

ÜBERGÄNGE DES SPIELERLEBENS IM SPORTUNTERRICHT – LÄNGSSCHNITTSTUDIE „SPUSS“

von Eckart Balz, Tim Bindel & Judith Frohn

ZUSAMMENFASSUNG | Dieser Beitrag steht im Kontext einer Längsschnittstudie, die nach den Spuren des Schulsports im Schüler*innenleben (SpuSS) über die gesamte Schulzeit fragt. Angeknüpft wird an den ersten Untersuchungsabschnitt im Grundschulsport „Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben“ (Balz et al., 2017). Fortschreibend wird nun für die Jahrgangsstufen 5-7 untersucht, wie Schüler*innen das Spielen im Sportunterricht am Übergang erleben; dabei lässt sich mit dem Topos des Übergangs rekurrieren auf: den entwicklungsbezogenen Übergang vom kindlichen Spielen zum jugendlichen Sporttreiben, den schulformbezogenen Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Bildungsrichtung und den didaktisch-methodischen Übergang von partieller Fremdbestimmung zu ggf. wachsender Partizipation (Schröer et al., 2013). Fokussiert werden im Rahmen von drei Teilstudien solche Veränderungen, die sich in Spielsituationen des Sportunterrichts auf die Heterogenität der Lerngruppen (Spielkontext), die Befindlichkeit der Schüler*innen (Spielwahrnehmung) und die Intergenerationalität der Akteur*innen (Spielgestaltung) beziehen.

Schlüsselwörter: Sportunterricht, Übergänge, Spielen, Längsschnittstudie, Sekundarstufe I

TRANSITIONS OF EXPERIENCES IN PLAYING IN PHYSICAL EDUCATION – LONGITUDINAL STUDY “SPUSS”

ABSTRACT | This article is the result of a longitudinal study that seeks for traces of physical education during a pupil's school life. It is the second part of the study SPUSS that connects to the primary school part „Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben [How Children experience their physical education]“ (Balz et al., 2017). Now research takes place in grades 5 to 7, where pupil experience play in a phase of life change in the sense of a developmental transition from a child's play to an adolescent sport, an organizational transition from primary school to junior high school and a pedagogical transition from partial heteronomy to growing participation (Schröer et al., 2013). We present results that focus on heterogeneity, sensitivity and intergenerationality.

Key Words: Physical Education, Transitions, Play, Longitudinal Study, Junior High School

ÜBERGÄNGE DES SPIELERLEBENS IM SPORTUNTERRICHT – LÄNGSSCHNITTSTUDIE „SPUSS“

1 | EINLEITUNG

Im Forschungsverbund „SpuSS“ wird nach Spuren des Schulsports im Schüler*innenleben gefragt und das Erleben von Spielsituationen im Sportunterricht untersucht. Seit 2011 konnten in drei Teilstudien (Bielefeld, Köln, Wuppertal) Schüler*innen als Akteur*innen längsschnittlich begleitet und beforscht werden. Für den ersten Untersuchungsabschnitt des Grundschulsports haben wir gezeigt, wie Kinder das Spielen im Sportunterricht erleben sowie als Akteur*innen deuten und in ihrem Sinne zu nutzen versuchen (Balz et al., 2017). Mit dem zweiten Untersuchungsabschnitt geht es für die Jahrgangsstufen 5-7 darum, spezifische Übergänge des Spielerlebens im Sportunterricht auszuleuchten: den entwicklungsbezogenen Übergang vom kindlichen Spielen zum jugendlichen Sporttreiben, den schulformbezogenen Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Bildungseinrichtung und den didaktisch-methodischen Übergang von partieller Fremdbestimmung zu gegebenenfalls wachsender Partizipation. Für den Topos des Übergangs kann dabei auf einschlägige sozial- und erziehungswissenschaftliche Diskurse um strukturelle, biografische und bildungsrelevante Übergänge zurückgegriffen werden (u. a. Schröer et. al., 2013; Kap. 2.1).

Wie im ersten Untersuchungsabschnitt werden hier drei Forschungsfoki aus den Teilstudien miteinander verbunden und auf das Spielerleben im Sportunterricht gerichtet. Der erste Fokus betrifft die Heterogenität der Lerngruppe für das Strukturmerkmal des Spielkontextes; der zweite Fokus nimmt die Befindlichkeit der Schüler*innen für das Strukturmerkmal der Spielwahrnehmung in den Blick; und der dritte Fokus bezieht sich auf die Intergenerationalität im Vermittlungsprozess für das Strukturmerkmal der Spielgestaltung; mit diesen drei themenspezifischen Forschungsfoki wird zugleich themenübergreifend geprüft, welche Veränderungen im Spielerleben auszumachen und für den gemeinsamen Fokus des Übergangs zu erkennen sind (s. Abb. 1).

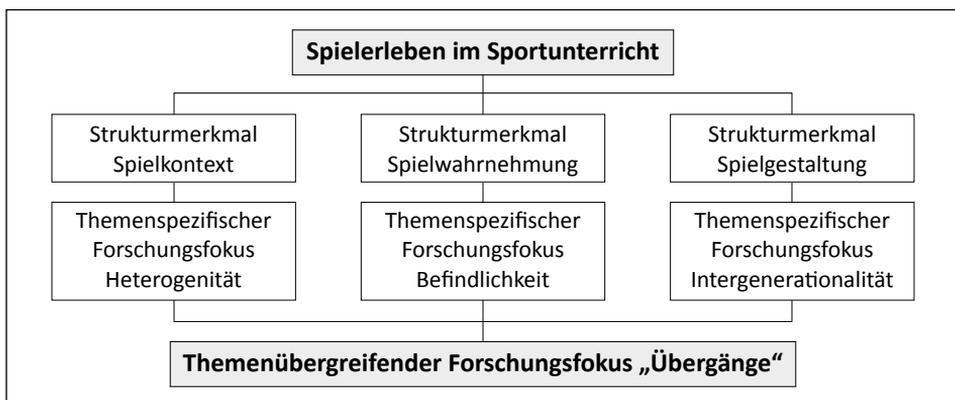


Abb. 1: Strukturmerkmale des Spielens und Forschungsfokus

Im Folgenden werden unsere Studien für den zweiten Untersuchungsabschnitt präsentiert. Zunächst gilt es, mithilfe thematischer Rahmungen einzuordnen, welche theoretischen Ausgangspunkte für den Topos des Übergangs von Belang sind und welche spiel- und akteurtheoretischen Bezüge sich herstellen lassen (Kap. 2). Dann sollen die im Rahmen der Längsschnittstudie und Teilstudien gewählten Forschungszugänge und Forschungsmethoden kurz erläutert werden (Kap. 3). Anschließend stellen wir unsere Untersuchungsergebnisse aus den Jahrgangsstufen 5-7 vor und fokussieren dabei Veränderungen erstens von Differenzkonstruktionen, zweitens von intergenerationalen Dialogen, drittens von Befindlichkeit und Partizipation (Kap. 4). Ausblickend soll das Spielerleben im Sportunterricht am Übergang knapp bilanziert und auf die laufende Längsschnittstudie in den Jahrgangsstufen 8-10 verwiesen werden (Kap. 5).

2 | THEMATISCHE RAHMUNGEN

2.1 | ÜBERGÄNGE

Übergänge finden sich vielfach im gesamten Lebenslauf, sie strukturieren Biografien und bergen sowohl Chancen als auch Risiken. Von einem Übergang oder von einer Transition ist die Rede, wenn sich Veränderungen hinsichtlich bisheriger Abläufe, Routinen oder Wissensbestände vollziehen, wenn Bekanntes verlassen und in eine neue Situation eingetreten wird (Graalman, 2016, S. 24f.). Das ist in Bildungs- und Berufsverläufen (z. B. Einschulung, Bildungsabschluss, Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses, Renteneintritt) der Fall, aber auch beispielsweise hinsichtlich des Alters (z. B. Volljährigkeit) oder sozialer Beziehungen (z. B. Elternschaft) von Bedeutung. Bei diesen „Zustandswechseln“ (Walther & Stauber, 2013, S. 23) kann unterschieden werden zwischen institutionalisierten und individuellen entwicklungsbezogenen Übergängen, die jedoch nicht als Gegensatz, sondern als wechselseitig aufeinander bezogen verstanden werden: Gesellschaftlich strukturierte Übergänge müssen biografisch bewältigt werden, d. h., anschlussfähig an bisherige Erfahrungen und vorliegendes Wissen gemacht werden, können aber ihrerseits auch rückwirken auf soziale Strukturen (Truschkat, 2013, S. 59f.). Mit Meuth et al. (2014) kann festgehalten werden, dass Übergänge als „Wechselbeziehungen zwischen sozialen Strukturen und individuellen Handlungen, zwischen der Institutionalisierung des Lebenslaufes und der biographischen Konstitution des Subjekts“ (S. 8) verstanden werden können. Begrifflich wird oftmals zwischen Übergang, als dem institutionalisierten Ablauf (Lebenslauf), und Transition unterschieden, wobei Letzteres die subjektive Aneignung und Bewältigung des Wechsels meint und sich auf die subjektive Lebensgeschichte (Biografie) bezieht.

Wendet man sich schulischen Übergängen zu, ragen drei standardisierte Übergänge heraus: die Einschulung, der Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule und der Austritt aus dem Schulsystem. Darüber hinaus finden sich mit dem Aufstieg von einem Jahrgang in den nächsten weitere standardisierte, aber auch entstandardisierte Übergänge wie Schulwechsel oder Klassenwiederholungen (Kramer & Helsper, 2013). Der in diesem Beitrag im Fokus stehende Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I wird im bundesdeutschen Schulsystem durch einen Selektionsprozess bestimmt, der über den weiteren Bildungsverlauf entscheidet und in dem sich bestehende Bildungsungleichheiten manifestieren (Maaz et al., 2011). Tillmann (2013) merkt dazu

kritisch an, dass „dieser Übergang [...] keiner pädagogischen Logik [folgt], sondern [...] allein durch politische Setzungen bestimmt [ist]“ (S. 26).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive fällt der sogenannte *Grundschulübergang* mit der Transition vom Kind zur* zum Jugendlichen zusammen. Kinder sind am Ende der Grundschulzeit etwa 10 Jahre alt und genau dieses Alter markiert den Beginn des frühen Jugendalters. Damit einher gehen körperliche, kognitive und soziale Veränderungen, deren Einsetzen und Verlauf jedoch interindividuell variieren und je nach theoretischer Verortung im Spannungsfeld zwischen Biologie und Umwelt resp. Konstruktion unterschiedlich erklärt werden (Wendt, 2019). Beelmann (2011) kann mittels einer Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten (n = 60) am Übergang in die weiterführende Schule vier Gruppen von Schüler*innen identifizieren, die sich hinsichtlich der Bewältigung der neuen Situation unterscheiden¹: Den größten Anteil machen mit 52 % diejenigen Schüler*innen aus, die er als „Geringbelastete“ bezeichnet, also Schüler*innen, deren „Anpassungsprobleme“ auf einem konstant niedrigen Niveau verbleiben. 21 % der Schüler*innen sind „Risikokinder“, denen ein hohes Maß an Bewältigungsproblemen nachgewiesen werden kann, und jeweils 14 % entfallen auf „Übergangsgestresste“ und „Übergangsgewinner*innen“. Unter der Annahme einer komplexen Wechselwirkung zwischen individuums- und umweltbezogenen Veränderungen zeigt sich beispielhaft in der referierten Studie, dass Übergänge für Heranwachsende sowohl „kritische Lebensereignisse“ sein können als auch bei ausreichenden Ressourcen gut bewältigbar sind bzw. Gewinn daraus gezogen werden kann.

Die Bewältigung des institutionellen Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule muss von den Schüler*innen in verschiedenen Bereichen geleistet werden. Griebel und Niesel (2017, S. 208ff.) unterscheiden hierbei mit der individuellen, interaktiven und kontextuellen Ebene drei aktiv zu bearbeitende Anforderungsbereiche. Die *individuelle* Ebene impliziert Emotionen und Kompetenzen. Während Grundschüler*innen im vierten Schuljahr die „Großen“ sind und souverän den Schulalltag meistern, sind sie in der weiterführenden Schule wieder die „Kleinen“ und müssen sich in einem meist deutlich größeren System zurechtfinden. Zudem werden sie ihr akademisches und soziales Selbstkonzept unter den veränderten schulischen Bedingungen weiterentwickeln. Dabei zeigen die Befunde von Hildebrandt und Watermann (2019, S. 324), dass Veränderungen des akademischen Selbstkonzepts eher mit Referenzgruppeneffekten als mit entwicklungsbedingten Einflüssen zu erklären sind. Auf der *interaktionalen* Ebene geht es um veränderte Beziehungen und Rollen. Das die Grundschulzeit dominierende Klassenlehrer*innenprinzip wird durch das Primat des Unterrichts bei Fachlehrer*innen abgelöst und geht mit einer deutlich erhöhten Anzahl an Lehrkräften einher. Die ehemaligen Grundschüler*innen müssen Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisse neu klären (van Ophuysen, 2009) und sich auf veränderte Lernkulturen einstellen. Zudem müssen sie sich in der neu zusammengesetzten Klasse positionieren und neue Peerbeziehungen aufbauen. Und schließlich

1 Die Typen finden sich gleichermaßen, aber mit etwas differierenden Prozentzahlen, bei den ebenfalls untersuchten Übergängen beim Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Grundschule (Beelmann, 2011).

bedeutet der Übergang eine Veränderung auf der *kontextuellen* Ebene: Mit dem Schulwechsel gehen neue Schulwege, in der Regel ein größeres Schulgebäude, längere Unterrichtszeiten und auch neue Unterrichtsfächer einher.

Fachbezogene Übergangsforschung findet sich so gut wie nicht. Bewegungs- bzw. sportbezogen liegt zwar eine Studie zum „bewegten“ Übergang vom Kindergarten in die Grundschule vor (Thieme, 2012), aber der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe ist für das Unterrichtsfach Sport bisher u. W. noch nicht explizit beforscht worden.² Interessante Anknüpfungspunkte für verschiedene Fächer liefert jedoch Petersen (2016), die den ko-konstruktiven Entstehungsprozess von Lernkulturen am Übergang in die weiterführende Schule längsschnittlich untersucht und dabei auf Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse der Schüler*innen fokussiert. Die untersuchten lernkulturellen Ordnungen zweier Grundschulen sowie zweier weiterführenden Schulen unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich ihrer Prozess- resp. Produktorientierung sowie hierarchischer vs. partizipativer Strukturen. Diese Handlungspraxen werden interaktiv immer wieder neu hervorgebracht und unterscheiden sich nicht nur in Hinblick auf unterschiedliche Schulen, sondern auch bezogen auf verschiedene Klassen in ihrer unterschiedlichen Zusammensetzung (ebd., S. 251). Die Anpassungsleistungen der Schüler*innen hängen jeweils von den grundschulspezifischen Vorerfahrungen ab, die eine mehr oder auch weniger gute Passung zu den Anforderungen in der weiterführenden Schule aufweisen (ebd., S. 253). Damit ist klar, dass auch im Sportunterricht spezifische Lernkulturen entwickelt werden und es keine bruchlose Fortführung des Grundschulsports geben kann.

2.2 | SPIEL- UND AKTEURTHEORETISCHE BEZÜGE

Die Unterscheidung zwischen dem spielenden Kind und dem*der Sport treibenden Jugendlichen markiert einen wesentlichen Übergang im Aufwachsen, der auf zwei systematischen Unterscheidungen fußt: *Kind versus Jugendliche*r* und *Spiel versus Sport*. Aus sportpädagogischer Sicht bedingen sich diese Gegensatzpaare, die zugleich nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Um auf akteurtheoretischer Basis in die vorliegenden Untersuchungen einzuführen, soll der entwicklungsbezogene Übergang vom spielenden Kind zum*zur Sport treibenden Jugendlichen anhand von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb beider Begriffspaare dargestellt werden. Veränderungen werden nach Möglichkeit in einen kulturellen Gesamtzusammenhang gebracht: Wie wird der potenzielle Übergang gesellschaftlich – und damit auch schulisch – gerahmt?

Aus spieltheoretischer Sicht lässt sich das Phänomen Sport unter das des Spiels subsumieren. Die viel zitierten Charakteristika des Spielens (etwa nach Caillois, 1960 oder Huizinga, 1939) finden sich im Sporttreiben wieder und aus kulturtheoretischer Sicht ist der organisierte Sport als rituelle

2 Aufgrund des Spezifikums im bundesdeutschen Schulsystem, den ersten institutionellen Schulformwechsel aus internationaler Perspektive sehr früh, nämlich in der Regel nach Klasse vier und damit am Übergang von der Kindheit ins Jugendalter anzusetzen (frühe Adoleszenz), liefern internationale Studien nur sehr bedingt Erkenntnisgewinne. Beispielsweise thematisieren Mikalsen und Lagestad (2019) den Übergang von der „primary to secondary school“ in Bezug auf den Sportunterricht, doch der Wechsel vollzieht sich in Norwegen erst nach der siebten Klasse, womit der Fokus auf einer anderen Altersgruppe (mittlere Adoleszenz) und damit auch auf anderen Themen liegt.

Aufführung von Spiel zu interpretieren. Unterschiede manifestieren sich aber, wenn der Blick weg von der Kerntätigkeit (Wettlaufen, Ballwerfen, Springen, Ringen etc.) auf den Ordnungsgrad gerichtet wird. Während Autor*innen wie Klinge (2014) dem Spielen das individuell-explorative zuordnen (etwa Schwingen und Schaukeln eines Kindes auf dem Spielplatz), kann Sporttreiben als gesellschaftlich-fixiertes und viel mehr teilbares Phänomen begriffen werden (etwa Turnen an bestimmten Geräten). Auf Basis der sportiven Fixierung können Wünsche nach Beherrschung, Verbesserung und Vergleich entstehen, so wie sie unser Sportsystem im Wesentlichen rahmen. Damit wird das informelle Skaten dann ebenso wie das nonformale Fußballspielen zum Sport, wenn man das einst Explorierte einübt – entweder mithilfe individueller Lernstrategien oder fremdorganisiertem Training. Bindel (2015) konnte aufzeigen, dass sich in der frühen bis mittleren Jugendphase die Bedeutung des Sports verschiebt: Die Tätigkeit selbst (das Spielen) gerät ontosemiologisch in den Hintergrund, während notwendige Kompetenzen, um die Tätigkeit zu verbessern und vergleichbar zu machen, sich in den Vordergrund spielen. In der zitierten Arbeit wurde hauptsächlich der intergenerationale Dialog für diese Entwicklung verantwortlich gemacht. Damit gerät das zweite Begriffspaar in den Fokus: Kind – Jugendliche*r.

Dass sich ein Übergang von spielenden Kindern zu sporttreibenden Jugendlichen diskutieren lässt, hängt auch damit zusammen, dass Kinder und Jugendliche als unterschiedliche Adressat*innen angesprochen werden. Das gilt sowohl für die Forschung (Kindheits- versus Jugendforschung) als auch für die pädagogische oder entwicklungsbezogene Begegnung mit Erwachsenen im Elternhaus, in der Schule oder im Sportverein. Der Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule macht diesen Übergang besonders deutlich, denn die Schulorganisation unterstreicht die Differenz zwischen Kindheit und Jugend. Auf ein kindgerechtes Konzept recht offener Kultursegmente (etwa Sachunterricht) folgt die Idee sich spezialisierender Jugend (etwa Biologie, Physik) – vom ersten hin-führenden Kulturerfahren zum anschließenden sektoriellen Weltverständnis.

Diese Logik spiegelt sich auch im intergenerationalen Dialog außerhalb der Schule wider, wenn beispielsweise Eltern das kindliche Explorieren noch unterstützen in der Jugendphase des Nachwuchses sich aber wünschen, dass „sie etwas für sich finden“. Der Übergang lässt sich mit der Ablösung oder Verdrängung des Spielens durch das Sporttreiben synchronisieren. Dass hier von Ablösung oder Verdrängung die Rede ist, macht deutlich, dass verschiedene Erklärungsmuster für den Übergang herangezogen werden können (Bindel, 2015). Für eine Ablösungsthese wird entwicklungspsychologisch argumentiert: Das Kind wird aus innerem Antrieb vom Spielenden zum Übenden. Anders argumentieren kritische Pädagog*innen, die von einer Verdrängung der Kindheit und Straßenspielkultur sprechen und gesellschaftliche Ordnungen der Jugend verantwortlich dafür machen, dass das Spielen mit dem Alter quasi zerstört wird. Bindel (ebd.) ergänzt auf der Basis eigener Untersuchungen eine dritte These und spricht von Abspaltung, da Spielerisches im organisierten Jugendsport eingelagert ist oder sich parallel dazu weiterentwickelt, was gut am Thema Trendsport ersichtlich wird.

Ganz unabhängig davon, wie der Übergang vom Spielen zum Sporttreiben erklärt wird, so sind die Veränderungen aus Akteur*innensicht erlebbar – in Elternhaus, Schule, Verein, in den Medien und

in der Peergroup. Die eigenen Handlungen werden im Abgleich zu den Erwartungen an Menschen in einer bestimmte Lebensphase bewertet. Es geht dann in unserem Fokus darum, sich nun eher als Jugendliche*er zu betrachten und dann eben vermehrt mit Bezügen zum Sportiven im Spielerischen. Das tangiert Differenzenerfahrung, Befindlichkeitsveränderungen und Intergenerationalität – die Thematiken, die wir betrachten – auf unterschiedliche Art und Weise.

3 | FORSCHUNGSANSATZ UND -METHODEN

In Fortführung unseres Forschungsansatzes aus dem ersten Untersuchungsabschnitt im Grundschulsport lässt sich der gewählte Forschungszugang mit den entsprechenden, z. T. auch modifizierten, Forschungsmethoden wie folgt charakterisieren: Grundsätzlich ist diese Studie als ein Beitrag zur empirischen Schulsportforschung und dort – in Verbindung mit Facetten der Lehrer*innen-, Unterrichts- und Schulsportentwicklungsforschung – insbesondere zur sogenannten *Schüler*innenforschung* einzuordnen (Balz et al., 2020); auch wenn Sportlehrer*innen zur Ermittlung der Lehrer*innensicht interviewt, Unterrichtsprozesse zur Erfassung von Strukturen beobachtet und außerunterrichtliche Situationen zur Erhellung des Kontextes mitberücksichtigt werden. Dabei geht es im Sinne einer zentralen Forschungsfigur der Schüler*innenforschung um sachbezogene, hier: spielbezogene, *Erlebens- und Deutungsweisen* von Schüler*innen im Sportunterricht (Krieger et al., 2020). Diese spezifischen Erlebens- und Deutungsweisen werden im Rahmen unserer längsschnittlichen Begleitforschung rekonstruiert.

Mit der Rekonstruktion ist vornehmlich beabsichtigt, mögliche Veränderungen am Übergang der spielbezogenen Erlebens- und Deutungsweisen unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität, Intergenerationalität und Befindlichkeit aufzuzeigen. Unsere längsschnittliche Begleitung erlaubt, solche Veränderungen – einerseits im Vergleich zum Grundschulsport, andererseits im Verlauf der weiteren dreijährigen Begleitung – sichtbar zu machen. Dabei wird vorrangig auf einen *qualitativen* (rekonstruktiven) Forschungszugang gesetzt, um beobachtbaren wie latenten Erlebens- und Deutungsweisen vertiefend nachgehen zu können. Das geschieht auch in der Annahme, durch eingehende kommunikative Untersuchungen und offene subjektivierende Verfahren möglichst detaillierte Einblicke in die jeweiligen Handlungsverläufe, Wahrnehmungsprozesse und Deutungsmuster gewinnen zu können. Der forschende Blick richtet sich immer auf die Schüler*innen als Akteur*innen in einer von ihnen mithervorgebrachten und von uns begleiteten Schulsportwirklichkeit (s. Kap. 2.2).

Hierfür kommen in allen drei Teilstudien verschiedene qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Insbesondere werden Einzel- und Gruppeninterviews mit den Schüler*innen sowie Leitfadeninterviews und Auswertungsgespräche mit den Lehrkräften geführt; darüber hinaus werden Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen und z. T. narrativ dokumentiert, außerdem gelangen Mikroethnografien, Recall-Verfahren und Befindlichkeitsskalen zur Anwendung. Die Spezifik der eingesetzten Forschungsmethoden ist in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsfokus zu sehen (s. Kap. 4.1-4.3). Durchgehend wird versucht, verschiedene Forschungsmethoden als sich ergänzende Perspektiven zu triangulieren und so zu einer differenzierten Rekonstruktion der Er-

lebens- und Deutungsweisen von Spielsituationen im Sportunterricht zu kommen. Nicht zuletzt lässt sich unser wiederkehrend aufeinander abgestimmtes, gegenseitig verdichtetes Format der Schüler*innenforschung auch im Sinne von Teamforschung (Thiele, 2011) eines langfristig angelegten Forschungsverbundes begreifen. Die drei Teilstudien generieren damit sowohl themen- und forschungsspezifische als auch themenübergreifende Ergebnisse, die vor allem zur Frage des Spielerlebens am Übergang zusammengeführt werden (Balz et al., 2019). Im Einzelnen wird dabei jeweils wie folgt vorgegangen:

Teilstudie zur Heterogenität (Kap. 4.1): Differenzkonstruktionen aus der Sicht von Schüler*innen werden hier mittels leitfadengestützter Einzelinterviews erforscht. Diese erfolgen zeitnah zum Sportunterricht, d. h. noch am selben Schultag, um ein unmittelbares Erinnern zu ermöglichen (Fuhs, 2012, S. 94). Die Interviewer*innen nehmen beobachtend am Sportunterricht teil und generieren daraus Erzählanlässe. Im Anschluss an die Forschungen in der Grundschule (Balz et al., 2017) werden Fotos zu ausgewählten Spielsituationen aus dem beobachteten Sportunterricht als stimulated recall genutzt, allerdings nur noch in Klasse fünf. In Klasse sieben wird aufgrund abnehmender Ergiebigkeit des stimulated recalls das Methodeninventar variiert und es werden nun Soziogramme eingesetzt. Ursprünglich kommen Soziogramme aus der Sozialpsychologie und dienen dort als Auswertung soziometrischer Tests. Die Soziometrie gilt nach ihrem Begründer Moreno als „Wissenschaft der Messung zwischenmenschlicher Beziehungen“ (Moreno, 1959, S. 19, zit. nach Brock, 2013, S. 334) und hat unter Verzicht auf den ursprünglichen Interventionscharakter als „cold sociometry“ Eingang in die Sozialwissenschaften gefunden (S. 336). Hier werden Soziogramme zur Visualisierung der Selbstpositionierung der Schüler*innen genutzt.

Sie ermöglichen, subjektiv wahrgenommene Gruppierungen im Sportunterricht zu visualisieren und damit die zugrunde liegenden Differenzkategorien zu rekonstruieren. Dazu werden im Verlauf des Interviews zu der beobachteten Sportstunde die Schüler*innen gebeten, vorbereitete Namenskartchen der Schüler*innen aus der Klasse so anzuordnen, dass deutlich wird, mit wem sie in der Stunde einen engeren Kontakt hatten, und mit wem nur am Rande.³ Es müssen nicht alle Namen verwendet werden und es können auch Gruppierungen durch das Einkreisen von zusammengehörenden Schüler*innen kenntlich gemacht werden oder Pfeile, Begriffe etc. hinzugefügt werden. Ziel ist es, die Rekonstruktion von Gruppen im Sinne von „wir“ und „die anderen“ deutlich zu machen. In die Auswertung fließt auch die Kommentierung resp. Begründung des Soziogramms der jeweiligen Schüler*in während der Erstellung ein (Ingenkamp, 2008, S. 273). In Kenntnis des sogenannten *Reifizierungsproblems* wird im Interview auf die Vorabfestlegung und explizite Benennung von Differenzkategorien verzichtet (Buchen, 2004); lediglich in Nachfragen werden die von den Schüler*innen zuvor aufgerufenen Kategorien aufgegriffen. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch (Mayring, 2015). Insgesamt liegen 33 Interviews mit Schüler*innen der Klassenstufen fünf und sieben vor.

3 Es handelt sich hierbei um eine Erweiterung des Wahlmodus um negative Wahlen (Ameln, Gerstmann & Kramer, 2009, S. 245).

Teilstudie zur Intergenerationalität (Kap. 4.2): Diese Teilstudie fokussiert den intergenerationalen Dialog und ist von einem mikroethnografischen Ansatz geprägt. Die im angloamerikanischen Forschungsraum deutlich populärere Strategie fußt auf der Annahme, dass die Konstruktion sozialer Wirklichkeit vom Subjekt her zu denken ist, welches im Mittelpunkt einer sozialen Welt steht. Vorbild sind Studien von Wolcott (bes. 1973/2003), die bereits von Bindel (2013, 2015) adaptiert wurden. Im Unterschied zur klassischen Ethnografie orientiert sich die Mikroethnographie zunächst nicht an einem fixierten Feld, sondern an nur einer Person und ihren für die Forschungsfrage relevanten Lebenswelten. Es werden ethnografische Strategien angewendet, um diese lebensweltlich emergierenden Felder zu rekonstruieren: Mitvollzug, Beobachtung, Interviews.

Dabei wird die Bezugsperson der Forschung sowohl zum Objekt als auch zum Gatekeeper oder „Wirt“ (Bindel, 2015) für die Erforschung erschlossener Welten. Konkret bedeutet das, dass ein Mädchen von der ersten Klasse an begleitet wird, ihr familiäres Umfeld ebenso untersucht wird, wie ihr Sportunterricht, der Vereinssport, der nahe Wohnraum etc. (vgl. Balz et al., 2017). Die Möglichkeit der flexiblen Erweiterung ethnografischer Ansätze hat dazu geführt, dass seit dem Übergang in die weiterführende Schule ein Child-Inclusive-Research-Ansatz (CIR) (Mason & Danby, 2011) hinzukommt. Lena übernimmt nun selbst Forschungstätigkeiten und fungiert mehr und mehr als Expertin ihres eigenen Lebens. Mit diesem Ansatz wird dem Problem begegnet, dass „it is [...] impossible to define play from the outside by relating it to particular activities or behaviours“ (Sutton-Smith, 1997, S. 174). Die mikroethnografischen Untersuchungsmöglichkeiten eignen sich, um die Forschungsansätze im CIR gemeinsam zu erarbeiten. Der Datenkorpus besteht aus Beobachtungsprotokollen, Interviewtranskripten und von Lena selbst ausgefüllten Forschungsbögen, in denen sie das Geschehen der eigenen Sportunterrichtsstunden regelmäßig festhält. Der Kinder-Forscherin geht es dabei um diese gemeinsam erarbeiteten Themen: das Stundenthema, die eigene Laune, die anderen, die Lehrerin, Raum und Material. Der Datenkorpus wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, wobei für den vorliegenden Beitrag die Kategorien kurz dargestellt werden, in denen Übergangseffekte deutlich werden.

Teilstudie zur Befindlichkeit (Kap. 4.3): Da man Befindlichkeit im Sinne einer subjektiv wahrgenommenen, gesundheitsrelevanten Erlebnisqualität (s. Kap. 4.3) als latentes Konstrukt nicht direkt messen kann, werden verschiedene rekonstruierende Verfahren genutzt, die entsprechende Rückschlüsse auf die jeweiligen Zustände bzw. Veränderungen erlauben. Hierzu gehören Selbstausskunftsverfahren in Form von leitfadengestützten Gruppen- und auch Einzelinterviews und darüber hinaus teilstrukturierte, nicht teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen inklusive ihrer narrativen Dokumentation (Balz, 2020) sowie Befragungen mittels Befindlichkeitsskalen (Version „EZK-Child“) – dabei handelt es sich in Anlehnung an bereits bewährte Eigenzustandsskalen um einen kindgerechten Kurzfragebogen mit 12 Items (z. B. „wach“, „beachtet“, „erholt“, „gut gelaunt“) und sechsfach skalierten Antwortvorgaben zum Ankreuzen vor und nach dem Spielen im Sportunterricht (Kleinert, 2006). In der untersuchten Lerngruppe einer großstädtischen Realschule (anonymisiert „RS Büllenberg“, Nordrhein-Westfalen) werden 28 Schüler*innen von Sportlehrer T. unterrichtet. Neben weiteren Inhalten des Sportunterrichts – wie Ausdauerlaufen, Bockspringen, Zweikämp-

fen, Stepaerobic und Schwimmen – nehmen spielerische Aktivitäten einen zentralen Platz ein: als kleine Spiele (Dodgeball, Kegelfußball, Tresorspiel, Parteiball etc.), als große Sportspiele (vor allem Basketball, Badminton, Uni-Hockey) und als sonstige Spielformen (z. B. Laufspiele, Kampfsportspiele, Wasserballspiele). Für den Untersuchungszeitraum von drei Schuljahren konnten in den Jahrgangsstufen 5-7 insgesamt etwa 35 spielbezogene Erhebungen realisiert werden, respektive 28 narrativ dokumentierte Unterrichtsbeobachtungen (Doku. 42-69), vier Schüler*innen-Befragungen (S.-Befrag. 3-6), darunter eine Erhebung per Befindlichkeitsskala, und ergänzend drei Lehrerinterviews (L.-Int. 5-7). Hierauf kann, zumindest ausschnittshaft, bei der Ergebnispräsentation zurückgegriffen werden (s. Kap. 4.3).

4 | EMPIRISCHE ERGEBNISSE

4.1 | VERÄNDERUNGEN VON DIFFERENZKONSTRUKTIONEN

Ausgangspunkt der hier präsentierten Teilstudie ist die Heterogenität von Lerngruppen, die an Merkmalen wie Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationserfahrungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf festgemacht wird. Empirische Studien gehen zum Großteil von solchen am Individuum festgemachten Differenzen aus, auf die Lehrkräfte sich dann einstellen sollen und mit denen sie unterrichtlich umgehen müssen (Idel et al., 2017, S. 140ff.). In einer Untersuchung von Leineweber und Thomas (2017) nehmen über 50 % der befragten Sportlehrkräfte an Regelschulen Geschlecht, sozioökonomischer Status, sportliche Interessen, sportliches Können und sportbezogene Vorkenntnisse oft bis ständig wahr. Demgegenüber mangelt es an Untersuchungen, die die Differenzierungsprozesse selbst, also die Herstellung von Heterogenität, zum Gegenstand der Forschung machen. In dieser Perspektive ist Heterogenität ein zugeschriebenes Produkt, an dessen Konstruktion und Aufrechterhaltung sowohl die Schule als auch Lehrkräfte und Schüler*innen beteiligt sind. „Nicht nur Heterogenität, sondern auch *Konzeptionen über* Differenz (und damit Vorstellungen darüber, was überhaupt als heterogen gilt) werden im schulischen Feld [...] hervorgebracht“ (Budde, 2015, S. 102, Hervorh. i. O.). In diesem Sinne wird in dem Teilprojekt der Frage nachgegangen, wie Schüler*innen welche Differenzen im Sportunterricht rekonstruieren.

Die in der Grundschule rekonstruierten Differenzen (Balz et al., 2017) finden sich auch im Sportunterricht der Gesamtschule: Freundschaft, Geschlecht und Leistung waren und sind die dominanten Kategorien, die immer wieder in Spielsituationen (re-)konstruiert werden. Im Folgenden werden Rekonstruktionen der Schüler*innen von Geschlecht und Leistung näher ausgeführt, auch weil hier wechselseitige Verschränkungen sehr deutlich werden.

Die *Geschlechterrekonstruktionen* können am Ende der Grundschulzeit als stereotyp im Zusammenhang mit sportmotorischen Leistungen beschrieben werden, während sie zuvor eher implizit (Klasse 2) bzw. nur sehr selten explizit hierarchisierend (Klasse 3) in den Interviews auftauchten. Nach dem Übergang zeigt sich in Klasse fünf eine sehr deutliche Stereotypisierung im Kontext von Leistung und Geschlecht; so bezeichnet Tara in verallgemeinernder Weise „die Jungs“ als „die besten Spieler“ (Tara, 51, 33) und Lisa kommentiert eine Spielsituation mit: „Wie immer eigentlich. Die Jungs schnappen den Mädchen die Bälle weg“ (Lisa 51, 6). In den Zitaten ist sowohl in Bezug auf

die Geschlechtergruppen („die Jungs“, „die Mädchen“) als auch auf die Häufigkeit („wie immer“) eine Übergeneralisierung festzustellen. Neu im Vergleich zur Grundschule ist aber, dass vonseiten einzelner Mädchen Verhaltensweisen von Jungen nun explizit problematisiert werden. Sie betrachten das Geschlechterverhältnis z. T. kritisch, äußern Unwohlsein hinsichtlich der körperlichen Exponiertheit im Sportunterricht oder empfinden Blicke der Mitschüler als unangenehm. Die bekannten Probleme koedukativen Sportunterrichts (Frohn & Süßenbach, 2012), vor allem jene, die sich zuungunsten von Mädchen auswirken, zeigen sich also auch in der hier untersuchten Klasse.

Wie bereits erwähnt, wurde in Klasse 7 nun zum ersten Mal mit Soziogrammen gearbeitet: Im Verlauf des Interviews zu der beobachteten Sportstunde wurden die Schüler*innen gebeten, vorbereitete Namenskärtchen der Schüler*innen aus der Klasse so anzuordnen, dass deutlich wird, mit wem sie in der Stunde einen engeren Kontakt hatten, und mit wem nur am Rande. Es mussten nicht alle Namen verwendet werden und es konnten auch Gruppierungen durch das Einkreisen von zusammengehörenden Schüler*innen kenntlich gemacht werden oder Pfeile, Begriffe etc. hinzugefügt werden. Ziel war es, die Rekonstruktion von Gruppen im Sinne von „wir“ und „die anderen“ deutlich zu machen. In die Auswertung floss auch die Kommentierung des Soziogramms der jeweiligen Schüler*in während der Erstellung mit ein. Exemplarisch soll hier das Soziogramm von Helena vorgestellt werden (Abb. 2).

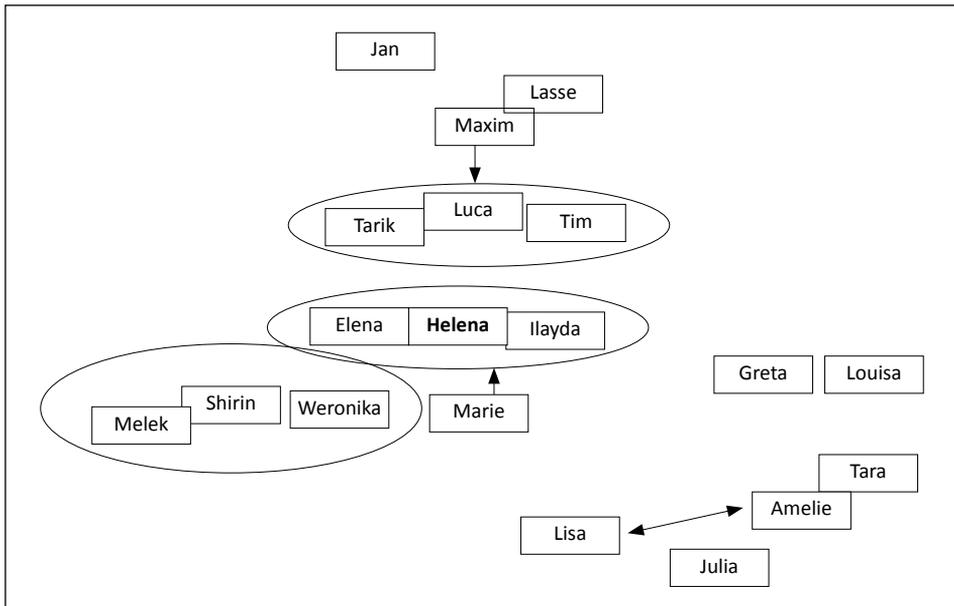


Abb. 2: Soziogramm Helena (Klasse 7)

Helena beginnt das Soziogramm mit der Platzierung ihres Namens und der Reflexion ihrer Position in der konkreten Sportstunde im Vorfeld des Interviews: „Also, ich war jetzt nicht so ganz

Mittelpunkt, so hier so. Also jetzt nicht in der Mitte, so bisschen weiter von der Mitte, also ich bin jetzt nicht die Aktivste aus der Klasse, aber ich bin schon sehr aktiv“ (Helena, 7, 205ff.). Bezugspunkt für Helena und im weiteren Verlauf auch für andere Positionierungen ist die leistungsstarke Jungendreiergruppe mit Tarik, Luca und Tim. Anschließend fügt sie ihre Freundinnen und (vermeintlichen) heutigen Teamkameradinnen Ilayda und Elena hinzu, wobei Elena in dieser Stunde gar nicht anwesend war. Helena beschreibt ihre Gruppe als stark und engagiert. Im weiteren Verlauf werden alle Mädchen hinsichtlich ihrer freundschaftlichen Bezüge und ihres Engagements im Fußballspiel in dieser Sportstunde positioniert: „Ja also, Melek, Shirin und Weronika [auch sie war nicht anwesend, J.F.], das sind drei beste Freunde, die versuchen, sich auch sehr zu beteiligen und versuchen auch immer so wie die Jungs so den Ball zu haben und so und die waren jetzt heute im gegnerischen Team“ (Helena, 7, 323ff.). Melek, Shirin und Weronika beteiligen sich also auch gut, aber aus der Sicht von Helena nicht so gut wie die eigene Mädchen-Gruppe. Marie, die Anschluss an diese Gruppe sucht, wird ebenfalls als engagiert eingeschätzt, während sich die restlichen fünf Mädchen aus dem spielsportlichen Geschehen zurückziehen. Helena beklagt deren mangelnde Beteiligung und Motivation im Spiel. Bei Jungen sind aus ihrer Perspektive nur noch diejenigen erwähnenswert, die sich im weiteren Umfeld der „guten“ Jungengruppe befinden, die Namenskärtchen der anderen Jungen verwendet sie nicht. Es zeigt sich, dass über die im Wesentlichen gleichgeschlechtlichen freundschaftlichen Peerbeziehungen, die Helena deutlich benennt, nun auch Beziehungen, die über die Bearbeitung der unterrichtlichen Aufgaben entstehen – hier das Engagement und Zusammenspiel im Fußballteam – eine Rolle im Sportunterricht spielen.⁴ Ebenso wie bei Helena werden bei anderen Schüler*innen die Ausdifferenzierungen der Mädchen- und Jungengruppe deutlich. Es ist nicht mehr pauschal von „den“ Jungen und „den“ Mädchen die Rede, sondern die Mitschüler*innen werden unterhalb der Ebene der Geschlechtszugehörigkeit in Subgruppen unterteilt. Gleichwohl bleibt die geschlechtsbezogene Zuordnung zentral; zumindest wird dies auf der diskursiven Ebene aufrecht gehalten, selbst wenn im alltäglichen Tun vermeintliche Grenzen durchlässig werden bzw. sich auflösen, wie das folgende Zitat zeigt: „Und Paul ist auch so wie eine gute Freundin (lacht), aber das ist halt ein Junge [...]“ (Melek, 7, 204).

Die Differenzkategorie *Leistung* hat sich im Laufe der Grundschulzeit zu einer sehr dominanten Differenz in Spielsituationen entwickelt: Zu Beginn der Untersuchung in Klasse zwei wurde Leistung nur beiläufig von den befragten Kindern aufgegriffen, dann relativierend (Klasse 3) und später in Klasse vier war Leistung die dominante Differenzkategorie. In Klasse fünf werden Leistung bzw. Können in den Rekonstruktionen der Schüler*innen in den Kontext des Gewinnenwollens gestellt: „... wir lassen die dann auch vor, weil sie auch meistens besser – schneller rennen können und so. Wenn wir gerade/die letzten 30 Sekunden sind, lassen wir mal die Guten laufen“ (Finn, 5, 33). Dies betrifft die Selbst- und Fremdeinschätzungen gleichermaßen, wobei die

4 Mit Zander et al. (2017) kann zwischen affektiven und kognitiv-instrumentelle Peerbeziehungen differenziert werden: Peerbeziehungen, „die auf den adaptiven, lernorientierten Austausch schul- und fachbezogenen Wissens ausgerichtet sind“ (S. 357) werden sowohl in den Rekonstruktionen von Helena und als auch in denen anderer Schüler*innen zunehmend bedeutsamer.

Selbsteinschätzung nun auch deutlich realistischer als in der Grundschule vorgenommen wird („Ich kann nicht gut werfen“, Paul, 5, 87).

In Klasse sieben fällt bezüglich der Rekonstruktion von Leistung auf, dass sie in Spielsituationen am Aktivitätsgrad festgemacht wird. Das zeigt die Kommentierung des Soziogramms von Helena (Abb. 2) und wird bei einem anderen Mädchen, Ilayda, sehr deutlich. Ilayda differenziert ihre Mitschüler*innen leistungsbezogen in zwei Gruppen (Abb. 3): zum einen „der bessere Bereich“ (7, 140), zu dem sie sich auch zugehörig fühlt („die mir sozusagen ähneln“, 7, 136) und den sie in das Zentrum des Soziogramms stellt, und zum anderen „eher der schlechtere“ (7, 140) Bereich, der sich in ihrem Soziogramm in der unteren (linken) Ecke findet. Diese Verteilung der Namenskärtchen im Soziogramm entspricht allerdings nicht der Teamzugehörigkeit in der Unterrichtsstunde (gestrichelte vs. durchgezogene Linie), über die gesprochen wird. Sich anstrengen, „das Beste geben“, wird honoriert, während „nicht richtig mitmachen“ bemängelt wird.

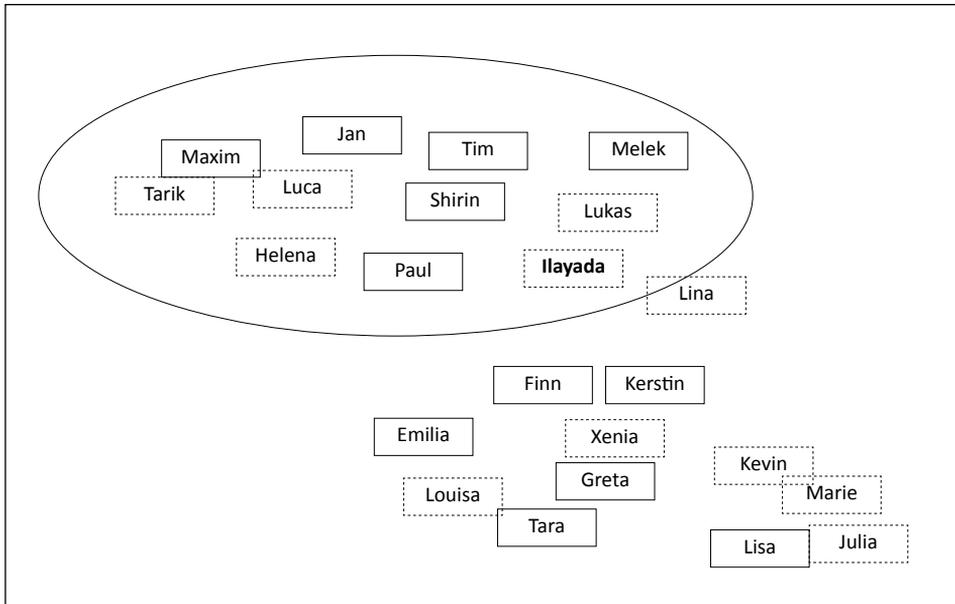


Abb. 3: Soziogramm von Ilayda

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Differenz(re-)konstruktionen der Schüler*innen auch im Übergang thematisch konstant bleiben, aber zunehmend komplexer ausgedeutet werden. Sie sind zudem kontextabhängig, nämlich im Spielkontext und unter Leistungsperspektive als „Leitdifferenz von Unterricht“ (Idel et al., 2017, S. 153) besonders relevant. Gerade in Ballspielsituationen werden bestehende geschlechtsbezogene Differenzordnungen reproduziert und aufrechterhalten. Die vielfach konstatierte Dominanz spielsportlicher Inhalte im Sportunterricht der Sekundarstufe I ist damit auch aus dieser Perspektive kritisch zu betrachten.

4.2 | VERÄNDERUNGEN IM INTERGENERATIONALEN DIALOG

Die mikroethnografische Studie, in der ein Mädchen (Lina) seit nun acht Schuljahren begleitet wird (vgl. Balz et al., 2017), wurde um einen Child-Inclusive-Research-Ansatz (Mason & Danby, 2011) erweitert. Lina übernimmt nun selbst Forschungstätigkeiten und fungiert mehr und mehr als Expertin ihres eigenen Lebens. Mit diesem Ansatz wird dem Problem begegnet, dass „it is [...] impossible to define play from the outside by relating it to particular activities or behaviours“ (Sutton-Smith, 1977, S. 174). In Interviews und Gesprächen kann Lina mittlerweile gut über ihr Spielen reflektieren und liefert Einblicke in das Aufwachsen mit sich verändernden Spiellogiken. Außerdem füllt sie Beobachtungsbögen aus, an deren Konzeption Lina beteiligt war und mit denen sie die Inhalte des Sportunterrichts protokolliert. In den folgenden Ausführungen soll es anhand umfangreicher Interviews mit Lina, in dem auch die ausgefüllten Protokolle eingesetzt wurden, darum gehen, wie sich das Spielen in ihrer jetzigen Lebensphase zeigt und inwiefern sich der Dialog mit Erwachsenen im identifizierten Übergang vom Spielen zum Sporttreiben zeigt. Eröffnend sollen zentrale Befunde zu Linas sich veränderndem Spielen aus Beobachter*innenperspektive zusammenfassend dargestellt werden.

Lina wird seit ihrem siebten Lebensjahr durch einen Forscher begleitet. In den Jahren von der ersten bis zur achten Klasse hat sich Lina ebenso verändert wie ihr Umfeld. Kleine Geschwister sind älter geworden, die Familie hat im selben Stadtviertel eine neue Wohnung bezogen; zuletzt haben sich die Eltern getrennt. Gute und beste Freundinnen, Lehrerinnen, Handballtrainer*innen – viele neue Menschen sind hinzugekommen. Eine sehr stabile sportive Beziehung führt Lina mit ihrem Vater, der Sportlehrer ist. Anfänglich kleine Fahrradtouren, später Inlinerüben, dann Surfurlaube hat sie mit dem Vater erlebt. Um Spielvorlieben zu erforschen, hat der Ethnograf selbst mit Lina gespielt. Zu Beginn handelte es sich vor allem um Rollenspiele mit Spielfiguren, die sehr fantasievoll von Lina initiiert wurden. Auch den nahe gelegenen Spielplatz hat Lina sehr gerne aufgesucht, um dort zu klettern, zu schaukeln oder durch das Gebüsch zu streifen. Alle spielerischen Handlungen, auch die bewegten, die im Alter von 6-8 Jahren durchgeführt wurden, hatten einen fiktiven Charakter; es wurden Rollen eingenommen und Geschichten erlebt. Erwachsene wie die Eltern, der Forscher, Verwandte oder Freunde der Eltern wurden sehr gerne, teils insistierend, als Spielpartner hinzugezogen und deren Qualität daran bemessen, wie stark sie mit den passenden Impulsen das Spielen mitgesteuert haben. Aus dieser Zeit stammt auch Linas Aussage, dass man andere Kinder vor allem dann sympathisch findet, wenn sie ähnliche Spielvorlieben haben.

„Das ist wie ein Fingerabdruck. Man erkennt das bei anderen Kindern und dann weiß ich auch, ob ich die kennenlernen will und so. Manche spielen ganz anders oder die wollen ganz andere Sachen. Die haben auch andere Spielsachen.“

Ungefähr ab der dritten Klasse hatte Lina größeres Interesse an wettkampforientierten Spielen. Etwa wurde mit einem Luftballon in ihrem Zimmer Volleyball gespielt und sehr ehrgeizig um den Sieg gekämpft. Zur gleichen Zeit wendet sich Lina dem Handballverein zu, weil auch eine Freundin hier engagiert ist. Dem Verein ist sie bis heute treu geblieben. Ab der fünften Klasse verschwinden

langsam die Spielfiguren aus dem Zimmer und das Lesen nimmt einen großen Raum in Linas Leben ein. Das kindliche Spielzeug (Playmobil, Elfenfiguren) wird von Bewegungsgeräten abgelöst, wie dem Scooter, der Drohne oder dem Hoverboard. Der vormals attraktive Spielplatz ist jetzt nicht mehr der passende Ort. Lina gibt jedoch zu bedenken:

„Ich würde gerne noch auf Spielplätze gehen; die sind aber einfach nicht auf unser Alter ausgelegt. Ich finde, es sollte Spielplätze geben mit irgendwie höheren Schaukeln und irgendwie größeren Rutschen, die für Jugendliche ausgelegt sind. Weil ich denke, wenn es die gäbe, würden auch viele die nutzen. Also ich zum Beispiel ... da war so ne Schaukel, die so schmal war, dass ich gar nicht mehr schaukeln konnte. Und dann sind das für mich immer so Babyspielplätze. Und ich würde mich freuen, wenn es Spielplätze gäbe, wo ich auch was machen kann.“

Linas Wunsch legt die Verdrängungsthese offen, indem implizit bemängelt wird, dass Spielplätze nur dem Kind zur Verfügung gestellt werden. Mit dem Älterwerden scheinen vergleichbare Anlagen nicht mehr flächendeckend zur Verfügung zu stehen. Das kommunale und städtische Engagement setzt nun zunehmend auf vorgedeutete Sportanlagen wie Streetballplätze oder Skateparks. Ab der sechsten Klasse etwa werden Computerspiele und das Smartphone interessanter. Zu Beginn der achten Klasse auf das Spielen angesprochen, erklärt Lina:

„Ja, es (T. B.: das Spielen) hat jetzt nicht aufgehört, aber es hat sich natürlich verändert. Wenn das Spielen aufgehört hätte, würden wir jetzt gar nichts mehr machen. Also nur noch irgendwie jetzt lernen oder sowas und essen. Aber Computerspiele zum Beispiel, das hat man ja früher gar nicht gemacht. Und jetzt ist das total populär geworden. Und das reißt halt auch so mit. Zum Beispiel ‚Fortnite‘. Alle spielen das jetzt aus meiner Klasse, alle reden davon und ich jetzt darf das nicht spielen, ja und da kann ich da nicht mitreden. Das hat schon so einen gesellschaftlichen Zweck.“

Die Eltern haben für Lina nun weniger eine impulsgebende als vielmehr eine regulierende Funktion. Neue Spielrends, wie oben beschrieben, verbreiten sich außerhalb der Familie, meist medial und in der Peer-Group. Auffällig ist, dass sich der intergenerationale Dialog von der ersten bis zur siebten Klasse umfassend verändert hat. In der Grundschulzeit herrschte von Erwachsene in Elternhaus, Schule und Verein das starke Bedürfnis, das Kind beim Entdecken seiner Potenziale und Vorlieben zu begleiten. Das galt in besonderer Weise für den Sportunterricht, der als „reziprokes Interpretieren“ (Bindel, 2018) beschrieben werden konnte: Auf der einen Seite Lehrkräfte, die das Kind verstehen wollen, auf der anderen Seite Kinder, die die Ziele des Unterrichts deuten. Hier wurden Missinterpretationen sichtbar, die den intergenerationalen Dialog der Grundschule formiert haben. Dieses gegenseitige Interpretieren der am Sport beteiligten Generationen konnte ab dem Eintritt in die weiterführende Schule seltener diagnostiziert werden. Andere Dialogformen prägen die gemeinsame Präsenz im Sportunterricht und im sonstigen Bewegungsleben.

Duldung und Verbot

Nicht nur die Eltern treten – wie oben beschrieben – als diejenigen in Erscheinung, die unerwünschtes Verhalten unterbinden oder auch dulden. Auch mit Blick auf das Vereinstraining berichtet Lina nun vermehrt davon, dass die Trainer klare Anweisungen geben und davon abweichendes Verhalten verhindern möchten. Probleme lassen sich auch darauf zurückführen, dass die Trainierenden zum Teil immer noch spielen möchten und in den zu absolvierenden Übungen eigene Varianten einbauen oder – gerade mit dem Ball – andere Tätigkeiten als die geforderten ausführen möchten. Die Erwachsenen lösen die Problematiken, indem sie Trainingseinheiten reservieren, in denen sie spielerische Tätigkeiten dulden.

Inhalt und Progression

Aus Linas Unterrichtsprotokollen geht hervor, dass der Unterricht sich gut erfassen lässt und auch die Aktivitäten mit den Eltern lassen sich einfach benennen. In der Grundschulzeit gab es da noch Ereignisse oder Aktivitäten, die sich nur beschreiben ließen (etwa: „Wir haben auf dem Spielplatz mit so einem alten Holzding rumgeworfen.“). Die Welt sportlicher Aktivitäten besteht nun vor allem aus definierten Inhalten, die Lina mühelos benennt: Surfen, Fußballspielen, Aufwärmen, Wettkampf, Reckturnen. Erwachsene und Heranwachsende haben ein Vokabular zur Hand, das das Sporttreiben formt. Die meisten so benennbaren Inhalte werden mit Progressionsideen verknüpft, etwa schneller laufen oder besser surfen. Damit lassen sich die meisten intergenerationalen Handlungen, die von sportpädagogischem Interesse sind, als sportiv und weniger als spielerisch bezeichnen. Oder anders: Die Erwachsenen ziehen sich aus dem Bereich des jugendlichen Spielens weitestgehend zurück.

Bauliche Angebote

Gerade im Freizeitbereich treten Erwachsene als bauliche Anbieter in das spielerische Leben von Jugendlichen ein und formieren Raum damit als pädagogische Entität (vgl. Bindel & Schwarz, 2017). Anknüpfend an die Ausführungen zu Inhalt und Progress, ist auch für Lina feststellbar, dass von einer inhaltlich fixierten Nachfrage ausgegangen wird. Skateparks, Streetballanlagen und „Fußballkäfige“ werden erwähnt und bemängelt, dass gerade für Mädchen die passenden Räume fehlten. Jüngst scheinen kommerzielle Anbieter zu erkennen, dass kommunale und städtische Raumkonzepte ergänzbar sind, z. B. durch Trampolinhallen. Auch Lina weicht mit Freundinnen auf solche Angebote zurück.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der intergenerationale Dialog mit dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule verändert. Auffällig ist, dass gemeinsames Spielen kaum mehr in der bekannten Form stattfindet. Das heißt, dass Exploration und Kreativität im Sport nun vermehrt intragenerational erlebt wird, bspw. im Trendsport. Lediglich im Urlaub kann Lina ihren Vater als sportiven Spielpartner gewinnen. Im Rahmen einer auf Verbesserung ausgelegten Logik des Sports stellt sich in Schule und Verein eine neue Form des Dialogs ein, die zeigt, dass der Übergang vom Kind zum Jugendlichen pädagogische Konsequenzen hat. Es stellt sich aus sportdidaktischer Sicht die Frage, welchen Wert intergenerationales Spielen hat und ob sich Trendsport als *Jugendspiel* im Sportunterricht etablieren kann.

4.3 | VERÄNDERUNGEN DER BEFINDLICHKEIT

In diesem Teil der längsschnittlichen Begleitstudie geht es um das Strukturmerkmal der Spielwahrnehmung (s. Kap. 1). Fokussiert gefragt wird, wie Schüler*innen der Jahrgangsstufen 5-7 ihre Befindlichkeit in Spielsituationen des Sportunterrichts erleben und diese gegebenenfalls auch partizipativ zu beeinflussen lernen. Damit lässt sich an Ergebnisse aus dem Grundschulsport anschließen (Balz, 2020), die insbesondere zeigen, a) dass im hier begleiteten Sportunterricht oft, gern und recht vielseitig gespielt wird, b) dass bei hohem Vorher-nachher-Wohlbefinden der Kinder kaum spielinduzierte Befindlichkeitsveränderungen auszumachen sind und c) dass soziale Lernerfolge (im Sinne von Teilhabe an einem geregelten Spiel) auf dem mühsamen Weg zur Partizipation ersichtlich werden (bislang jedoch weniger im Sinne von Mitgestaltung eines gemeinsamen Spielens im Sportunterricht).

Das Konstrukt „Befindlichkeit“ steht für eine spezifische – subjektiv wahrgenommene und nicht zuletzt gesundheitsrelevante – Erlebnisqualität (u. a. Lohre & Kastrup, 2016); ergänzend bzw. kontrastierend zu objektiven Gesundheitsdaten wird Befindlichkeit als aktuell „gefühlte“ Verfassung der Individuen begriffen. Dabei lassen sich erstens eine physische, psychische und soziale (bzw. auch sozialökologische) Dimension von Befindlichkeit unterscheiden und zweitens jeweils tendenziell positive oder negative Ausprägungen der Befindlichkeit als Wohl-/Missbefinden differenzieren (z. B. Hascher, 2004). Die Rekonstruktion jeweiliger spielbezogener Befindlichkeiten der Schüler*innen im Sportunterricht erfolgt mittels verschiedener, sich ergänzender Erhebungsverfahren wie Unterrichtsbeobachtungen, Fragebogen und Gruppeninterviews (s. Kap. 3).

Insgesamt vermag nicht zu überraschen, dass im Sportunterricht weiterhin oft, gern und recht vielseitig gespielt wird. So stimmen die Schüler*innen vorgelegten Aussagen wie „In unserem Sportunterricht ... wird viel gespielt, spiele ich gern mit, wird gut zusammen gespielt und fühle ich mich beim Spielen wohl“ weitgehend zu – und das, obgleich aus Beobachter*innensicht eingangs der 5. Jahrgangsstufe mit den schulischen Umbrüchen und dem neuen Sozialgefüge einige Konflikte, Regelübertretungen, Überschusshandlungen und Orientierungsschwierigkeiten klar erkennbar sind. Doch die Schüler*innen mögen ihre Lerngruppe als etwas „wildes Haufen“, schätzen auch Sportlehrer T. und wünschen sich explizit das gemeinsame Spielen im Sportunterricht, selbst wenn es nicht selten aufgrund von „nervigen“ Spielproblemen seine immanente Ambivalenz offenbart. Umso mehr erwarten die meisten Schüler*innen für das Spielen im Sportunterricht zugleich: eine gewisse Anstrengungsbereitschaft (von sich und anderen), eine hohe Aufmerksamkeit (des Lehrers in Spielsituationen) und eine soziale Regulierung des Spielens (wobei ihr Partizipationsanteil zunächst ungewiss bleibt, s. u.).

Hinsichtlich möglicher Befindlichkeitsveränderungen beim Spielen im Sportunterricht (Jg. 6) sind vor allem drei relevante Befunde zu konstatieren. Erstens fühlen sich die Schüler*innen zumeist beim Spielen im Sportunterricht insofern wohl, als sie das per Selbstauskunft bestätigen und auch auf dem Befindlichkeitsbogen („EZK-Child“, s. Kap. 3) schriftlich dokumentieren (Abb. 4). Dabei weisen die Schüler*innen zweitens eine niedrigere Vorher-Befindlichkeit als noch in der Grund-

schule auf (mit seinerzeit vielleicht größerer kindlicher Unbeschwertheit), scheinen sich aber in physischer und psychischer Hinsicht (u. a. „kraftvoll“, „wach“, „gut gelaunt“) bei relativ hohen Mittelwerten durchaus wohl zu fühlen (etwas abgeschwächt in sozialer Hinsicht, z. B. „beliebt“ und „beachtet“). Drittens erleben die Schüler*innen offenbar – wiederum analog zur Grundschulzeit – kaum spielinduzierte Befindlichkeitsveränderungen; auf etwas niedrigerem Niveau zeigen sich im Vorher-nachher-Vergleich kaum nennenswerte Unterschiede (z. B. am Stundenende nicht mehr ganz so „kraftvoll“ und „ausgeruht“); differente Mittelwerte zwischen Mädchen und Jungen gibt es nicht.

Diese Ergebnisse beziehen sich als explorative Datenanalyse auf den Sportunterricht in der 6. Jahrgangsstufe (erste Befragung zu Stundenbeginn) mit Parteiballsport in einer Grundform (danach zweite Befragung) und in einer Spielvariante (anschließend dritte Befragung). Insgesamt bestätigen sich hier einerseits die Ergebnistendenzen aus dem Grundschulsport, wenn auch für ein Wohlbefinden auf etwas niedrigerem Vorher-nachher-Niveau (weiterhin ohne bedeutsame spielinduzierte Befindlichkeitsveränderungen) und aus vergleichbaren Studien, die für den Sportunterricht eher positive Befindlichkeitswerte und ein höheres Wohlbefinden als im sonstigen Schulbetrieb sowie einen mit dem Alter der Schüler*innen abnehmenden Effekt belegen (u. a. Krieger et al., 2020; Möhwald et al., 2020, S. 159). Einzelne spezifische Abweichungen lassen sich dann gegebenenfalls aus den Beobachtungen des sozialen Kontextes und besonderer Spielsituationen – wie soziale Ausgrenzung oder ein Sportunfall – besser verstehen; darüber hinaus sind die Befunde weitestgehend stabil (Abb. 4).

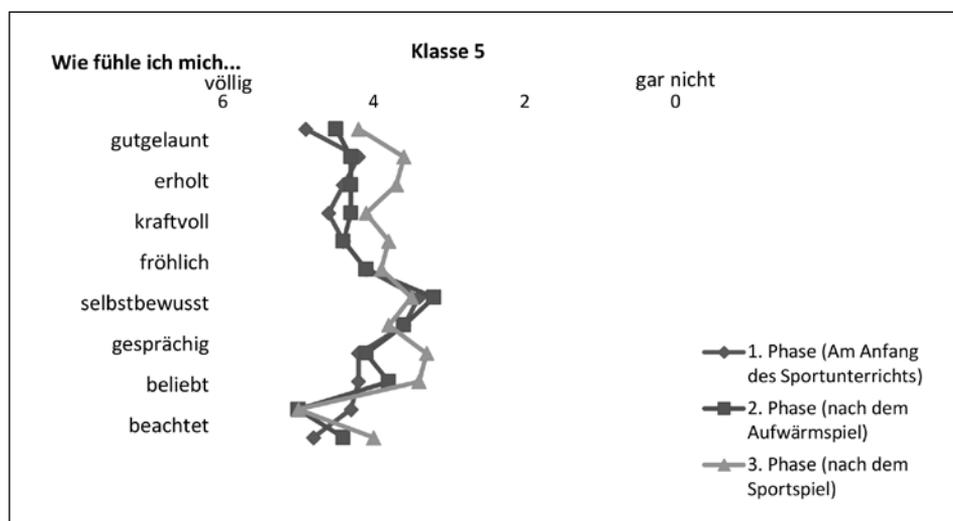


Abb. 4: Spielbezogene Befindlichkeitsveränderungen Jahrgangsstufe 6

Was die Partizipation als Teilhabe und Mitwirkung von Schüler*innen an der Gestaltung des Spiels im Sportunterricht betrifft, so kann gesagt werden, dass soziale Lernprozesse zur erweiterten

Partizipation im gemeinsamen Spielen allmählich voranschreiten: Nach anfänglichen Umbrüchen im Sozialgefüge werden Partizipationschancen – über die adäquate Teilhabe an einem geregelten Spiel hinaus – von Sportlehrer T. etwa beim selbstregulierten Badminton oder beim Verändern kleiner Spielformen immer wieder offeriert. Erkennbar ist zugleich, dass die Schüler*innen solche Partizipationsofferten schrittweise annehmen und ihre Mitbestimmungsangebote zunehmend nutzen. Darüber hinaus versuchen sie auch (wie eine inhaltsanalytisch ausgewertete Gruppenbefragung der Schüler*innen zeigt), Spielsituationen des Sportunterrichts in ihrem Sinne so zu beeinflussen, dass vor allem erstens soziale Faktoren stimmen („wenn es faire Teams gibt“, „wenn es keinen Streit gibt“, „wenn in der Klasse eine gute Stimmung ist“), zweitens inhaltliche Faktoren berücksichtigt werden („wenn wir was Gutes spielen“, „wenn es spannend ist“, „wenn man intensiv spielt“) und drittens sich auch individuelle Faktoren mit beanspruchen lassen („selbst aktiv werden“, „sich anstrengen“, „gut drauf sein“); Abb. 5 zeigt das im Überblick. Dabei nimmt die Bedeutung von Lieblingsspielen im Vergleich zur Grundschulzeit weiter ab, die Bedeutung sozialer Verantwortung und persönlichen Engagements für das eigene und allgemeine Wohlbefinden dagegen zu.

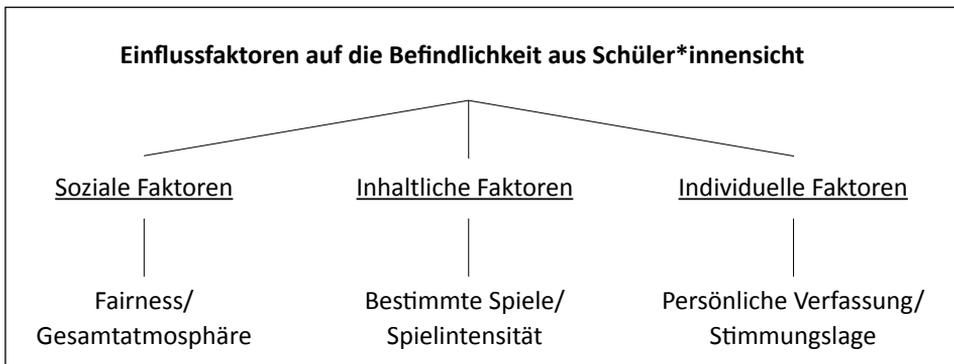


Abb. 5: Einflussfaktoren auf die Befindlichkeit

Zwischenbilanzierend lässt sich zum Übergang als individuell und strukturell bedingter Wandel von Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen – mithin von spielbezogenen Erlebens- und Deutungsweisen – vermerken, dass die Schüler*innen

- ihre weiterführende Schule und die eigene Rolle („Nicht-mehr-Grundschul-Kind“), den neuen Klassenverband und Sportlehrer T. durchaus schätzen;
- sich weiterhin beim recht beliebten Spielen im Sportunterricht vorher wie nachher (auf jeweils etwas niedrigerem Niveau) stabil wohlfühlen (u. a. Bullinger, 2009);
- auch selbst ein möglichst gelingendes Spielen und das entsprechende Wohlbefinden mit zu beeinflussen sowie ansatzweise partizipativ mitzugestalten versuchen (Schmitz & Burrmann, 2020);
- nicht zuletzt der Geduld, Aufmerksamkeit und Reflexivität ihrer Sportlehrkraft für eine möglichst große Spielzufriedenheit offenkundig bedürfen (Rathmann & Hurrelmann, 2018).

5 | SCHLUSSBETRACHTUNG

Das Spielerleben am Übergang ist notwendigerweise Veränderungen unterworfen, denn die sozialen und kontextuellen Rahmenbedingungen sind andere als noch in der Grundschulzeit. Auch die eigene, sich neu formierende Identität als Jugendliche*r führt zu veränderten Perspektiven auf die Sache, das Spielen und deren schulische Einbettung. Dennoch scheint es insgesamt so zu sein, dass die in unserer Studie betrachteten Übergänge nicht als scharfe Umbrüche oder Zäsuren zu werten sind, sondern als zwar bedeutsame, aber moderat fortschreitende Veränderungen.

Spiele bleibt auch im Übergang ein zentraler Bestandteil des sportunterrichtlichen wie auch des außerschulischen Geschehens. Im Sportunterricht der weiterführenden Schule fühlen sich die Schüler*innen wie schon in der Grundschule in spielsportlichen Situation im Grundsatz wohl, wenngleich dies nicht voraussetzungslos ist: Sie erwarten und honorieren Engagement und Anstrengungsbereitschaft von sich und den anderen und nehmen auch die Lehrkraft in die Pflicht, denn von deren persönlichen Einsatz und didaktisch-methodischer Inszenierung hängt die Spielzufriedenheit ebenfalls ab. Konstant bleiben auch die thematischen Differenzkonstruktionen: Peerbeziehungen, Geschlecht und Leistung sind weiterhin zentrale, sich nun stärker ausdifferenzierende Kategorien, wobei sich deren Gewichtung in Richtung der Leistungsperspektive, verwoben mit Geschlechterdifferenzierungen, stabilisiert hat.

Das Spielen selbst verändert sich jedoch am Übergang. Das vormals freiere und deutungs offene Spiel verengt sich auf sportive, klar benennbare Praktiken und Spielformen, bei denen die individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ebenso wie die kollektive im Sinne des Gewinns resp. Verlierens zum Tragen kommen. Das alleinige Mitmachen, in einem Team gut und ohne Streit zusammenspielen, wie es in der Grundschule in weiten Teilen handlungsleitend war, wird nun stärker überlagert von normativen Setzungen, die an das Sporttreiben gekoppelt sind und denen Hierarchisierungen in Bezug auf Leistung und eng verwoben auch Geschlecht inhärent sind. Peerkulturelle Bezüge und Erwartungen an ein sozialverträgliches Miteinander im Setting Schule können die sportimmanenten Leistungs- und Überbietungsprinzipien, die in der weiterführenden Schule nun deutlicher werden, jedoch moderieren.

Die Schüler*innen als Akteur*innen des sportunterrichtlichen Geschehens erleben Kontinuität und Brüche am Übergang sicherlich in Abhängigkeit von ihren Vorerfahrungen und der vorfindlichen neuen Gegebenheiten individuell ganz unterschiedlich, doch alle müssen verschiedene Übergangsperspektiven in ihrer Interdependenz bewältigen: entwicklungs- und institutionenbezogene Übergänge mit Anforderungen auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene (Schröer et al., 2013; Griebel & Niesel, 2017). Unsere Ergebnisse liefern Einblicke in verschiedene Facetten dieses Übergangsgeschehens, wobei insbesondere die Interaktionen im Klassenverband dazu beizutragen scheinen, dass die Passung am Ende gelingen kann.

Der Ansatz, als Forschungsverbund mit autonom gestalteten Teilprojekten und Forschungsmethoden aufzutreten, führt zu einer umfangreichen Diskussion um Spuren des Schulsports im

Schüler*innenleben. Es muss jedoch auch kritisch betrachtet werden, dass die einzelnen Forschungsprogramme in diesem Format sicher nicht vollständig entfaltet und einer Methodendiskussion zugänglich gemacht werden können. Unberücksichtigt bleiben zwangsläufig auch Befunde der Teilprojekte, die sich nicht in ein Gesamtbild einordnen lassen und damit den Rahmen sprengen, der durch das gemeinsame Anliegen längsschnittlicher Begleitung vorgegeben ist.

Die Teilstudien im Forschungsverbund „SpuSS“ gehen nun in die nächste Phase mit der Begleitung der Jahrgangsstufen 8-10. Damit geraten unweigerlich der SI-Schulabschluss und die mittlere Jugendphase in den Blick und mit diesem die Frage, wie Schüler*innen das Zusteuern auf den nächsten Übergang erleben und wie sie vor allem das bis dahin in spielbezogenen Situationen Gelernte – auch für die Teilhabe am außerschulischen Sport – wahrnehmen und einschätzen.

LITERATUR

- Ameln, F., Gerstmann, R., & Kramer, J. (2009). *Psychodrama*. Springer.
- Balz, E. (2020). Über das Spielen im Grundschulsport und die Befindlichkeit von Kindern. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 82-92). Meyer & Meyer.
- Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(1), 45-66.
- Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2019). Spielerleben im Sportunterricht am Übergang – Ergebnisse einer längsschnittlichen Begleitstudie. In F. Borkenhagen et al., *Bewegung und Sport im Horizont von jugend- und schulpädagogischer Forschung* (S. 45-48). Feldhaus.
- Balz, E., Krieger, C., Miehtling, W.-D., & Wolters, P. (Hrsg.). (2020). *Empirie des Schulsports* (Neuauf.). Meyer & Meyer.
- Beelmann, W. (2011). Veränderung oder Akzentuierung? Eine differentielle Betrachtung menschlicher Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen. In W. Beelmann & E. Rosowski (Hrsg.), *Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten* (S. 19-33). Lit.
- Bindel, T. (2018). Die Kinder und die Schule – reziprokes Interpretieren im Sportunterricht der Grundschule. In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 73-84). Logos.
- Bindel, T. (2015). *Bedeutsamkeit und Bedeutung sportlichen Engagements in der Jugend*. Meyer & Meyer.
- Bindel, T. (2013). „Richtiger“ Sport (?) – Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zum jugendlichen Sportengagement. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(1), 79-98.
- Bindel, T., & Schwarz, R. (2017). Sport-Räume. Entwicklungspotenziale, Problematiken und pädagogische Möglichkeiten. *sportpädagogik*, 41(2), 2-7.
- Brock, M. (2013). Die Analyse sozialer Netzwerke: Sozio-metrie. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 332-364). Budrich.
- Buchen, S. (2004). Standortbestimmung und Selbstvergewisserung der Geschlechterforschung als Einführung. In S. Buchen, C. Helfferich & M. S. Maier (Hrsg.), *Gendermethodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen* (S. 11-18). VS.
- Budde, J. (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung. Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95-109). Budrich.
- Bullinger, M. (2009). Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Forschungsstand und konzeptioneller Hintergrund. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(2), 50-55.
- Caillois, R. (1960). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Curt E. Schwab.
- Frohn, J., & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. *sportpädagogik*, 36(6), 2-7.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (S. 80-103). Beltz, Juventa.
- Graalman, K. (2016). „Schulische Übergänge“: Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung. In M. Fiegert, K. Graalman & I. Kunze (2016), *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte, Umsetzung, Konsequenzen* (S. 19-29). Forschungswerkstatt Schulentwicklung.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und gestalten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Hascher, T. (2004). *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Haupt.
- Hildebrandt, J., & Watermann, R. (2019). Motivationale Entwicklung am Grundschulübergang. Theorien und Befunde im Überblick. In B. Kracke, P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 307-333). Springer.
- Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens*. Pantheon.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139-156). Springer.
- Ingenkamp, K. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Beltz.
- Kleinert, J. (2006). Adjektivliste zur Erfassung der wahrgenommenen körperlichen Verfassung (WKV). *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13(4), 156-164.

- Klinge, A. (2014). Kulturelle Bildung im Kinder- und Jugendsport: Wiederbelebung einer vernachlässigten Dimension von Bildung. In H. Aschebrock, E. Beckers & R.-P. Pack (Hrsg.), *Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport* (S. 512-530). Meyer & Meyer.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2013). Schulische Übergänge und Schülerbiographien. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Bönisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 589-613). Beltz Juventa.
- Krieger, C., Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Schüler*innenforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miehtling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (Neuauf.). (S. 114-147). Meyer & Meyer.
- Leineweber, H., & Thomas, M. (2017). Heterogene Lerngruppen als Herausforderung für Sportlehrkräfte? *Impulse*, 23(3), 28-33.
- Lohre, J., & Kastrup, V. (2016). Befindlichkeiten reflektieren und verbessern. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl, *Gesundheitsförderung im Schulsport* (S. 125-137). Meyer & Meyer.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69-102). VS.
- Mason, J., & Danby, S. (2011). Children as Experts in their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4, 185-189. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9108-4>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Beltz.
- Meuth, M., Hof, C., & Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? In A. Walther, C. Hof & M. Meuth (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge* (S. 7-13). Beltz.
- Mikalsen, H. K., & Løgestad, P. A. (2019). Adolescents' meaning-making experiences in physical education – in the transition from primary to secondary school. *Sport, Education and Society*, 25(7), 802-814.
- Möhwald, A., Grimminger-Seidensticker, E., & Korte, J. (2020). Die Bedeutung unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale für das Erleben von Zustandsangst vor dem Sportunterricht in der Grundschule. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 158-170). Meyer & Meyer.
- Petersen D. (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. VS.
- Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung und Inklusion*. Beltz Juventa.
- Schmitz, J., & Burrmann, U. (2020). Zur Bedeutung von Peerbeziehungen in der Schulklasse für das Wohlbefinden und die Partizipation im Sportunterricht. *sportunterricht*, 69 (6), 244-249.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Bönisch, L., & Lenz, K. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Übergänge*. Beltz Juventa.
- Sutton-Smith, B. (1977). *The Ambiguity of Play*. Harvard Univ. Press.
- Thiele, J. (2011). Formen der Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung* (S. 51-72). Meyer & Meyer.
- Thieme, I. (2012). „Bewegung macht stark für die Schule“. Ein bewegungs- und ressourcenorientiertes Konzept zur Stärkung des Selbstkonzeptes im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *sportunterricht*, 61(2), 35-40.
- Tillmann, K.-J. (2013). Einführung: Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten* (15-31). Waxmann.
- Truschkat, I. (2013). Biographie und Übergang. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Bönisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 44-63). Beltz Juventa.
- Van Ophuysen, S. (2009). Die Einschätzung sozialer Beziehungen der Schüler nach dem Grundschulübergang durch den Klassenlehrer. *Unterrichtswissenschaft*, 37(4), 330-346.
- Walther, A., & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Bönisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23-43). Beltz Juventa.
- Wendt, E.-V. (2019). Jugend aus entwicklungspsychologischer Perspektive. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, Zugriff am 08.10.2020
- Wolcott, H. F. (1973/2003). *The Man in the Principal's Office. An Ethnography* (updated Ed.). Alta Mira Press.
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 353-386.