsere Teilstudien der ersten Phase – der Grundschulzeit (2011-2015) – präsentiert. Auf eine grundlegende Verortung in der Kindheits-, Grundschul- und Schulsportforschung in Kapitel 2 folgt die Darstellung der drei empirischen Teilstudien, die das Fundament unserer Bemühungen bilden (Methodik und Ergebnisse) in Kapitel 3. Hier hat sich aus jedem Forschungsweg ein spezifisches Thema entwickelt: Spielen lernen, Heterogenität und Spielen, Befindlichkeit beim Spielen. In einem vierten Kapitel ziehen wir eine Bilanz, die quer zu den einzelnen Teilstudien liegt, und stellen themenübergreifend Spuren im Grundschulsport dar, die aus unserer Sicht lohnende sportpädagogische Diskussionen ermöglichen.

## 2 | THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Fixpunkt unseres Forschungsprojekts ist das Erleben des Spielens aus Schülersicht. Den Forschungsgegenstand stellen wir in Kapitel 2.1 vor. Dann gilt es, im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Grundlage, relevante Bezüge zu Ansätzen der Kindheitsforschung und der Grundschulforschung herzustellen (Kap. 2.2); es folgen als methodologische Verortung forschungsmethodische Bezüge zu Ansätzen der qualitativen Sozialforschung (Kap. 2.3). Weitere Präzisierungen finden sich im Rahmen unserer Ergebnisdarstellung aus den drei Teilstudien (Kap. 3.1-3.3).

## 2.1 | DAS ERLEBEN DES SPIELENS ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND

*Spielen* repräsentiert ein durchgängiges Kerngeschehen des Sportunterrichts, das sowohl Kontinuität als auch Weiterentwicklung verspricht. Gespielt wird häufig, gespielt wird abwechslungsreich, Spielen wird gelernt und Spielen ändert sich im Entwicklungsverlauf. Was wir mit *Spielen* meinen, wollen wir aus dem Untersuchungsfeld heraus bestimmen, denn im Unterricht wird dieses Phänomen etabliert und ritualisiert. Lehrkräfte und Schüler/-innen teilen eine gemeinsame Vorstellung vom Spielen, die wir als Forschende erfassen und verstehen möchten. Was im Unterricht als *Spielen* bezeichnet wird, bildet unseren Forschungsfokus. Die Gegenstandsfrage ist dann: Was charakterisiert das Spielen als unterrichtliches Erlebnis?

Wird im Unterricht der Grundschule gespielt, entsteht ein Potenzial für typische Handlungsformen, beginnend mit der Entscheidung für ein bestimmtes Spiel, dann weiter mit der Vergewisserung der Regeln, der Zuteilung von Rollen, den Handlungsmöglichkeiten und Ungewissheiten, die über Können und Nichtkönnen, Schaffen und Scheitern oder Gewinnen und Verlieren entscheiden. Das Spielen ist meist ein partizipatives Produkt mit hoher sozialer Dichte, das zwischen Flow und Störung, Freude und Wut, Zu- und Abwendung, Inklusion und Exklusion changieren kann. Sicher sind die Grundlagen für dieses reichhaltige Erlebnispotenzial in den phänomenologisch hergeleiteten Charakteristika des Spiels als Kulturphänomen zu finden – z. B. Spannung, Fiktionalität, Reguliertheit, Unproduktivität (bes. systematisch Caillois, 1958; zur Phänomenologie Kolb, 1990). Von größerem Interesse für die Eingrenzung unseres Forschungsgegenstands ist jedoch der Versuch, auf die Facetten des Erlebens zu fokussieren.

Wie lässt sich der Erlebnisraum, der durch das Spielen eröffnet wird, für die Forschung strukturieren? Dazu haben wir drei Strukturmerkmale identifiziert, die unsere Teilprojekte bestimmen (vgl. Abb. 1). Der *Spielkontext* bezieht sich auf die Rahmenbedingungen des Erlebens und damit auf die Frage, in welchem Zusammenhang eigentlich gespielt wird. Von großer Bedeutung ist hier die Zusammensetzung der Klasse – mit wem gespielt wird, hat massiven Einfluss auf das Spielerleben. Die hohe Relevanz sozialer Faktoren im Spiel hat Krappmann bereits herausgehoben (1980). Heute evoziert dieser Zusammenhang Fragen nach der Auswirkung von Heterogenität auf das Erleben von Spiel; welche Dimensionen hier für die Kinder besonders wichtig sind, wird in einem Teilprojekt untersucht. Die *Spielgestaltung* umfasst als zweites Strukturmerkmal das Hervorbringen des Spiels im Unterricht. Zentral dafür ist der Tatbestand, dass das Spielen als Unterrichtsgegenstand stets in Verbindung mit der Lehrkraft als Sachautorität (Helsper, 2009) steht. Was also im Unterricht – im Gegensatz zur Hofpause, dem Wohnumfeld oder dem Sportverein – gespielt wird, ist intergenerationale Aushandlungssache. Eines unserer Teilprojekte erforscht die Frage, wie das Erleben von Spiel von der Intergenerationalität des Unterrichts geprägt wird. Ein drittes Strukturmerkmal haben wir *Spielwahrnehmung* genannt. Hiermit wird die Tatsache anerkannt, dass sich das Erleben von Spiel letztendlich beim Individuum ereignet. So können zwar Kontext und Gestaltung für alle Schüler/-innen der Klasse gleich sein, aber das Spielen kann dennoch individuell unterschiedlich wahrgenommen werden. Hier ist die Befindlichkeit eine zentrale Forschungsdimension und eines der Teilprojekte fragt nach dem Wohlbefinden, das sich beim Spielen entwickeln mag oder eben nicht.

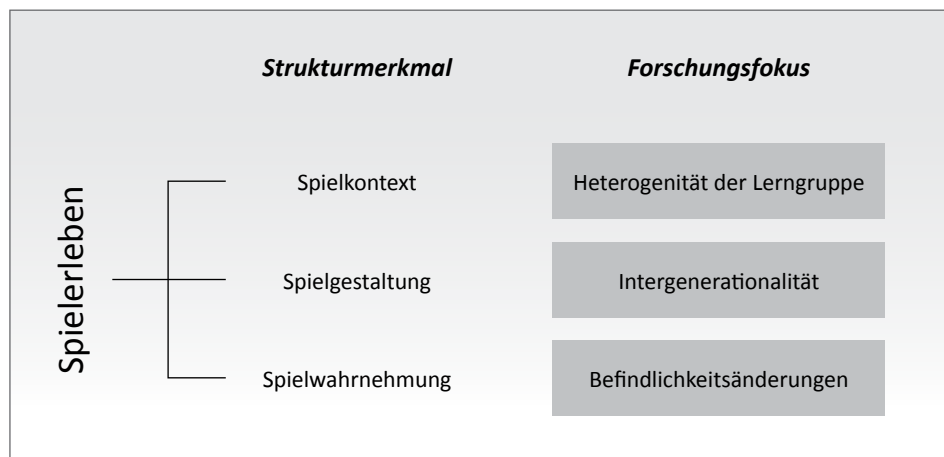


Abb. 1: Strukturmerkmale des Spielerlebens und Forschungsfoki des Projekts

## 2.2 | BEZÜGE ZUR KINDHEITS- UND GRUNDSCHULFORSCHUNG

*Kindheitsforschung* kann aus zwei unterscheidbaren Perspektiven betrachtet werden (Bühler-Niederberger, Gräsel & Morgenroth, 2015): Kinder als kompetente Akteure, die ihre Welt auf eigene Weise (agency-Ansatz) deuten (James & Prout, 1990; Honig, 2009, S. 29) und Kindheit als Konstrukt und Ergebnis intergenerationaler Beziehungsführung (Alanen, 2005).

Fokussiert man das Kind als Akteur, geht es vor allem um die Perspektive des Kindes auf seinen Lebensraum und um die Tatsache, dass sich das Kind in einem individuellen und wertigen Moratorium befindet und dieses ausgestaltet. Von Interesse sind aus Forschungsperspektive dann Rekonstruktionen als Einblicke in Kinderwelten. Dass sich Kindheit zudem als Terminus einer Lebensphase etabliert hat, ist Folge eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses: Was „Kind“ bedeutet, wird von Erwachsenen in Abgrenzung zur eigenen Situation definiert. Im sozialisationstheoretischen Sinne ließe sich behaupten, ein Kind sei deshalb eines, weil es gesellschaftlich relevante Kompetenzen erst noch zu erwerben habe (Bühler-Niederberger & Mierendorff, 2009, S. 450). Kindheit wäre demnach eine Phase der Weltaneignung und des Kompetenzerwerbs, wobei mit Blick auf soziale Ungleichheit auch die Verwendung des Plurals *Kindheiten* Schule macht (ebd.).

Die Grundschulforschung hat vor allem das Paradigma eines *Agency-Ansatzes* aufgegriffen und stellt das Kind als Akteur im Unterricht und in der Schule zunehmend in den Mittelpunkt. Diesbezügliche Forschungsergebnisse liegen beispielsweise zu Schulerleben, Wohlbefinden, Lernerfahrungen und Peerbeziehungen vor (Heinzel, 2014, S. 159f.). Die Berücksichtigung der Kinderperspektiven ist insofern bedeutsam, als diese einen wesentlichen Einfluss auf das Leben und Lernen in der Schule haben, wenn man vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien die individuelle Auseinandersetzung des Kindes mit dem Lerngegenstand und der unterrichtli-

chen bzw. schulischen Umwelt als zentral ansieht. Zudem können die Kinderperspektiven im Sinne der pädagogischen Intentionen der Lehrkräfte genutzt werden, diese aber auch unterlaufen oder ihnen widersprechen (Heinzel, 2012, S. 178). Allerdings sind entsprechende Forschungen mit der grundsätzlichen Schwierigkeit konfrontiert, aus Erwachsenensicht Kinderperspektiven zu rekonstruieren. Jüngst spielen auch *Generationing-Ansätze* im Rahmen der Grundschulforschung eine größere Rolle. Grundannahme ist dabei, dass Schüler/-innen durch Unterricht hergestellte Subjekte sind. Sie sind das Ergebnis pädagogisch-institutioneller Deutung des generationalen Abstands zwischen Erwachsensein und Kindheit. Das Kind wird im Kontext der Schule ebenso zum/ zur Schüler/in subjektiviert, wie Erwachsene zu Lehrkräften. Fuhs (2005) betont in diesem Zusammenhang: „Deutlich zeigen kann man die ‚Herstellung‘ des Schülers durch den Unterricht am Beispiel des Spielens. Während das Spielen aus Sicht der Kindheitspädagogin Teil einer freien und selbsttätigen Kindheit sein soll, mit dem sich Kinder ihre Welt spielerisch aneignen [...], wird das Spielen in der Schule dem Zweck der Schule unterworfen [...]“ (S. 163).

Wir erforschen, wie Kinder ihren Sportunterricht erleben, und schließen dabei an eine Grundschulforschung an, die die zentralen Paradigmen der Kindheitsforschung mitdenkt. Wir gehen von folgenden Prämissen aus: Das Kind deutet als kompetenter Akteur seine Lebenswelt „Sportunterricht“ und erlebt sie individuell als Peer-, Partizipations- und Unterrichtsgeschehen (Heinzel, 2012, S. 179). Der Sportunterricht stellt seine Schüler/-innen – unsere Forschungssubjekte – erst selbst her. Er erzeugt handlungsrelevante Subjektivierungen, die einzelne Kinder zu einem Kollektiv von Schüler/-innen des Sportunterrichts macht.

### 2.3 | SCHULSPORTFORSCHUNG UND FORSCHUNGSMETHODEN

Empirische Schulsportforschung kann grob in vier Felder unterteilt werden: *Schülerforschung* und *Lehrerforschung*, *Unterrichtsforschung* und *Schulsportentwicklungsforschung* (Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2011). Unsere Teilprojekte im Forschungsverbund „SpuSS“ fokussieren die Schüler/-innen im Unterrichtsgeschehen und lassen sich primär als *Schülerforschung* deklarieren, auch wenn weitergehend Sportlehrkräfte zur Ermittlung der Lehrersicht interviewt, Unterrichtsprozesse zur Erfassung von Strukturen beobachtet und außerunterrichtliche Situationen zur Erhellung des Schulkontextes mitberücksichtigt werden. Der forschende Blick richtet sich letztlich immer auf die Kinder – als diese *Akteure bzw. Akteurinnen* in einer dialektisch konzipierten, von ihnen erlebten und von uns konkret begleiteten Schulsportwirklichkeit sind (Balz et al., 2011, S. 14).

Bereits gewählte Forschungsstrategien und vorgelegte Untersuchungsergebnisse aus der empirischen Schülerforschung weisen einige typische Themen aus (Bräutigam, 2011): Dazu gehören vor allem Studien zu Schülereinstellungen (z. B. bzgl. der Inhalte) und Schülerperspektiven (auf das Fach), zu Schülerhandlungen im Unterrichtsalltag (z. B. Handlungsstrategien), zu Schülerleistungen (insbesondere im motorischen Bereich) sowie zu Schülerwahrnehmungen (etwa aus Gendersicht) und zu Schülerlernerfolgen (z. B. im Bereich sozialen Lernens). Spezielle Fragen und Ergebnisse, die das Erleben von Spielsituationen im Sportunterricht betreffen, sind bislang – zumindest explizit – noch nicht nennenswert zu verzeichnen.

Im Forschungsprozess unserer drei Teilstudien kommen vornehmlich *qualitative Methoden* zum Einsatz. Das ist der Annahme geschuldet, durch kommunikative, tiefer gehende Untersuchungen und offene, subjektivierende Verfahren möglichst detaillierte Einblicke in die jeweiligen Handlungsverläufe, Wahrnehmungsprozesse und Wirkungsmechanismen gewinnen zu können. Dabei versuchen wir, verschiedene Forschungsmethoden, wie Interviews, Beobachtungen etc., als ergänzende Perspektiven zu *triangulieren* und so zu einer differenzierten Rekonstruktion der von Kindern erlebten und mitgetragenen Spielsituationen im Sportunterricht zu gelangen. Nichtsdestotrotz bleibt durchgehend das altersspezifische Forschungsproblem, methodische Vorgehensweisen vor allem im Rahmen von Selbstauskunftsverfahren derart zu gestalten, dass sie dem entwicklungsbezogenen Verstehens- und Ausdruckspotenzial der Kinder entsprechen und eine Rekonstruktion von bestimmten Erlebnisqualitäten erlauben (Hunger, 2005).

In allen Teilstudien werden sowohl Einzel- oder Gruppeninterviews mit den Kindern als auch Leitfadenterviews oder Auswertungsgespräche mit den Lehrkräften geführt, sodass *Interviews* für die Aufklärung der Schüler- und Lehrersicht neben Unterrichtsdokumentationen (z. B. in Form narrativer Dokumente) aus der Beobachtersicht eine wesentliche Rolle einnehmen. Darüber hinaus gelangen mit Mikroethnografien, Recallverfahren und Befindlichkeitsskalen weitere Forschungsstrategien zur Anwendung, die eine Spezifik des jeweiligen Untersuchungsdesigns in den drei Teilstudien generieren. Unsere so kombinierte Rekonstruktion von Kinderperspektiven auf das Erleben von Spielsituationen im Sportunterricht ist damit als ein immer wieder aufeinander abgestimmtes, sich ergänzendes und verdichtendes Format der Schülerforschung auch im Sinne von *Teamforschung* zu verstehen (auch Thiele, 2011). Im Einzelnen:

Seit der Einschulung im Jahr 2011 wird eine Schulklasse einer Kölner Grundschule mit ethnografischen Strategien erforscht. Neben regelmäßigen (ca. alle 2 bis 3 Wochen) Klassenbesuchen (vor allem Sportunterricht) werden zwei Einzelfälle intensiv begleitet: Lena und Severin – beide auch außerhalb der Schule in Sport und Spiel engagiert – werden in Familie und Wohnumfeld begleitet. Im Sinne einer Ethnografie erfolgen Teilnahmen am Unterricht, Gespräche mit Kindern und Lehrerinnen, Besuche bei Lena und Severin zu Hause, Interviews und Unterhaltungen mit den Eltern und eigenes Spielen mit den Kindern. Es entstehen ethnografische Protokolle, nachträglich aufgezeichnete Gespräche und Interviews.

In einer Wuppertaler Grundschule mit hohem Migrationsanteil wird eine Klasse kontinuierlich seit dem zweiten Schuljahr<sup>1</sup> begleitet. Im Anschluss an den beobachteten Sportunterricht werden Interviews mit den Schüler/-innen durchgeführt, um das subjektive Erleben spielsportlicher Situationen und individuelle Deutungen des Geschehens einzufangen sowie den Rekonstruktionen von Differenzkategorien auf die Spur zu kommen. Zu ausgewählten Spielsituationen werden situationsnah (Fuhs, 2012) Stimulated-Recall-Interviews mit den Schüler/-innen durchgeführt. Als

---

1 Aus schulinternen Gründen konnte die parallel zu den beiden anderen Teilprojekten gestartete Beobachtung im ersten Schuljahr nicht weitergeführt werden, sodass mit der hier beschriebenen Klasse im zweiten Schuljahr fortgefahren wurde.

Erzählimpulse dienen Fotos aus dem beobachteten Sportunterricht. Es liegen insgesamt 90 Interviews<sup>2</sup> vor, die im Laufe der drei Schuljahre (Klasse 2-4) geführt wurden.

In einer Bielefelder Grundschule wird eine Klasse regelmäßig im Sportunterricht begleitet. Mögliche Veränderungen der Befindlichkeit werden mit verschiedenen Methoden beforcht. Da man Befindlichkeit als latentes Konstrukt nicht direkt beobachten bzw. messen kann, kommen unterschiedliche rekonstruktive Verfahren zum Einsatz, die entsprechende Rückschlüsse auf die jeweiligen Zustände oder Veränderungen der Befindlichkeit ermöglichen. Dazu gehören, neben den schon erwähnten Selbstauskunftsverfahren in Form von Gruppen- und Einzelinterviews mit den Schüler/-innen, auch Fremdauskunftsverfahren in Form von Lehrerinterviews und i.d.R. nichtteilnehmende Unterrichtsbeobachtungen, die als „narrative Dokumente“ verschriftet werden, des Weiteren kindgerecht modifizierte Befindlichkeitsskalen (z. B. mit Smileys) und sogenannte „Spielproben“ als kompetenzorientierte Überprüfungen der Spielfähigkeit (Balz, 2014).

### 3 | THEMENSPEZIFISCHE ERGEBNISSE AUS DEN TEILSTUDIEN

Der Forschungsverbund hat nach vier Jahren schülerzentrierter Grundschulsportforschung einen Stand erreicht, der hinreichend gesättigte Ergebnisse darzulegen erlaubt. Unsere in den drei Teilstudien gewonnenen Untersuchungsergebnisse werden hier so präsentiert, dass sich jeweils *themenspezifische* Spuren des Schulsports erkennen lassen: im intergenerationalen Beziehungsgefüge (Kap. 3.1) sowie im Blick auf bestimmte Heterogenitätskategorien (Kap. 3.2) und auf mögliche Befindlichkeitsveränderungen (Kap. 3.3); mit Kap. 4 wird darüber hinaus eine Querbilanz zwischen den Teilstudien gezogen, um *themenübergreifende* Spuren zu identifizieren.

#### 3.1 | SPIELEN LERNEN IN DER INTERGENERATIONALEN BEZIEHUNG

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich maßgeblich auf ethnografisch gewonnene Daten, im Sinne von Teilnahmen am Sportunterricht, mit daran anknüpfenden ethnografischen Interviews und Gruppendiskussionen (Schüler/-innen). Weil Spielen sowohl als „grundständige Form kindlichen Lebens“ (Grupe, 2000, S. 163) sowie als schulischer Vermittlungsgegenstand betrachtet werden kann, bildet das gegenseitige Interpretieren (Lehrerin interpretiert das Spiel der Kinder; Kinder interpretieren Lehrerziele) den Rahmen der Bedeutungsaushandlung.

##### *Spielen als Lerngegenstand aus Sicht der Sportlehrerinnen*

Anhand von Gesprächen und Interviews mit Sportlehrkräften der begleiteten Klassen kann aufgezeigt werden, dass beim Thema Spielen eine doppelte Bezugnahme zum Kind besteht. Die Lehrerinnen wissen, dass es ihr Auftrag ist, Kinder „irgendwohin“ (Interview Lehrkraft Klasse 1) zu führen, gehen aber ebenso davon aus, dass das Kind „etwas mitbringt“ (Interview Lehrkraft Klasse 1). Welche der kindlichen Spielmitbringsel kann man im Sportunterricht gebrauchen? Die Lehrerinnen nennen vor allem *Bewegungsdrang, Kreativität und das Interesse am Können und*

---

2 Die Länge der Interviews variierte zwischen knapp sieben und ca. 17,5 Minuten. Zu Besonderheiten der Interviews mit Kindern vgl. bspw. Fuhs (2012).

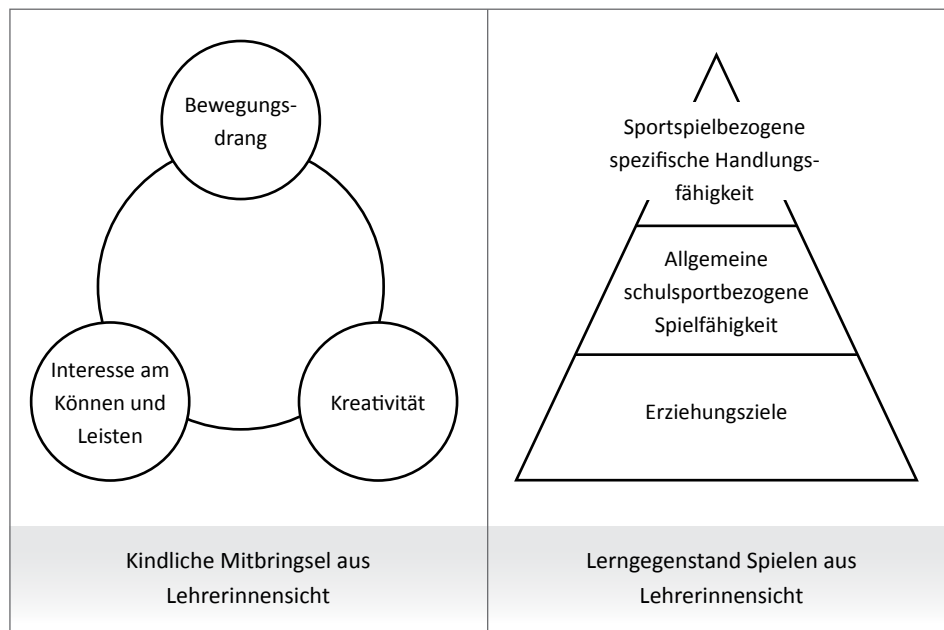


Abb. 2: Kindliche Mitbringsel und Ziele des Spielens aus Lehrerinnensicht

Leisten (vgl. Abb. 2). Sie gehen davon aus, dass diese Grundlagen unabhängig von schulischem Einwirken bei jedem Kind erkennbar sind. Ziele der Spielvermittlung lassen sich nach Datenanalyse auf drei Ebenen zusammenfassen. Auf einer pragmatischen Ebene geht es den Lehrerinnen um eine *allgemeine schulsportbezogene Spielfähigkeit*. Die Kinder sollen offen und neugierig verschiedene Spiele ausprobieren und in der Lage sein, dieses friedlich in der Großgruppe zu realisieren. Auf einer Ebene *sportspielbezogener spezifischer Handlungsfähigkeit* wünschen sich die Lehrerinnen, dass die Schüler/-innen durch den Sportunterricht traditionelle Sportspiele kennenlernen. Schließlich können sie den Lerngegenstand auf einer *erzieherischen Ebene* platzieren, denn beim Spielen geht es ihnen auch um die Ausbildung sozialer Kompetenzen.

#### *Spielen lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler*

Die Schülersicht wird im Teilprojekt mit Hilfe von teilnehmenden Beobachtungen, Gruppendiskussionen und ethnografischen Interviews einzufangen versucht; außerdem spielen die beiden Einzelfälle eine besondere Rolle. Man kann davon ausgehen, dass die Kinder Spielen nicht als ein homogenes Thema verstehen. In erster Linie unterscheiden sie das *spontane* und *selbstorganisierte* vom *angeleiteten* Spielen. Lena und Severin spielen im Sportverein anders, als sie zu Hause mit ihren Eltern spielen. Im nahen Wohnumfeld und in der Peerbeziehung favorisieren sie Spiele in kleinen Gruppen. Bei Lena ist zumindest auffällig, dass sie bei allen „Gewinnspielen“ (Interview Lena Klasse 1) – ob in Schule, zu Hause oder im Verein – ähnlich sensibel auf Niederlagen reagiert. Die Selbstinszenierung des Spielens in Freispielstunden des Sportunterrichts unterscheidet sich



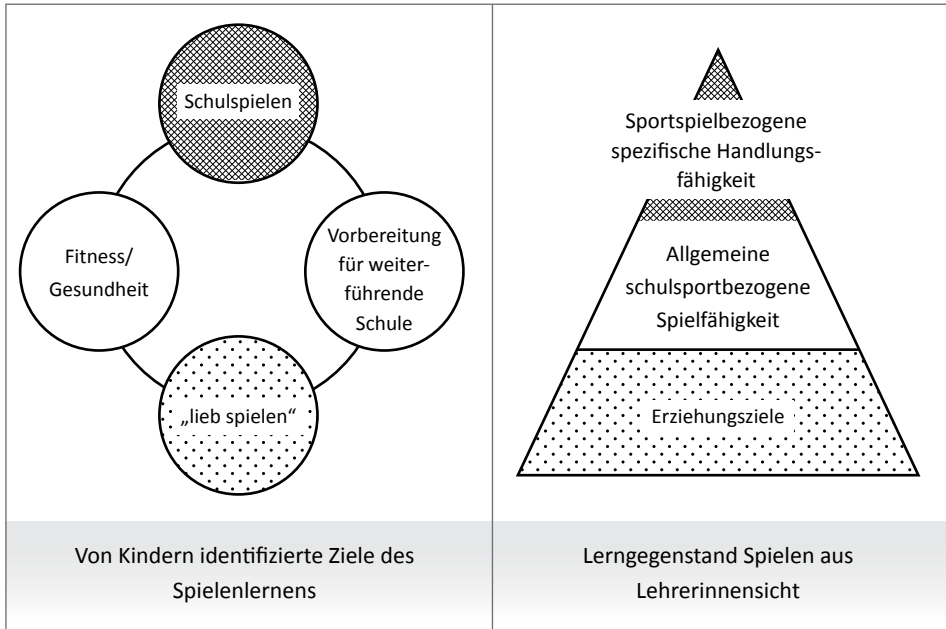


Abb. 3: Ziele des Spielens von Kindern, identifiziert und aus Lehrersicht

zum Teil deutlich von den angeleiteten Praktiken, was vor allem daran liegt, dass die Kinder Spiel vornehmlich – wie im außerschulischen Raum – in Kleingruppen organisieren. In solchen Freispiereinheiten wird ein Großteil kindlicher Kreativleistung freigesetzt. Severin wählt meist das Fußballspiel und vollzieht mit seiner engeren Peergroup ähnliche Praktiken wie auf dem Schulhof oder in der Wohnsiedlung. Allerdings muss flexibel auf die Störungen der anderen oder die wechselnde Zahl der Mitspieler reagiert werden. Die Lehrerin nimmt auf diese „mitgebrachten“ Kompetenzen selbst kaum Bezug, erkennt aber, dass auf der Grundlage kindlicher Kreativität und Mitspielfähigkeit im Sportunterricht selbstständig gespielt werden kann. Nach einiger Zeit meinen die Kinder, dann auch Lernziele im angeleiteten Unterricht zu erkennen: das Beherrschen von „Schulspielen“, wie etwa Zombieball oder diverse Fangspiele, Grundlagen für die weiterführende Schule, besonders „lieb spielen“ (Interview Lena Klasse 2, z. B. Schwächeren trotz Ineffektivität den Ball abgeben) und Fitness/Gesundheit (vgl. Abb. 3).

Lehrerinnen und Kinder verstehen den Sportunterricht als eigenweltliches Konstrukt mit eigenen Spielen und eigenen Herausforderungen (v. a. die heterogene Großgruppe), als „Schulspielen“.

- 1 Während die Lehrerinnen Spielen auch mit Blick auf die Spezialisierung im Vereinssport thematisieren möchten (v. a. Ballspiele), interpretieren die Schüler/-innen ihren Spielsportunterricht, wie andere Fächer auch, als Vorbereitung für die weiterführende Schule, „wo man dann die Sachen richtig lernt“ (Interview Lena Klasse 1).

- 2 Erzieherische Themen erkennen die Kinder nicht in dem von den Lehrkräften intendierten Umfang. „Lieb spielen“ steht für eine Reduktion des Erziehungsgedankens auf das in der Grundschule zentrale Thema der Empathie.
- 3 Auch wenn Fitness und Gesundheit nicht als Elemente des Lerngegenstands genannt werden, meinen die Kinder, sie in der Thematisierung zu erkennen, womöglich weil Sport generell als Gesundheitspraxis bekannt ist.

Es bleibt festzuhalten, dass Schüler/-innen und Lehrerinnen über reziprokes Interpretieren in einen Dialog über das Spielen geraten. Was das Kind mitbringt und was die Lehrerin will, das sind die Interpretationsaufgaben der beiden Generationen, die am Vermittlungsprozess beteiligt sind.

### 3.2 | REKONSTRUKTION VON HETEROGENITÄTSDIMENSIONEN

In einer weiteren Teilstudie wird auf die *Heterogenität* der Schüler/-innen und damit auf ein aktuelles bildungswissenschaftliches Thema Bezug genommen. Vorrangig werden im (erziehungswissenschaftlichen) Heterogenitätsdiskurs Fragen des „Umgangs“ mit Heterogenität – sowohl schulorganisatorisch als auch unterrichtsbezogen – diskutiert (z. B. Budde, 2012), wobei vielfach Heterogenitätsdimensionen als gegeben und im Individuum verankert angesehen werden (auch Wansing & Westphal, 2014, S. 37). Mit Wenning (2007) soll *Heterogenität* jedoch als *zugeschriebenes* Konstrukt verstanden werden, welches erst durch den Vergleich einer Lerngruppe in Bezug auf eine Kategorie (z. B. Geschlecht) entsteht und damit zugleich *Homogenität* der so entstandenen Gruppen (z. B. Mädchen und Jungen) unterstellt.

Im Rahmen des Teilprojekts wird danach gefragt, wie Grundschüler/-innen im (Spiel-)Sportunterricht Heterogenität rekonstruieren, d. h., welche Kategorien für Unterscheidungsprozesse aufgerufen werden. Es ist zu erwarten, dass die einschlägigen Kategorien der sozialen Ungleichheitsforschung, *Ethnizität*, *soziale Lage* und *Geschlecht*, relevant in sportunterrichtlichen Situationen sein können, zumal sich Schüler/-innen hinsichtlich dieser Kategorien in ihren außerunterrichtlichen Sportengagements sowie in ihrer motorischen Leistungsfähigkeit empirisch nachweisbar unterscheiden (z. B. Zender & Burrmann, 2011). Ob und inwiefern aber Geschlecht, soziale Herkunft und migrationsbedingte Differenzen im Sportunterricht der Grundschule wirksam werden, können diese Studien nicht klären.

In der Auswertung zeigt sich, dass die soziologischen Heterogenitätsdimensionen zunächst – in Klasse 2 – kaum bedeutsam für die Wahrnehmung von Differenzen innerhalb der Lerngruppe sind: Trotz der großen Multikulturalität der Klasse wird Ethnizität nicht als Differenzdimension wahrgenommen und auch geschlechtsbezogene Unterschiede werden (noch) nicht explizit thematisiert. Dagegen scheinen insbesondere *Freundschaft* und darüber hinaus *sportmotorische Leistungen* bedeutsam für die Konstruktion von Gleichheit und Verschiedenheit der Grundschülerinnen und Grundschüler zu sein (vgl. Abb. 4).

Die hohe Relevanz von *Freundschaft* bzw. Peerbeziehungen kann dazu führen, dass bei Entscheidungen, die im Kontext von Spielauswahl, Spielhandlungen und Gruppenbildungsprozessen zu

fällen sind, weniger auf spielsportliche Logiken, denn auf soziale Beziehungen, rekurriert wird: So lassen sich beispielsweise manche Kinder absichtlich fangen, um dadurch die Zugehörigkeit zu einer gewünschten Gruppe zu erreichen und andere werfen die beste Freundin – trotz guter Erfolgsaussichten – nicht ab. Die Grundschul Kinder folgen zwar vordergründig den sportunterrichtlichen Ordnungen sowie den Regeln und Erfordernissen der Sache, nutzen aber die immanenten Handlungsspielräume in Spielsituationen für Unterscheidungspraktiken, z. B. für freundschaftlich gefärbte soziale Ordnungen (Eckermann & Heinzel, 2013; de Boer, 2009).

Implizit verweisen die Freundschaftsbeziehungen auf die Kategorie *Geschlecht*, denn die Grundschüler/-innen benennen überwiegend geschlechtshomogene Freundschaften. Darüber hinaus gibt es (grundschultypische) Regeln, die auf die gleichberechtigte Beteiligung beider Geschlechter abzielen (z. B. in der „Meldekette“ abwechselnd Mädchen und Jungen drannehmen). Diese sich zu alltäglichen Routinen ausgeprägten geschlechtsbezogenen Praktiken (de Boer & Deckert-Peaceman, 2009, S. 27) werden von den Kindern weder hinterfragt noch können sie – auf Nachfrage im Interview („Warum kommen Jungen und Mädchen abwechselnd dran?“) – hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit erläutert werden.

Die eigene sportmotorische *Leistung*, z. B. schnell laufen zu können, das Können anderer („der ist gut im Tor“) oder der Erfolg bzw. Misserfolg im Team sind in Spielsituationen zwar relevant, werden aber eher beiläufig thematisiert und nicht weiter problematisiert.

In Klasse 3 bleiben die Kategorien *Freundschaft*, *Leistung* und *Geschlecht* weiterhin relevant für die Konstruktion von Gleichheit und Verschiedenheit, doch es ergeben sich deutlich sichtbare Akzentverschiebungen (vgl. Abb. 4): Freundschaftliche Beziehungen bleiben wichtig, aber das Kriterium der *motorischen Leistungsfähigkeit* gewinnt an Gewicht. Allerdings wird es von vielen Schüler/-innen eingeschränkt, indem nach dem Aufrufen von Leistung der Zusatz: „Aber das ist ja *nur ein Spiel*“ oder: „Das ist *eigentlich egal*“, hinzugefügt wird. Es ist zu erkennen, dass im sportunterrichtlichen Setting Leistungsaspekte (oder auch Gewinnen und Verlieren) durch andere Normen im schulischen Kontext relativiert werden: Es geht um das diffuse *Spaßerleben*, darum, dass *alle dran kommen* oder auch um den Ausgleich von Defiziten („dann muss man noch ein bisschen üben“). In Spielen kommen motorische Leistungen zur Aufführung und werden von den anderen als solche wahrgenommen und als Unterscheidungskategorie herangezogen (die „Guten“ und die „Schlechten“), erfahren aber in der sozialen Situation Unterricht eine ambivalente Wertung.<sup>3</sup>

*Geschlecht* spielt nun keine implizite Rolle mehr, sondern wird explizit aufgerufen und es zeigen sich, neben den überwiegend geschlechtshomogenen Freundschaftsbezügen, auch deutliche Verweise auf eine Verknüpfung von Leistung und Geschlecht („die Jungs sind ja auch ein bisschen besser als die Mädchen“) sowie – aus Sicht einiger Mädchen – dominantes Verhalten einiger Jungen

3 Vgl. zu den „Praktiken der Aufführung von Leistung“ und den „Praktiken der Wertung von Leistung“ Rabenstein, Reh, Ricken und Idel, 2013, S. 677ff.

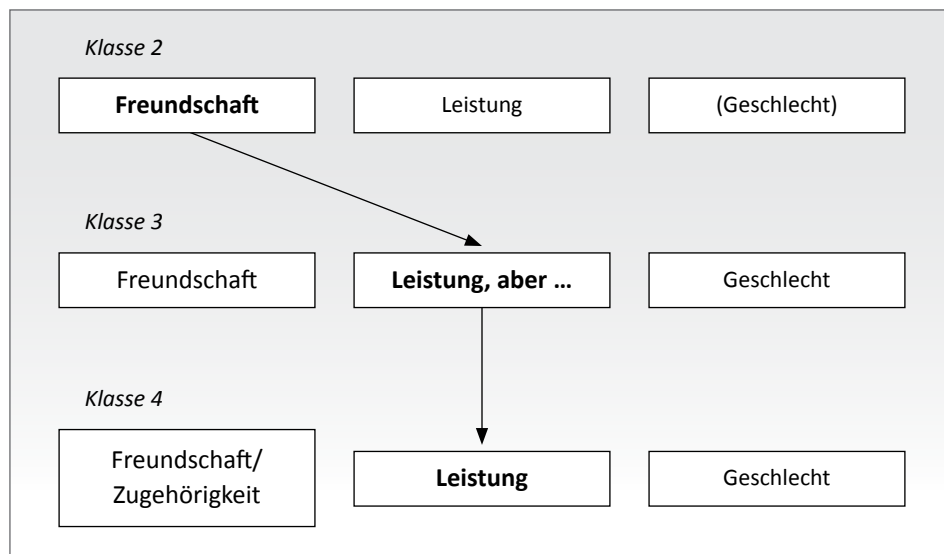


Abb. 4: Dominante, rekonstruierte Differenzen im 2. bis 4. Schuljahr

mit der Folge geringerer Beteiligungschancen für die Gruppe der Mädchen („die geben den Ball nicht ab“). Hier deuten sich die aus dem Sportunterricht der Sekundarstufe I bekannten Probleme koedukativer Unterrichtspraxis an.

Auch in Klasse 4 werden Differenzen innerhalb der Klasse weiterhin vornehmlich entlang der Dimensionen *Leistung* und *Freundschaft* hergestellt, wie eine Viertklässlerin stellvertretend für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler deutlich macht, wenn sie auf die Frage, mit wem sie gerne in einem Team spielt, antwortet: „Die Guten und [...] ein paar Freunde“ (Lisa, 4III21). Dabei ist Geschlecht in beide Dimensionen eingelagert, denn Freundschaftsbeziehungen werden überwiegend geschlechtshomogen gestaltet und sportbezogene Leistungserwartungen und -zuschreibungen erfolgen gemäß stereotyper Mädchen- bzw. Jungenbilder.

Die hohe Bedeutsamkeit der motorischen Leistungsfähigkeit für soziale Unterscheidungsprozesse in Spielsituationen stabilisiert sich und wird deutlich seltener als in Klasse 3 relativiert. Dabei wird insbesondere auf weites Werfen, sicheres Fangen und schnelles Laufen Bezug genommen, was aus Sicht der Kinder z. T. mit der Körpergröße verknüpft wird („Große werfen halt weit“). Sehr deutlich zeigt sich nun auch die Verbindung von Leistung und Geschlecht entlang der tradierten Stereotype: „Mädchen machen etwas ohne Ball immer und dann können die nicht so gut den Ball fangen“ (Svea, 4I63). Wenn „Gute“ erwähnt werden, sind damit ausnahmslos Jungen gemeint; nur auf Nachfrage werden dann einzelne Mitschülerinnen benannt, wobei die Erläuterungen dessen, was diese Mädchen gut können, oftmals wieder Einschränkungen enthalten („Also, manchmal treffen die auch“, Yanis, 4III131) –, zumindest, wenn dies von Jungen geäußert wird.

Der Wunsch, gemeinsam mit geschlechtsgleichen Peers agieren zu können, bleibt bestehen, jedoch vermitteln die Schülerinnen und Schüler in den Interviews den Eindruck, dass Peerbeziehungen nun weniger stark handlungsleitend in Spielsituationen sind. Zunehmend scheinen spielstrategische Überlegungen relevant zu werden. Gleichwohl spielt das Zusammensein mit Peers immer noch eine Rolle für das Wohlbefinden im Sportunterricht („Mit Freunden fühlt man sich besser“, Lisa, 4I, 35), aber darüber hinaus werden nun auch der Zusammenhalt im Team und Abwesenheit von Streit von den Schüler/-innen häufig explizit hervorgehoben und lösen den Verweis auf freundschaftliche Beziehungen z. T. ab. Es zeigt sich – insbesondere in manch floskelhafter Formulierung („Eine Mannschaft hält zusammen!“) –, dass die Schüler/-innen schulische Handlungserwartungen kennen und verbalisieren (de Boer, 2009, S. 105), wenngleich sie diese in den konkreten Spielsituationen nicht immer erfüllen.

### 3.3 | BEFINDLICHKEITSVERÄNDERUNGEN IN SPIELSITUATIONEN

In diesem Teilprojekt werden die Schüler/-innen einer Klasse begleitet. Dabei geht es vor allem um *Befindlichkeitsveränderungen* der Kinder im Kontext von Spielsituationen des Sportunterrichts: Gefragt wird, wie die Schüler/-innen ihre *Befindlichkeit* erleben und zu beeinflussen lernen. Das Konstrukt „Befindlichkeit“ steht hier für eine spezifische gesundheitsrelevante Erlebnisqualität der Akteure; in Ergänzung bzw. im Kontrast zu objektiven Gesundheitsdaten, z. B. des Körpergewichts oder der körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern, wird ihre subjektiv wahrgenommene und aktuell „gefühlte“ Verfassung erhoben; dabei lässt sich „die“ Befindlichkeit in eine *physische*, eine *psychische* und eine *soziale Dimension* differenzieren und genauer untersuchen (u. a. Abele & Becker, 1991; Hascher, 2004).

Im Laufe des Forschungsprozesses werden – in unregelmäßigen Abständen, aber etwa alle 2-3 Wochen – verschiedene Erhebungen durchgeführt und entsprechende Ergebnisse festgehalten. Nach dem ersten Schuljahr ließ sich zwischenbilanzieren, dass die meisten Kinder (wie kaum anders zu erwarten) *gern spielen*, dass sie *engagiert und bewegungsaktiv* dabei sind. Trotz einiger Probleme mit auffällig *ambivalentem Sozialverhalten* (häufige Regelmissachtungen, aber gutes Zusammenspielen zwischen Mädchen und Jungen) kann man den Schülerinnen und Schülern eine *grundlegende Spielfähigkeit* zur Teilhabe an Kleinen Spielen und einfachen Spielformen bescheinigen. Dabei verfügen sie über eine *solide motorische Basis*, auf der sich als Voraussetzung zum Mitspielen – ohne größere Förderbedarfe – gut aufbauen lässt; das wird durch Einschätzungen der Lehrkräfte und Ergebnisse des später durchgeführten DMT 6-18 gestützt (Balz, 2014, S. 163).

Diese Unterrichtsbeobachtungen bzw. narrativen Dokumente und die eingesetzten Befindlichkeitsskalen (mit Trauer-/Lachgesichtern in einer Fünferskala) zeigen auch, dass sich die Kinder *durchgehend ziemlich wohlzufühlen* scheinen: Bei meist schon sehr guter Ausgangsbefindlichkeit und ebensolcher Schlussbefindlichkeit sind *spielinduzierte Befindlichkeitsveränderungen* (noch) offenkundig die Ausnahme. Somit dürfte das Wohlbefinden der Kinder *relativ robust ausgeprägt* sein (Bullinger, 2009), nur im Einzelfall (durch Stress oder psychosomatische Beschwerden) negativ beeinflusst werden und sich daher beim Spielen kaum spürbar verbessern lassen. Nichts-

destotrotz gibt es Faktoren, die dem Wohlbefinden im Sportunterricht zu- oder abträglich sind; im Gruppeninterview mit den Schüler/-innen wird auf den fragenden bzw. ergänzungsbedürftigen Satz: „Im Sportunterricht fühle ich mich wohl, wenn ...“, deutlich, welche *inhaltlichen, sozialen und kontextuellen Faktoren* das vor allem sind:

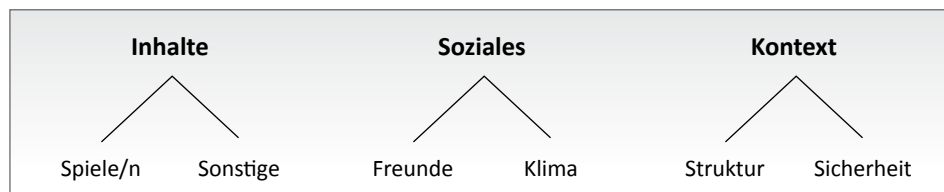


Abb. 5: Kategorien des Wohlbefindens

Insgesamt überwiegen Antworten, die sich auf inhaltliche Faktoren beziehen – und das selten diffus („wenn wir etwas Tolles machen“), sondern meist bezogen auf das Spielen im Allgemeinen („wenn wir spielen“) oder auf einzelne Spiele im Besonderen (z. B. „Häuser abwerfen“), jedoch kaum auf sonstige Inhalte (z. B. Akrobatik). Einige andere Antworten richten sich zudem auf soziale Faktoren – und zwar auf das gewünschte Zusammenspiel mit Freunden im Allgemeinen und mit einzelnen Freunden im Besonderen sowie auf ein möglichst angenehmes Unterrichtsklima (ohne Streit und Stress: „Dass niemand traurig ist, wenn er verliert. Dass alle nett zueinander sind.“). Manche Antworten haben schließlich mit bestimmten kontextuellen Faktoren zu tun – mit einer geregelten Unterrichtsstruktur (z. B. ohne „reinzublabbern“) sowie mit einem gesicherten Ablauf und Ausgang („Natürlich wenn sich keiner wehtut“). Für die Befindlichkeit der Kinder im Sportunterricht folgt hieraus, dass in Abhängigkeit vom Spielen bzw. von bestimmten Spielen in sozialverträglichen Konstellationen und geordneten Unterrichtsabläufen ihr Wohlbefinden größer ausfallen dürfte.

Vor dem Hintergrund, dass die meisten Kinder gern spielen und sich recht wohlfühlen scheinen, dass man sich aber manchmal beim Spielen auch ärgert, missmutig und unzufrieden ist, werden die Schüler/-innen weitergehend gefragt: „Was kann ich selbst tun, um mich beim Spielen möglichst wohlfühlen?“ Diese Frage zielt über das Erleben hinaus darauf ab, potenzielle und erlernbare Einflussmöglichkeiten der Kinder selbst auf ihre Befindlichkeit auszuloten. Im Gruppengespräch geben die Kinder viele Antworten, um ihre Meinung anschließend auf einer ausgeteilten Antwortkarte niederzuschreiben. Die interpretative Auswertung und kategoriale Analyse ihrer Aussagen lassen hier querschnittlich in der dritten Jahrgangsstufe deutlich vier Antwortrichtungen bzw. Strategien zur Einflussnahme erkennen:

- (a) *Auf bestimmte Weise spielen*: Ich versuche, mein Lieblingsspiel oder irgendein Spiel möglichst so zu spielen, dass es mir gefällt (z. B. mit Bällen, viel rennen, über Hindernisse springen).
- (b) *Abwechslungsreich spielen*: Ich versuche, mich dafür einzusetzen, dass, neben favorisierten Spielen, auch mal etwas anderes und nicht immer nur dasselbe gespielt wird („man kann fragen, ob man ein anderes Spiel spielen kann“).

(c) *Mit Freund/-innen spielen*: Ich versuche, möglichst mit meinen Freund/-innen in einer Mannschaft zu sein (ohne allzu traurig zu sein, wenn das mal nicht der Fall ist).

(d) *Gute Laune mitbringen*: Ich versuche, selbst gut gelaunt dabei zu sein und miteinander Spaß zu haben („dass man sich einfach gute Laune macht“).

Man kann nun vorläufig konstatieren, dass die Frage, wie Kinder ihre Befindlichkeit im Kontext von Spielsituationen erleben und zu beeinflussen lernen, noch nicht dezidiert zu beantworten ist. Aber es gibt immerhin verdichtete Anzeichen dafür, dass sich die Kinder auch und gerade beim Spielen im Sportunterricht ziemlich bis sehr wohlfühlen scheinen, dass ihre ebenso robuste wie positive Befindlichkeit dabei offenbar nur punktuell verändert wird und dass die Schüler/-innen hierauf zumindest partiell Einfluss nehmen, indem sie ihr Wohlbefinden mit geeigneten Strategien zu erhalten oder zu steigern versuchen.

Hilfreich kann noch ein Rückgriff auf einschlägige Beiträge zur Spielvermittlung im Grundschulsport sein. So formuliert Ehni (2003) zwischen schulpraktischen Erfahrungen und spieltheoretischen Überlegungen für den Sportunterricht in der Grundschule explizit drei Ansprüche: Die Kinder sollen erstens viel spielen bzw. zahlreiche Spielgelegenheiten nutzen können („Spielaktivität“), zweitens verschiedene Spiele bzw. Spielformen kennenlernen bzw. ausüben können („Spielrepertoire“) und drittens die Absprachen zur Inszenierung bzw. Veränderung von Spielen zunehmend selbstständig treffen können („Metaplay“). Daran gemessen, deutet sich hier bereits an, dass die Schülerinnen und Schüler der begleiteten Klasse erstens häufig und gern im Sportunterricht spielen, zweitens auch recht Verschiedenes – von Kleinen Spielen über trendige Spielvarianten (wie Cross-Boccia) bis zu Großen Sportspielen – mit zunehmender (taktischer und motorischer) Komplexität zu spielen lernen und drittens bei der Regulierung, Modifikation und Erfindung von Spielen zunehmend mehr Initiative und Verantwortung aufbringen (vgl. Kap. 4.1).

## 4 | THEMENÜBERGREIFENDE SPUREN IM GRUNDSCHULSPORT

Wie angekündigt, geht es in diesem Kapitel um eine Querbilanz der drei Teilstudien aus dem Forschungsverbund. Nach der ersten Folie einzelner themenspezifischer Facetten (Kap. 3) können wir im Vergleich der Untersuchungsergebnisse hier auch themenübergreifende Spuren im Grundschulsport ausmachen und belegen: im Blick auf einschlägige Spielinhalte des Sportunterrichts (Kap. 4.1), auf wechselnde Spielsituationen zwischen Agency und Adressierung (Kap. 4.2) und auf spielrelevante Peer- bzw. Freundschaftsbeziehungen (Kap. 4.3).

### 4.1 | SPIELINHALTE KENNENLERNEN UND ERLEBEN

Hier geht es zunächst um die inhaltliche Erlebnisdimension des Spielens. Zahlreiche Spielsituationen im Laufe der Grundschulzeit haben *inhaltliche Spuren* hinterlassen: Die Kinder aller Klassen konnten während des Sportunterrichts oft spielen und dabei bestimmte Spiele bzw. Spielformen erleben, um daraus auch im Sinne sozialen Lernens etwas für ihre Spielfähigkeit mitzunehmen (Kap. 4.2 und 4.3). Das inhaltliche Spektrum des von uns beobachteten Spielens fällt in den drei Teilstudien zwar unterschiedlich groß aus, erweist sich hier als eher beschränkt (Kap. 3.1) und dort

als recht weit aufgespannt (Kap. 3.3); im Quervergleich sind trotz aller Unterschiede jedoch zumindest vier inhaltliche Aspekte von Spielen bzw. Spielsituationen identifizierbar, welche die Kinder auf spezifische Weise erleben und im Sinne von Lerngelegenheiten nutzen können:

#### *„Immer-wieder-Spiele“ als dominante Spielinhalte*

In bestimmten Jahrgangsstufen der Grundschulzeit werden einzelne, meist „Kleine“ Spiele als „Dauerbrenner“ besonders häufig gespielt. Sie kommen wie Rituale immer wieder und fast selbstverständlich zum Einsatz. Das können Fangspiele („Kettenfangen“, „Jungen-Mädchen-Fangen“ etc.), Abwurfspiele („Völkerball“, „Zombie“ usw.) oder sonstige, auch taktisch anspruchsvollere Spielformen (z. B. „Häuser abwerfen“) sein; aufgrund ihres wiederholten Einsatzes, den sich die Kinder manchmal wünschen und die Lehrkräfte auch ungefragt fortschreiben, werden die „Immer-wieder-Spiele“ von den Schüler/-innen durchaus ambivalent erlebt (Balz, 2015): als liebste Spiele einerseits, die man aus verschiedenen Gründen besonders mag, gern spielt und meist (von positiven Emotionen begleitet) freudvoll erlebt; als nervige Spiele, die man aus verschiedenen Gründen nicht (mehr) schätzt, ungern spielt und dann (von negativen Emotionen unterlegt) missmutig erlebt. Dabei liegen willkommene Monokultur und langweilige Eintönigkeit dicht beieinander.

#### *„Was-neues-Spiele“ als ergänzende Spielinhalte*

Angesichts der für alle Beteiligten offenkundigen Dominanz bestimmter Spiele (s. o.) werden darüber hinaus – von Schüler/-innen einerseits auch gewünscht, von den Lehrkräften andererseits eher sporadisch eingebracht – bislang unbekannte Spiele vorgestellt und erprobt. Dabei kann es sich um Spielformen handeln, die sich bei einigen Kindern als attraktiv herumgesprochen haben und angefragt werden oder die von Lehrkräften über Fachzeitschriften, Fortbildungen, Kolleg(inn)en etc. einfach mal versuchsweise importiert und getestet werden: das sind dann kleine, taktisch herausfordernde Spiele (z. B. „Goldschatz“), trendige Spielformen oder andere Varianten des Spielens (im Gelände, mit Alltagsmaterialien etc.) und ggf. auch mal Spiele, die nicht funktionieren. Durch „Was-neues-Spiele“ erleben Schüler/-innen das Spielen im Sportunterricht als einen vielfältigen, prinzipiell offenen Kanon und Spiele zumindest auch in einem anderen Gewand; sie erweitern also ihren spielbezogenen Erfahrungshorizont, lernen dabei aber nicht unbedingt eine wirklich neue, selbstregulierte Art des Spielens kennen.

#### *„Bald-Sport-Spiele“ als wegweisende Spielinhalte*

Über einzelne Spielformen und „Kleine“ Spiele hinaus verstärkt sich im Laufe der Grundschulzeit (etwa ab der 3. Klasse) die latente oder leitende Tendenz der Sportlehrerinnen, auf die so genannten *Großen Sportspiele* vorzubereiten und erste Erfahrungen mit ausgewählten Sportspielen zu vermitteln. Wonach die Auswahl getroffen wird, hängt meist von Zufällen, Vorlieben der Lehrkräfte oder schulischen Schwerpunktsetzungen ab; zu beobachten ist außerdem eine gewisse Exmplicität für Sportspiele aus den Bereichen Wurfspiele, Torschuss- und Rückschlagspiele: dann geht es beispielsweise um Grundformen des Handball- oder Basketballspiels, des Fußball- oder Tischtennisspiels; gern wird zudem, unter Anknüpfung an Vorerfahrungen der Kinder (mit Federball), in Badminton eingeführt. Dabei zeigt sich der für alle schwierige Übergang vom „Einfach-spielen-



Dürfen“ zum „Richtig-machen-Müssen“ sehr deutlich – an den gezielteren Lernaufgaben und engeren Regeln, an den erstmals verwendeten Fachbegriffen und nachdrücklicheren Korrekturen. Auch das scheint im Erleben der Kinder sehr ambivalent: ein süßer oder saurer Vorgeschmack auf die Versprechungen bzw. Herausforderungen des großen Sports, ein ersehnter oder wehmütiger Abschied von der „zweckfreien“ Kultur des Spielens.

#### *„Entwickeln-sich-Spiele“ als selbstregulierte Spielinhalte*

In der Regel führen Lehrkräfte im Sportunterricht der Grundschule bestimmte Kleine und Große Spiele ein, unterrichten diese mehr oder weniger systematisch, versuchen, die Spielfähigkeit der Kinder und andere Kompetenzen bei ihnen aufzubauen. Hier nehmen Kinder das Spielen meist als etwas bereits Komponiertes und Ausgeformtes wahr, in das sie sich mitspielend einbringen sollen. Auch wenn sie an der Veränderung von Regeln und Rollen beteiligt werden, bleibt die gemeinsame, selbstgesteuerte Spielentwicklung marginal. Insofern ist es zu begrüßen, dass in seltenen Sportstunden bzw. Unterrichtsvorhaben ganz bewusst die Erfindung und Weiterentwicklung potenzieller Spielideen mit den Schüler/-innen thematisiert wird. In kooperativen Kleingruppen können sie dann Spielideen, Spielräume und Spielmaterialien nach eigenen Vorstellungen (wenn auch nicht grenzenlos) verwenden; so entstehen z. B. Rollbrettspiele, neue Ballspiele oder ein Wettspiel wie „Flügeltau“ (Balz, 2015). Hier erleben sich „die“ Kinder – manchmal auch nur einige Wortführer – als echte Akteure, als Impulsgeber und „Spielmacher“: Sie selbst gestalten ihr Spiel, sind stolz darauf und vielleicht auch ein bisschen selbstkritisch (Kastrup & Mergelkuhl, 2016).

#### **4.2 | SPIELEN ZWISCHEN KINDLICHER AGENCY UND ADRESSIERUNG ALS SCHÜLER/-IN**

Der Sportunterricht der Grundschule zeigt sich aus Kindersicht als Raum doppelter Wertigkeit. Zum einen liefert er dem Kind Spieloptionen, die den eigenen Bedürfnissen angepasst werden können. Zum anderen erzeugt Sportunterricht immer wieder gewöhnungsbedürftige Situationen mit neuen Herausforderungen. Nach kindheitssoziologischer Terminologie treffen wir hier zweierlei an: Kinder als Akteurinnen bzw. Akteure, die ihre eigene Realität gestalten, und Schüler/-innen als Adressat(inn)en des Unterrichtsgeschehens. Damit ergibt sich eine Unterteilung des Geschehens einer Sportstunde in klar strukturierte Lehr-Lern-Situationen und in individuell flexibel gestaltbare Phasen, wie etwa das freie Spielen zu Beginn der Stunde, Nischenaktivitäten beim Anstehen oder regelarme Gruppenspiele.

Die mit dem Begriff *Agency* belegte Betrachtung von Kindern als Individuen, die „über ein Vermögen, eine Fähigkeit oder Mächtigkeit zum Handeln verfügen“ (Raitelhuber, 2008, S. 17), scheint in vielen Phasen der Sportstunde passend zu sein. Vor allem beim Thema Spielen sind Kinder mitunter in der Lage, Eigenwelt im Unterrichtsgeschehen relativ mühelos zu platzieren. Sie finden Freiräume vor, die sie mit eigenen Spielen füllen können, und sie kommen anders als im „Sitzunterricht“ häufig mit ihrer Peergroup in Kontakt. Die besondere Betonung von Freundschaft, wie sie im außerschulischen Kontext stattfindet, kann im Sportunterricht fortgesetzt werden. Die Inhalte können hier sogar genutzt werden, um soziale Ordnungen in besonderer Weise zu thematisieren.

Die Akteurschaft kann als „kompetente Gefügigkeit“ (Bühler-Niederberger, Gräsel & Morgenroth, 2015, S. 125) beschrieben werden, denn nicht immer liefert der Sportunterricht die subjektiv passende Vorlage zur Realisierung von Kinderwelt. Mit den Hindernissen, die sich kindlicher Agency entgegenstellen, haben die Protagonist(inn)en jedoch gelernt, in ihrem Sinne kompetent umzugehen. Sie durchschauen zum Teil die Arrangements und sind anpassungsfähig.

Aber nicht immer lässt sich eine Agency-Folie auf das Geschehen im Sportunterricht anlegen. Neben relativ freiem Handeln und kompetenter Anpassungsfähigkeit etablieren sich im Verlaufe der Grundschulzeit immer mehr solche Räume, in denen das Kind als Adressat/-in einer Stimme des Unterrichts zu verstehen ist. Das geschieht vor allem, wenn die Lehrperson auf erlernten Techniken besteht und Unterricht so organisiert, dass wenig Freiraum für individuelle Deutungen entsteht. Über eine Adressierung des Kindes als Schüler/-in vermag sich das Kind erst als solches zu subjektivieren (Eckermann & Heinzl, 2015). Das geschieht nicht zwingend über den sprachlichen Dialog. Schon die Organisationsform kreiert den/die Schüler/-in. Das Spielen in der koedukativen Großgruppe ist in außerschulischen kindlichen Welten kaum zu beobachten und lässt dem Subjekt oft einen geringeren Spielraum für eigenes Ausdeuten seiner Rolle. Mitunter sind gerade bei der Leistungsinszenierung Konflikte beobachtbar, weil Kinder gegen Freundinnen bzw. Freunde handeln müssen (Kap. 4.3), was im Sportunterricht aber eben zum Schüler/-in-Sein dazugehört.

Die Frage ist nun, wie die Protagonist(inn)en, mal Kind, mal Schüler/-in, zwischen ihren Rollen changieren. Da es hier nicht um ein binäres Umschalten gehen kann, sondern um komplexe Verhandlungen von Identität, zeigt diese Frage aber nur, dass der Dualismus abschließend aufgebrochen werden muss. Bollig und Kelle (2014) verweisen darauf, dass Peer- und Unterrichtskultur interferieren. Um Sportunterricht aus Kindersicht zu verstehen, kann es daher helfen, die Akteurschaft mit Giddens (1984) als untrennbar von der Struktur zu verstehen, in der sie stattfindet und die über die zur Verfügung stehenden Ressourcen bestimmt. Das Kind kann im Sportunterricht nie *ganz Kind* sein, denn es unterliegt einer institutionalisierten generationalen Ordnung, die von Erwachsenen überwacht wird (Honig, 2009) und ein bestimmtes Verhalten einfordert. Eßer (2008) bemerkt aber zugleich, „dass die Institutionalisierung von Kindheit nicht nur eine Begrenzung der Möglichkeiten des Handelns von Kindern, sondern gleichzeitig die Bedingung der Möglichkeit des sozialen Handelns als Kinder [ist]“ (ebd., S. 145). Der Sportunterricht nimmt nicht nur Einfluss auf das Schülerleben. Indem er die Ansprache *an Kinder* richtet, bietet er auch Räume, in denen die Schüler/-innen selbst Spuren *als Kinder* hinterlassen können. Der Sportunterricht gibt dem Kind Möglichkeiten einer Agency, die zwar verwoben ist mit den komplexen Ansprüchen an das Schüler(innen)sein, die aber Kindheit und Spielen der Subjekte mitgestalten.

### 4.3 | ZUR BEDEUTSAMKEIT VON FREUNDSCHAFT UND ZUGEHÖRIGKEIT

Das Spannungsfeld von Agency und Adressierung zeigt sich in unseren Daten besonders deutlich in Bezug auf *freundschaftliche Peerbeziehungen*. Der Sportunterricht bietet aufgrund der räumlichen Bedingungen, unter denen er stattfindet, und dem In-Bewegung-Sein der Schüler/-innen vielfältige Möglichkeiten individueller Ausgestaltung, in denen die Verortung der eigenen

Position innerhalb der Peergroup eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Wie anerkennungstheoretische Reflexionen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen deutlich gemacht haben, sind Menschen in ihrer Subjektwerdung darauf angewiesen, Anerkennung und Zugehörigkeit zu erfahren; dem kommt der Status eines grundlegenden menschlichen Bedürfnisses zu. Die selbstwerterhaltende Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit findet daher auch im Setting Schule resp. Sportunterricht statt. Die hohe Bedeutsamkeit der Schule für das Aushandeln von Peerbeziehungen ist bekannt: Nach Preuss-Lausitz (1999) nimmt sie eine „zentrale Rolle [...] für Freundschaften im subjektiven Erwartungshorizont der Kinder“ (S. 184) ein und kann unterrichtliche Aufgaben überlagern (Sturm & Wagner-Willi, 2015). Im Sportunterricht reicht die Thematisierung von sozialer Anerkennung innerhalb der Peergroup von der losen und zeitlich beschränkten Zugehörigkeit zu einem Team („wenigstens ich bin bei einer Mannschaft“, Orkan, 2III89) bis hin zu dauerhaften Freundschaften.

Kinder verwenden den Begriff „Freundschaft“ in nachträglichen Erklärungen von Spielsituationen häufig; allerdings bleibt unklar, was genau sie damit meinen. Auch in der Fachliteratur bleibt der Begriff uneindeutig. Preuss-Lausitz (1999) versteht darunter „sympathiegeprägte dauerhafte Beziehungen von Kindern zu anderen Kindern“ (S. 164), wobei „dauerhaft“ und „sympathiegeprägt“ – insbesondere aus der Perspektive von Kindern – relativ ist. Wenn Kinder also auf Freundschaft verweisen, können hieraus keine Rückschlüsse auf Reziprozität, Stabilität und Intensität der als freundschaftlich charakterisierten Beziehungen gezogen werden.

Spiele im Sportunterricht zeichnen sich vielfach dadurch aus, dass zunächst Paare oder Gruppen gebildet bzw. bestimmte Rollen (z. B. Fänger/-in) verteilt werden müssen. Während bei der freien Wahl von Spielpartner/-innen Freundschaftsbezügen ungehindert nachgegangen werden kann – allerdings mit entsprechenden Problemen für Kinder ohne engere soziale Bezüge bzw. Außenseiter/-innen (Grimminger, 2013) –, entstehen sowohl bei Zufallsverfahren wie dem Abzählen als auch bei dem „Wählen“ durch die Schüler/-innen Reibungen zwischen dem Erfüllen der Aufgabe als Schüler/-in und der individuellen peerkulturellen Ausgestaltung. Eine zufällige und aus subjektiver Sicht erzwungene Zugehörigkeit zu einer Gruppe scheint für viele mit einer gewissen Verunsicherung einherzugeben, die sich häufig lautstark und unter Jubel auflöst, wenn bestimmte Mitschüler/-innen, zu denen eine emotionalere Bindung besteht, auch Teil dieser Gruppe sind: „Mit Freunden fühlt man sich besser“ (Lisa, 4I35).

Wie stark das Bedürfnis nach dem Zusammensein mit Freund(inn)en in einer (Klein-)Gruppe ist, zeigt sich auch in der häufig zu beobachtbaren Situation, dass nach dem Abzählen zur Bildung gleich großer Gruppen am Ende doch unterschiedliche Gruppenstärken entstehen und es vonseiten der Lehrkraft nicht mehr aufzuklären ist, wer seine Zuordnung „vergessen“ hat. Beim Wählen ist die Position der Auswählenden bei Grundschüler(inn)en auch deshalb so beliebt, weil sie hier offiziell im Sinne des Verfahrens Einfluss auf die Wahl der Mitspielenden haben. Obwohl das Wählen ja der Bildung gleich starker Gruppen dienen soll, unterlaufen die Schüler/-innen dies oftmals und nutzen es für die Realisierung von Peerbezügen. Die eigentliche Intention des Wahlverfahrens

ist ihnen durchaus bewusst, steht aber z. T. in Konkurrenz zu peerkulturellen Ordnungen. Auch die zu wählenden Schüler/-innen wissen darum, aber sie erwarten dennoch von ihren Freund(inn)en, frühzeitig ausgewählt zu werden oder: „Mit dem ich mich nicht so gut verstehe, bei dem komme ich auch nicht so früh dran“ (Samira, 3II47).

Das Vorhandensein von Handlungsfreiräumen ist ein konstituierendes Element von Spielen und zeigt sich beispielsweise in der Frage, wem ich den Ball zuwerfe, wen ich fange oder befreie – oder eben nicht. Im Sinne des „klugen Spielens“ (Brodthmann, 2000) ergeben sich in Orientierung an der Spielidee bestimmte Optionen, die die Schüler/-innen erkennen und nutzen lernen sollten. Gleichzeitig stellt ein Zuspiel auch einen Akt der sozialen Wahrnehmung und Anerkennung durch Peers dar, der bedeutsam für die Kinder in ihrer Welt ist. Freundschaftliche Bindungen können das Zuspiel oder auch das Nichtzuspiel trotz günstiger Position bestimmen, wie es diese Viertklässlerin zum Ausdruck bringt: „Dann wirft man auch mehr zu den Freunden“ (Amina, 4II29). Die Aktionen der anderen werden gleichfalls unter dieser Prämisse interpretiert.

## 5 | SCHLUSSBETRACHTUNG

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage nach dem Erleben des Spielens im Sportunterricht der Grundschule. Diesem haben wir uns in drei Teilstudien gewidmet. Abschließend sollen noch knapp die Reichweite unserer Ergebnisse abgesteckt und künftige Perspektiven angedeutet werden. In unserem Forschungsprojekt haben wir in den Bereichen des Spielkontextes, der Spielgestaltung und Spielwahrnehmung relevante Facetten herausgearbeitet, wobei grundsätzlich noch weitere Aspekte des Erlebens aus Sicht der Schülerinnen und Schüler möglich sind.

Wir können mithilfe unserer Rekonstruktionen dazu beitragen, das Handeln und Erleben der Grundschüler/-innen in ihrem jeweiligen Unterrichtskontext als kompetente Akteurinnen bzw. Akteure aufzudecken und zu verstehen (Bräutigam, 2011, S. 94). Deutlich wird in allen drei Teilstudien, dass Kinder im Sinne des Agency-Ansatzes Spielsituationen nutzen, um individuellen Interessen und Bedürfnissen Raum zu geben. Beispiele sind Strategien zur Sicherung des Wohlbefindens, die Realisierung von Peerbeziehungen sowie das Einbringen ihrer außerschulisch geprägten Spielpraktiken. Die Deutungen und Praktiken der Kinder stehen allerdings zuweilen den Intentionen der Lehrkräfte und den Logiken der thematisierten Spiele gegenüber. Als Adressat(inn)en des Sportunterrichts durchschauen die Schüler/-innen mit zunehmendem Alter sehr wohl, was von ihnen in diesem Kontext – und zwar nicht nur motorisch, sondern in vielen Fällen eher sozial-emotional und kognitiv – erwartet wird.

Alle drei Teilstudien mit ihren spezifischen Ausrichtungen werden in der weiterführenden Schule fortgesetzt. Es wird sich zeigen, inwiefern das in der Grundschule Gelernte und Erlebte in einer neu zusammengesetzten Lerngruppe und mit neuen Lehrkräften Relevanz haben und wie Spielen im Sportunterricht von den nun jugendlichen Schüler/-innen erlebt wird.

## LITERATUR

- Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). (1991). *Wohlbefinden: Theorie – Empirie – Diagnostik*. Weinheim: Juventa.
- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65-82). Wiesbaden: VS.
- Balz, E. (2014). Befindlichkeitsveränderungen im Schulsport – eine Längsschnittstudie. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport – Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 160-168). Aachen: Shaker.
- Balz, E. (2015). Liebste Spiele. Bewegungsfreude an Lieblingsspielen. *sportpädagogik*, 39 (6), 14-16.
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Boer, de H. & Deckert-Peaceman, H. (2009). Kinder und Schule – Rekonstruktionen der kindlichen Perspektive und ihre Bedeutung für die schulische Ordnung. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 21-34). Wiesbaden: VS.
- Boer, de H. (2009). Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 105-117). Wiesbaden: VS.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263-279.
- Bräutigam, M. (2011). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65-94). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brodthmann, D. (2000). In kleinen Spielen klug spielen. *sportpädagogik*, 24 (3), 9-13.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 13, (2), Art. 16.
- Bühler-Niederberger, D. & Mierendorff, J. (2009). Ungleiche Kindheiten : eine kindtheitssoziologische Annäherung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (4), 449-456.
- Bühler-Niederberger, D., Gräsel, C. & Morgenroth, S. (2015). Sozialisation ‚upside down‘. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (2), 119-138.
- Bullinger, M. (2009). Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Forschungsstand und konzeptueller Hintergrund. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17 (2), 50-55.
- Caillois, R. (1958). *Die Spiele und die Menschen*. Stuttgart: Schwab.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 187-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (1), 23-38.
- Ehni, H. (2003). Spielen und Spiel im Sportunterricht der Grundschule. In G. Köppe & J. Schwier (Hrsg.), *Handbuch Grundschulsport* (S. 293-314). Schneider: Baltmannsweiler.
- Eßer, F. (2008). Agency und generationale Differenz. Einige Implikationen der Kindheitsforschung für die Sozialpädagogik. In H. G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency* (S. 133-153). Opladen: Budrich.
- Fuhs, B. (2005). Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? Überlegungen aus Sicht der Kindheitsforschung. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz* (S. 161-175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (S. 80-103). Weinheim und Basel: Beltz, Juventa.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Grimminger, E. (2013). Besondere Sichtbarkeit durch Unsichtbarkeit – wie sich Schüler/innen untereinander

- grundlegende Anerkennung im Sportunterricht verweigern. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 55-77.
- Grupe, O. (2000). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*. Schorndorf: Hofmann.
- Hascher, T. (2004). *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Heinzel, F. (2012). Der Blick auf Kinder. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 173-188). Springer: VS.
- Heinzel, F. (2014). Kindheit und Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 155-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 65-83). Paderborn: Schöningh.
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 25-51). Weinheim & München: Juventa.
- Hunger, I. (2005). Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 69-84). Schorndorf: Hofmann.
- James, A. & Prout, A. (Hrsg.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Kastrup, V. & Mergelkuhl, T. (2016). Inhaltsbereiche 2 & 7: Spielen im Sportunterricht. Zwei Unterrichtsvorhaben zur Regelfindung und -veränderung. In Chr. Kleindienst-Cachay, J. Frohn & V. Kastrup (Hrsg.), *Sportunterricht (Bd. 7 „Kompetenz im Unterricht der Grundschule“)* (S. 47-65). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kolb, M. (1990). *Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel: Studien zu phänomenologisch-anthropologischen Spieltheorien*. Sankt Augustin: Academia.
- Krappmann, L. (1980). Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In B. Daublebsky (Hrsg.), *Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum* (S. 190-226). Stuttgart: Klett.
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19 (2), 163-187.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 668-690.
- Rathelhuber, E. (2008). Von Akteuren und *agency* – eine sozialtheoretische Einordnung der *structure/agency*-Debatte. In H. G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency* (S. 17-45). Opladen: Budrich.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7 (1), 64-78.
- Thiele, J. (2011). Formen der Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung* (S. 51-72). Aachen: Meyer & Meyer.
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014). Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 17-47). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21-31). Weinheim & Basel: Beltz.
- Zender, U. & Burrmann, U. (2011). Heterogenität im Sportunterricht. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Verschiedenheit als Diskurs* (S. 181-192). Tübingen: Francke.